

Transformación de las prácticas de enseñanza de un docente de educación religiosa para fortalecer las habilidades de indagación y comunicación en los estudiantes

Edwin de Jesús Ruíz Montes

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2021

Transformación de las prácticas de enseñanza de un docente de educación religiosa para fortalecer las habilidades de indagación y comunicación en los estudiantes

Estudiante

Edwin De Jesús Ruiz Montes

Trabajo de Investigación para optar el título de Magister en Pedagogía

Asesora

Magister Teresa Flórez Peña

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2021

Agradecimientos

Expreso mi gratitud a mi comunidad Religiosa, los Clérigos de San Viator, en especial al Hermano Jhobany Orduz, quien me motivó e impulsó a estudiar la Maestría en Pedagogía para continuar fortaleciendo mi formación como docente y mi vida como ser humano.

A la Universidad de La Sábana por contribuir de forma activa en el crecimiento profesional como docente y a los docentes de la maestría, quienes contribuyeron de forma significativa en los aprendizajes que fortalecen las acciones en el campo de la enseñanza.

Al colegio Santa Mariana de Jesús y San Viator Bilingüe Internacional en los cuales desarrollé las Prácticas de Enseñanza de esta investigación y que contribuyeron a formar sentido de identidad, servicio y entrega en la labor como docente.

A mi asesora Teresa Flórez Pérez, por todas sus enseñanzas en el campo de la investigación pedagógica.

A los docentes de la Maestría en Pedagogía, Mary, Isabel, Marta y a la profesora Gabriela por compartir sus saberes y propender por la construcción de estos, en pro de la transformación y reflexión de las prácticas de enseñanza.

Dedicatoria

A Dios quien me dio la vida y me ha regalado la sabiduría y la inteligencia para estudiar y aprender para instruir a otros.

A mis padres Custodio y Margarita por darme la vida, por su apoyo incondicional y su voz de aliento en los momentos de dificultad

A mi Comunidad por darme la oportunidad de continuar formándome para servir con alegría y entrega en la comunidad educativa.

A mis amigos quienes me acompañaron de corazón: Myriam, Martha, Gilma, Margarita, Mary, Mauricio, Jhobany, por su valiosa colaboración y darme soporte en los momentos más importantes de mi vida.

A docentes, directivos y colegas por su aprecio y voz de ánimo.

A todos, Gracias.

Edwin De Jesús Ruíz Montes.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I	15
ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	15
CAPITULO II	21
CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	21
2.1. Exosistema, macrosistema y microsistema	21
2.2. Instituciones en las que se desarrolló la práctica de enseñanza	24
2.3. Contexto curricular Colegio Santa Mariana de Jesús	25
2.4. Contexto curricular Colegio San Viator Bilingüe Internacional	29
CAPÍTULO III	36
PRUEBA DIAGNÓSTICA ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	36
Práctica de enseñanza al inicio de la investigación	40
3.1. Acciones de planeación	41
3.2. Acciones de implementación	42
3.3. Acciones de evaluación de los aprendizajes	44
CAPÍTULO IV	47
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.1. Objeto de estudio y pregunta de investigación	47
4.2. Planteamiento del Problema	52
CAPÍTULO V	57
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	57
5.1. Enfoque de la investigación	57
5.2. Alcance de la investigación	58
5.3. Diseño de la investigación	59
5.4. Metodología de investigación “Lesson Study”	60
5.5. Categorías de análisis	64
Categoría. 1	65
Categoría 2	67
Categoría. 3	69
Subcategoría. 1	70
Subcategoría 2	72
Subcategoría 3	73

CAPITULO VI	76
CICLOS DE REFLEXIÓN	76
Ciclo de reflexión 1	76
Ciclo de reflexión 2	83
Ciclo de reflexión 3	89
Ciclo de reflexión 4	99
Ciclo de reflexión 5	105
CAPITULO VII	120
ANÁLISIS DE RESULTADOS	120
CAPITULO VIII	155
CONCLUSIONES	155
RECOMENDACIONES	164
CAPÍTULO IX	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	181

RESUMEN

La presente investigación busca examinar las transformaciones en la práctica de enseñanza de un docente de educación religiosa de básica secundaria con miras a fortalecer las habilidades de indagación y comunicación de los estudiantes. El proceso investigativo se realizó dentro de un enfoque cualitativo y en el marco de los postulados de la investigación-acción propuestos por Elliot (2000) y la metodología de la lesson study que permiten transformar la práctica de enseñanza del docente de educación religiosa desde la reflexión del docente investigador sobre las acciones de planeación, implementación y evaluación, que las llevan a desarrollarse como en un ejercicio innovador con los estudiantes.

Así, la investigación da cuenta de varios ciclos de reflexión los cuales permitieron evidenciar una mayor sincronía con los principios de un modelo pedagógico constructivista, propio de las instituciones en las que se realiza. Las acciones de planeación llevaron a transformaciones en relación con el diseño de objetivos de comprensión para el desarrollo de las habilidades de indagación y verbalización en el aula. Respecto de las acciones de implementación, la práctica se fue matizando hasta alcanzar una acción comunicativa en que el estudiante ganara protagonismo. En lo referente a las acciones de evaluación, se puede enunciar el apoyo en una más amplia línea metodológica, congruente con los planteamientos de la planeación y con una postura formativa.

Este proyecto se constituye en un aporte a la enseñanza de la educación religiosa, al fortalecimiento de habilidades de los estudiantes, al trabajo colaborativo entre colegas docentes como base de la formación en la fe de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: enseñanza de la religión, práctica de enseñanza, habilidad de indagación, habilidad de comunicación, planeación, implementación, evaluación.

ABSTRACT

This research seeks to examine the transformations in the teaching practice of Middle and High school religious education teacher, and to see how this field of knowledge can help strengthen students' inquiry and communication skills. The exercise carried out took, on the one hand, action-research as a central element, since, following Elliot (2000), it is considered that "the purpose of action-research consists of deepening the teacher's understanding (diagnosis) of his problem and is related to the daily practical problems experienced by teachers" and on the other the collaborative methodology of the lesson study because in the author's opinion they allow transforming the teaching practice of the religious education teacher into an innovative exercise in knowledge and know-how with students . In this sense, it is part of a qualitative approach. In other words, it allows the teacher's professional development process, focusing on the collaborative study of their teaching practice, focusing on the analysis of a class.

Another important part of the research was the realization of several cycles of reflection which allowed to show that the planning actions led to transformations in relation to the design of comprehension objectives for the development of inquiry and verbalization skills in the classroom. Regarding the implementation actions, the practice was nuanced until reaching a communicative action in which the student gained prominence. Regarding the evaluation actions, the progress of the students can be stated, especially in the inquiry and communication skills raised from the planning.

One of the achievements was the change in the pedagogical planning process because before it was focused on a restricted projection structure aimed at fulfilling conceptual and curricular objectives, and therefore the priority of the teaching practice was to develop content, transmit data and accentuate them from a disciplinary perspective of religious education, focused more on the theoretical. Now there is a greater understanding of faith and the religious phenomenon and the enriched teaching practice continues to provide doctrinal elements, but it is linked to a serious, well-founded reflection linked to everyday situations that make it something more experiential and part of reality. of the students.

KEY WORDS: religion teaching, teaching practice, inquiry skills, communication skills, planning, implementation, evaluation

INTRODUCCIÓN

Resignificar la práctica de enseñanza a la luz de nuevas experiencias que conlleven a un mejoramiento de las habilidades de indagación, comunicación y hacer visible el pensamiento invita a plantear la presente investigación, que busca transformar la planeación, la implementación y la evaluación para fomentar en los estudiantes nuevos procesos académicos que los lleve a desarrollar sus capacidades, habilidades y a vivenciar su fe. Desde esta perspectiva, transformar la práctica de enseñanza se convierte en un reto por el proceso reflexivo que implica realizar una introspección crítica que ayude a identificar aspectos positivos y debilidades con el fin de efectuar acciones que permita reestructurar la labor personal.

Este propósito además constituye un proceso pertinente pues posibilita la cualificación del quehacer profesional del docente frente a las exigencias y particularidades del contexto en el que se circunscribe. Igualmente analizar la enseñanza de la educación religiosa y en los niveles de la básica secundaria, conlleva a aplicar una serie de dinámicas particulares a los contenidos curriculares, por lo que constituye un desafío para el docente investigador lograr aprendizajes y comprensiones en estudiantes que están acostumbrados a otro tipo de planteamientos y perspectivas.

Estas pretensiones ayudan a entender por qué está tan marcadas en la enseñanza de la educación religiosa las dinámicas transmisionistas y memorísticas que llevan a la reproducción de conocimientos y a consolidar conceptos, muchas veces sin repercusión en los aprendizajes y sin su aplicación en la realidad en que viven los estudiantes. Ante este

panorama, la presente investigación se valió de la metodología Investigación Acción para estructurar un proceso auto reflexivo de la práctica de enseñanza, enfocado en la transformación de acciones que resignificaran la enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa en el marco de la educación básica secundaria.

Se trabajó la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento, lo que permitió pensar la religión desde perspectivas alternas y con una constante vinculación a las situaciones que determinaron el contexto en el que se implementó esta investigación, además de ir logrando cambios en la práctica del docente investigador. La descripción de la práctica de enseñanza se inicia, haciendo énfasis en los antecedentes que han marcado la enseñanza de la educación religiosa del docente investigador, así como también los antecedentes prácticos en los que se describe brevemente la tendencia que se llevaba en el quehacer profesional del investigador. Se suma la contextualización de los dos colegios Santa Mariana de Jesús y Colegio San Viator Bilingüe Internacional y la población con la que se implementó la investigación (Grado noveno), lo que permitió un acercamiento a la situación problemática.

A continuación se abarca la práctica de enseñanza al inicio de la investigación pasando por cada una las acciones constitutivas, planeación en la que se presenta una panorámica con los aspectos más relevantes de cómo se llevaba a cabo, la implementación, en la que el docente era quien poseía el conocimiento, dejando a un lado la participación de los estudiantes, y la evaluación sumativa basada solo en marcar la respuesta correcta, Así mismo se planteó el problema de investigación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Seguidamente se presenta el marco metodológico, abarcado desde un enfoque

cualitativo ya que considera la totalidad del ser humano y un alcance descriptivo en el que se detalla las características, bajo la metodología de la lesson study que permite el desarrollo profesional del docente.

La investigación se estructura sobre tres conceptos que a su vez representan las categorías de la investigación: la planeación, la implementación y la evaluación exaltadas como escenarios pertinentes para transformar y cualificar tanto la labor del docente como el acto educativo; además, se establecen como subcategorías la habilidad de la indagación, de la comunicación y hacer visible el pensamiento que pueden resignificar la enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa por los procesos de innovación y contextualización que implican.

Para fundamentar el trabajo metodológicamente se estructura desde la investigación-acción, se propone la ejecución de los ciclos de reflexión sobre cada una de las acciones que buscaban transformar la práctica de enseñanza en orden al logro de los objetivos propuestos. Cada uno de estos ciclos se estructuran bajo cinco fases coherentes con la metodología de la lesson study: Definición del foco, la Planeación, la implementación, la evaluación y la reflexión, de igual forma se describen los instrumentos de recolección de información implementados que permitieron realizar reflexiones parciales de los cambios logrados y particularidades. Finalmente, se realiza el análisis con los insumos recolectados, con el fin de analizar y evaluar el cumplimiento de los objetivos, reflexión que se aterriza y se concreta en el apartado final de las conclusiones.

La presente investigación se estructura en siete capítulos, en el primero se describen los antecedentes de la práctica de enseñanza del docente investigador, desde su formación

profesional como licenciado en educación religiosa, haciendo un recorrido por cada una de las instituciones educativas en las que ha laborado, hasta el inicio del estudio de la Maestría en Pedagogía en la universidad la Sabana; en el segundo capítulo, Contexto de la práctica de enseñanza, se hace referencia al Proyecto Educativo Institucional, al modelo pedagógico, al proceso evaluativo de las instituciones en las que se desarrolla la práctica de enseñanza en estudio; en el tercer capítulo, la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, se caracterizan las acciones propias del quehacer de la labor del docente la planeación, la implementación y la evaluación al inicio del proceso investigativo; el cuarto capítulo, la descripción de la investigación, comprende los objetivos previstos, la pregunta de investigación y el planteamiento del problema; en el quinto capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación, el cual describe el enfoque, alcance, diseño y la metodología de la lesson study así como las categorías de análisis; en el capítulo sexto se describen los ciclos de reflexión en los que se desarrollaron cada una de las acciones de la práctica de enseñanza y que permitieron arrojar resultados para el análisis posterior, mismo que se presentan en el capítulo séptimo; en el capítulo ocho se ofrecen algunas conclusiones y recomendaciones para continuar fortaleciendo la práctica de enseñanza.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

El objeto de estudio de la investigación es la práctica de enseñanza de un profesor de educación religiosa, la cual se desarrolló en los niveles de básica secundaria y media vocacional en un colegio de carácter privado en la ciudad de Bogotá. En esta práctica de enseñanza se pueden referenciar seis hitos que marcaron un estilo, a saber: (1) la formación profesional de pregrado como licenciado en educación religiosa, (2) práctica de enseñanza en un colegio privado como aprendiz, colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (3) práctica de enseñanza en un colegio privado San Viator, (4) formación profesional en teología Pontificia Universidad Javeriana, (5) práctica de enseñanza en un colegio privado, colegio Santa Mariana de Jesús (6) y la formación a nivel de Maestría en Pedagogía, los cuales se muestran cronológicamente en la figura 1. Estos hitos son importantes porque influyen la práctica de enseñanza del docente, pues “el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” Feldman (2005), y su reconocimiento permite discernir los posibles cambios que ocurran durante el proceso de investigación.

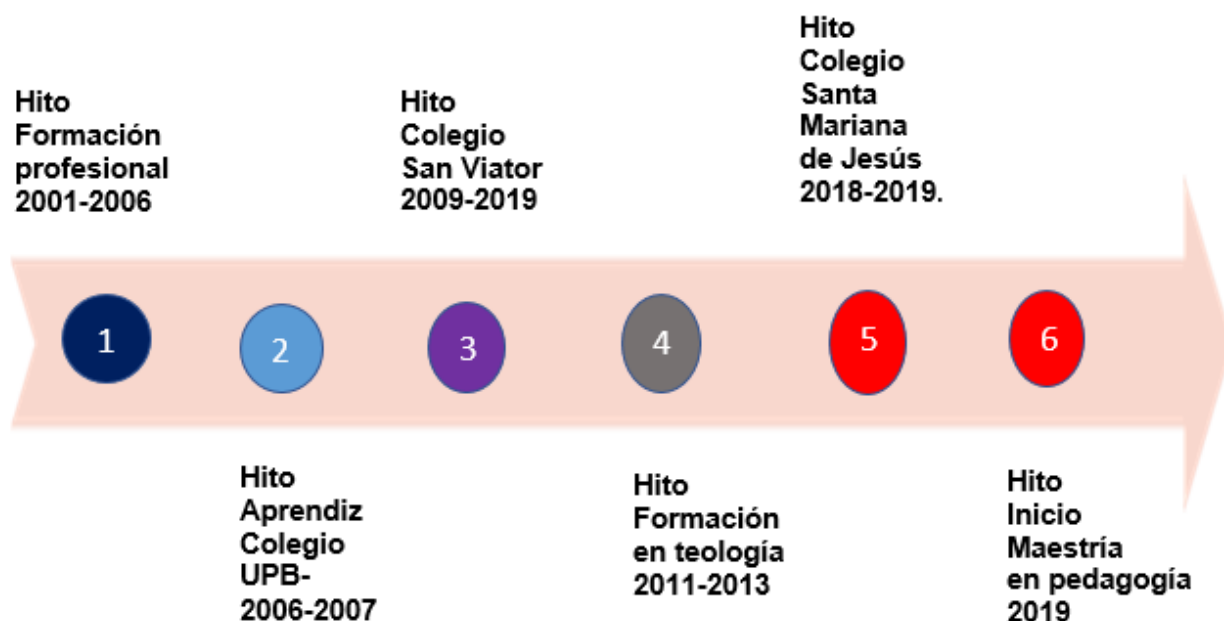


Figura 1. Línea de tiempo hitos práctica de enseñanza objeto de estudio, realizada según los antecedentes del docente investigador.

En el primer hito, la formación profesional en educación religiosa, es importante de subrayar, ya que aporta la formación disciplinar en un campo específico del conocimiento lo que constituye una dimensión importante dentro del marco de conocimiento profesional del docente, “en la formación profesional se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, permitiendo el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo” Bar, G. (1999). Esta formación se enmarca en un modelo pedagógico de tipo constructivista, teniendo en cuenta que las prácticas de enseñanza encajan en gran medida con principios pedagógicos de este tipo, a saber: “la reflexiva de la tradición religiosa de la comunidad cristiana; favorecer el desarrollo de la capacidad de problematizar la comprensión de la fe desde sus relatos fundantes; contribuir a la fundamentación de la reflexión teológica, favorecer el compromiso afectivo y efectivo en la búsqueda de soluciones a las distintas problemáticas de

los seres humanos, en diálogo con los demás saberes y actores sociales” Bonilla (2011), lo que se evidencia en el carácter activo del estudiante para reflexionar, construir el conocimiento y desarrollar su creatividad. Esta formación permea en los hitos posteriores una tendencia a que la práctica de enseñanza en estudio deje entrever una visión constructivista, aunque cabe resaltar que, esta etapa de formación en el colegio Universidad Pontificia Bolivariana y en el colegio San Viator, estos conceptos de carácter pedagógico no eran evidentes, Feldman, (2010).

El segundo hito, el docente investigador como aprendiz en el colegio privado de la Universidad Pontificia Bolivariana, se concibe como la primera aproximación a una práctica de enseñanza, ya que cumple con varios aspectos de la definición, a saber: “un 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). Desde esta definición, la práctica de enseñanza como aprendiz permitió un primer acercamiento al aula de clase, en el que se evidenciaban acciones entre un sujeto con el rol de docente y otro con el rol de estudiante, con el propósito de que este aprendiera a percibir la religión de otra manera. Adicionalmente, la práctica de enseñanza en un primer momento estuvo influenciada por el modelo constructivista bajo el cual se formó el docente, esta experiencia la desarrolló durante un año y le permitió fortalecer algunas habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, útiles para el ejercicio y el desempeño docente. Es oportuno aclarar que, aunque el referente fuera el modelo constructivista, se evidenciaba una mezcla de varios elementos conceptuales propios de otros modelos que hacían parte de la práctica de enseñanza, aunque de una manera no sistemática, sin fundamentación teórica o reflexión con interés pedagógico.

En el tercer hito de los antecedentes de la vida pedagógica del docente investigador, la práctica de enseñanza se realizó en el colegio privado San Viator, que cumple a cabalidad con la definición de Alba y Atehortúa (2018) al tratarse de una institución reconocida legalmente. De acuerdo con el contrato establecido el docente generaba planeaciones semanales, las implementaba en los horarios asignados y debía dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes en un informe semanal. Con lo anterior, se considera que el docente ejerce su rol, caracterizando su práctica de enseñanza por acciones de planeación, de implementación y de evaluación de aprendizajes. Esta etapa se caracteriza porque las acciones de enseñanza se enfocaban solo en cumplir los temas, la planeación curricular y en el buen desempeño de la clase, no escuchaba las necesidades de los estudiantes y sus inquietudes, descuidaba la socialización en el grupo y la interiorización personal. Por tal razón, no se tenía en cuenta el contexto de los estudiantes para preparar clases que ayudaran al desarrollo de algunas habilidades de acuerdo con lo establecido por la institución en su plan de estudios, así mismo no se planteaba una propuesta para realizar una evaluación formativa a los estudiantes.

Referente al cuarto hito, el docente investigador recibió formación en teología la cual enriqueció el acto educativo, por cuanto está en la base de una educación que busca la formación de la persona, según el Concilio Vaticano II (1965) “La verdadera educación, se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último”, señalando directrices que permiten un mejor aprendizaje de los estudiantes y su reflexión frente al compromiso de la fe, como base del conocimiento pedagógico y el progreso en la calidad educativa y pedagógica. Mucho del conocimiento adquirido en esta etapa no ha sido aplicado

plenamente en el contexto escolar, dado el escenario en el que se ha enmarcado la mayor parte de la práctica de enseñanza, con la consecuencia de no contar con una metodología que permitiera reflexiones sobre los contextos.

El quinto hito de los antecedentes de la vida pedagógica del docente investigador corresponde a la práctica de enseñanza en el colegio privado Santa Mariana de Jesús en el cual el profesor generaba planeaciones bimestrales, las implementaba en el horario establecido y elaboraba un informe con base en el aprendizaje de los estudiantes, para socializar con los compañeros de área, de esta manera el profesor ejerce su rol como tal, caracterizando su práctica de enseñanza por acciones de planeación, de implementación y de evaluación de aprendizajes. El docente investigador no contaba con una visión que permitiría dimensionar las acciones de enseñanza, esta práctica de enseñanza se enfocó en involucrar a los estudiantes en los diferentes temas, para construir colaborativamente el conocimiento y sacar conclusiones para la vida, que se vean reflejadas en la manera de pensar y de actuar, buscando siempre un punto de equilibrio, pues los estudiantes forman parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, además se trata de una formación contextualizada en la realidad que se vive.

Abordando el último hito de la vida pedagógica del docente investigador, inicia la Maestría en Pedagogía, con la cual se pretende aclarar las inquietudes con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han visualizado como fruto del quehacer profesional. En este sentido, el conocimiento que ofrece la Maestría apunta a la profesionalización de la práctica de enseñanza que, según Stenhouse, (2003) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un

ambiente natural y en relación con su contexto”, para transformar la práctica de enseñanza de la educación religiosa y el constante crecimiento de su rol como docente y así mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En estas descripciones se evidencia que, para ese momento, el docente investigador no asumía la acción de planeación, de una forma consiente con una pretensión de formación en los estudiantes sino solo como un cumplimiento institucional, en este sentido, la acción de implementación tenía por objetivo el aprendizaje de unos temas, mientras que la acción evaluativa era de carácter sumativo.

CAPITULO II

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

2.1. Exosistema, macrosistema y microsistema

El análisis y caracterización del contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza se describe a partir de los sistemas del contexto que propone Bronfenbrenner (1971) Dichos sistemas se conciben como un conjunto de estructuras que se relacionan entre sí, se contienen una dentro de la otra e influyen en el desarrollo del individuo, estos elementos orientan la práctica del docente y le permiten diseñar ambientes de aprendizaje que se adapten a las necesidades institucionales y del estudiante.

Se considera que los estudiantes en formación reciben influencia del exosistema, que aunque no tienen una relación directa con él, influye en su formación aspectos como la ubicación del colegio, parientes, lugar de trabajo de los acudientes, amigos de la familia; y el mesosistema, configurado como la relación de microsistemas del estudiante que para este caso se tendrá a consideración aspectos familiares generales y sus relaciones, aspectos de la ubicación inmediata del colegio, problemáticas sociales referidas a la seguridad y al medio ambiente, relaciones con la comunidad, de esta forma, “los procesos educativos involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” Chaparro, C. (1995), para que su práctica esté enfocada a las necesidades de los

estudiantes y la propuesta de Bronfenbrenner permite dar luces del contexto en el cual se desarrolla.

El contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada tuvo lugar en dos instituciones privadas, mixtas, confesionales, orientadas por Ley 115/94 de conformidad con lo previsto por el Ministerio de Educación Nacional quien imparte y diseña los lineamientos generales para la enseñanza de la educación religiosa. La primera, el colegio Santa Mariana de Jesús, en donde el docente investigador se encontraba laborando al inicio de sus estudios en la Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana y actualmente el colegio San Viator Bilingüe Internacional en donde imparte la enseñanza religiosa en la básica secundaria.

El exosistema en el cual se encuentran inmersos los estudiantes de las instituciones educativas y la práctica de enseñanza se ubica en la localidad de Suba, Colegio Santa Mariana de Jesús y colegio San Viator Bilingüe Internacional de la ciudad de Bogotá, D.C, Colombia. La localidad de Suba (11) está ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad y limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el Oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota. Suba tiene una extensión total de 9.202 hectáreas, de las cuales 5.417 ha. se clasifican como suelo urbano y 3.785 ha. corresponden al suelo rural, dentro de estos dos suelos se localizan 1.469 ha. de suelo protegido. Suba es la localidad con mayor área urbana del Distrito, por cuanto representa el 15,2% de la superficie urbana total del distrito. (Veeduría Distrital, 2018). Ver Anexo 1. Mapa de la localidad de Suba.

Referente al mesosistema la localidad de Suba se caracteriza a nivel social y cultural, por su compromiso con la sociedad al fomentar prácticas artísticas, culturales y deportivas que lleven a la sana convivencia, para disminuir los delitos de alto impacto social que han aumentado, en comparación con otras localidades de Bogotá. En este mismo sentido, la violencia intrafamiliar con hechos de maltrato infantil y violencia de pareja se han elevado considerablemente el último año, con mayor impacto que en otras localidades, al igual que las riñas y consumo de narcóticos (secretaría de Cultura, recreación y deporte, 2016; Veeduría Distrital, 2018). La cobertura en educación muestra un incremento prolongado que se ha extendido a lo largo de los últimos 4 años, con 209.010 para el año 2014 a 225.159 a 2018, lo cual representa un incremento del 7,17% en 4 años. DANE - SDP, (2018). En la localidad también se da la presencia de un gran número de personas desplazadas.

Al poseer la localidad una extensa zona rural, dentro de los problemas ambientales y sociales se encuentran la contaminación atmosférica, el deterioro en este sentido afecta la supervivencia y calidad de vida del hombre produciendo efectos adversos sobre la salud respiratoria como cambios fisiológicos o patológicos. Así mismo se caracteriza por procesos de desarrollo en transición con relación al uso del suelo, pasando de suelo de dedicación agroindustrial a uso de suelo residencial con una urbanización incipiente, mezclado con actividades comerciales y de servicios.

El análisis del microsistema se orienta al aula y la familia cuyas condiciones influyen en el contexto lingüístico e intelectual de los estudiantes. “Cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno,

una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela” Rich (1985). El lenguaje utilizado en el diario vivir de los estudiantes es de respeto, de cercanía, de fraternidad, de palabras amables. Mentalmente, los estudiantes tienen como proyecto de vida, estudiar una carrera profesional para ser éxitos en la vida. El rendimiento académico es bueno, lo cual se evidencia en los resultados de las pruebas saber 11.

2.2. Instituciones en las que se desarrolló la práctica de enseñanza

La institución donde inicié la práctica de enseñanza fue el Colegio Santa Mariana de Jesús con una jornada única mañana, con alrededor de 800 estudiantes. El colegio ofrece educación desde prekínder hasta grado 11. Cuenta en su recurso humano con 80 profesores, 30 en primaria y 50 en bachillerato, en su gran mayoría pertenecientes al decreto 1278 de 2002. Los docentes no cuentan con estudios de maestría, ni de doctorado. El colegio posee diversidad de aulas algunas con proyector, laboratorios de física, química, biblioteca, oficinas para las diferentes dependencias, auditorio, comedor, canchas de futbol, baloncesto, coliseos, como se ve en la figura 2.



Figura 2. Colegio Santa Mariana de Jesús

En la actualidad, el docente investigador imparte la asignatura de educación religiosa, como área de las humanidades, en los grados de básica secundaria y media vocacional, en la jornada laboral de la mañana. La institución en la cual se desenvuelve esta práctica es de carácter privado, mixto, confesional, Colegio San Viator Bilingüe Internacional. El colegio ofrece educación en los distintos niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, cuenta alrededor con 1200 estudiantes. Cuenta en su recurso humanos con 115 profesores, 45 en primaria y 70 en bachillerato, en su gran mayoría pertenecientes al decreto 1278 de 2002, algunos docentes cuentan con maestría y un docente está estudiando doctorado. En cuanto a su infraestructura posee diversidad de aulas especializadas con sonido y proyector, laboratorios de física, química, biología, biblioteca, oficinas para las diferentes dependencias, auditorio, comedor, canchas de fútbol, microfútbol, baloncesto, coliseos, como se ve en la figura 3,



Figura 3. Colegio San Viator Bilingüe Internacional

2.3. Contexto curricular Colegio Santa Mariana de Jesús

El proyecto educativo institucional PEI- de colegio Santa Mariana de Jesús se resume en la impronta **“Una profunda vida cristiana que genera meta valores”** enmarcada en los principios de fraternidad, solidaria, liderazgo, verdad y libertad. Además, busca fortalecer los

valores amor misericordioso, compromiso cristiano, convivencia pacífica, trabajo en equipo, Congregación Hermanas Marianitas (2012). De igual manera, la institución propende por el desarrollo de competencias, las cuales se resumen en la figura 4 y por un currículo caracterizado por ser humanista y holístico, que abarca la totalidad de la persona, como ser histórico y trascendente, cuyos componentes son la formación y aprendizaje en relación sistémica, que permite a los estudiantes y los agentes pastorales comprender la complejidad de la vida, transformar las personas, sus entornos a la luz del evangelio y la espiritualidad. Ver anexo 2. Currículo de la Institución educativa Santa Mariana de Jesús.

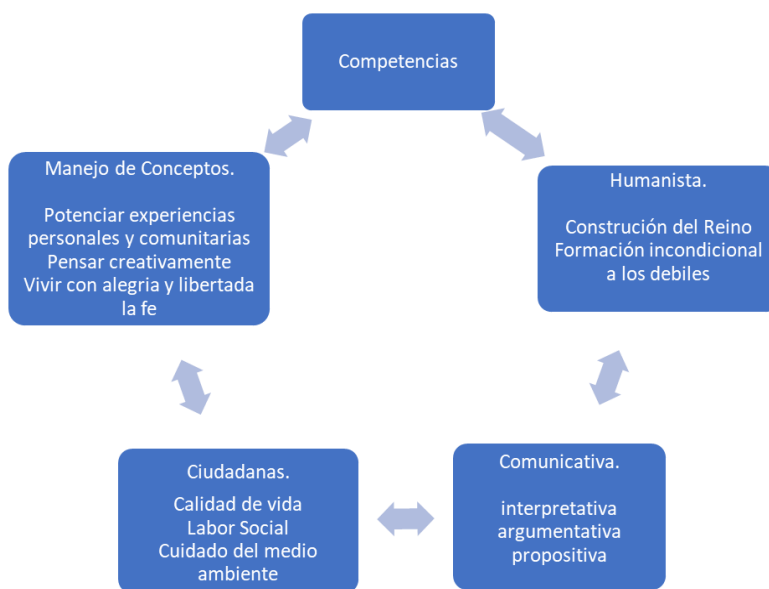


Figura 4 Competencias de la institución educativa Santa Mariana de Jesús, gráfica elaborada por el docente investigador.

El colegio Santa Mariana de Jesús, para alcanzar todo lo anterior ofrece una educación basada en el modelo pedagógico constructivista fundamentado en las ideas de Ortiz (2014). “El aprendizaje es una construcción del sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio cuando interacciona con él, que tiene su origen en la acción conducida

con base en una organización mental previa, la cual está constituida por estructuras y esquemas debidamente relacionados”. Este modelo siempre ha orientado el funcionamiento de la institución y ha sido implementado a través de las herramientas didácticas diseñadas por el profesor de acuerdo con la lectura de los contextos, siguiendo el plan de estudios y las competencias.

Esta forma de actuar se adapta a la pedagogía dialogante propuesta por Zubiría (1999). Desde este punto, es oportuno diferenciar tres aspectos: (1) afectivo, (2) cognitivo, y (3) expresivo, De Zubiría (2010). En el aspecto uno, afectivo, los profesores y los estudiantes aprenden a escuchar y a explorar los saberes para la construcción del conocimiento. En el aspecto dos, cognitivo, se propicia un ambiente que ayude al estudiante a la creación de condiciones adecuadas para aprender a pensar, lo cual se lleva a cabo por medio de acciones didácticas usadas en la educación religiosa (producción escrita, composición de una representación) que constituyen su saber hacer, desde el qué, el por qué y el para qué, de determinado contenido a enseñar. Por último, el aspecto expresivo, el estudiante verbaliza su apropiación a través de diferentes expresiones del objeto de enseñanza, (entendiéndose como la competencia o habilidad a desarrollar). El profesor debe diseñar una propuesta didáctica por cada trimestre académico, periodos de tiempo sobre los cuales están contruidos los planes de estudio de la asignatura.

En este marco, el aula adquiere importancia al promover el pensamiento docente-estudiante, como base para desarrollar la creatividad, la autonomía y el aprendizaje. El rendimiento académico de los estudiantes es mayor cuando se encuentran en un espacio físico

amplio, aireado, con buena luz y en algunas ocasiones decorado, además con un clima de respeto, de armonía, en el que todos participan, las áreas del saber se desarrollan teniendo en cuenta la profundización de contenidos grado tras grado alcanzado, siendo la moral el tema central que articula todo el aprendizaje.

La evaluación en la Institución Educativa se realiza de forma sistemática a lo largo de todo el proceso y va conectada con la metodología del acompañamiento, la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación continua, holística, diacrónica, sincrónica e interactiva (uso de las tecnologías de la información y la comunicación). Toda evaluación se basa en indicadores, cualitativos o cuantitativos, que sirven como base para fundamentar el acompañamiento, comparar, motivar, tomar decisiones, elaborar informes. Ver anexo 3. Características sistema de evaluación. Colegio Santa Mariana de Jesús Congregación Hermanas Marianitas, 2012

El proyecto educativo Institucional propone la participación efectiva y afectiva en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en el trabajo de clase mediante la interacción: académica y social, entre profesores y estudiantes promoviendo el desarrollo intelectual y moral de los mismos. Privilegiando el interaprendizaje tomando como eje articulador la pastoral para todas las áreas, la investigación, la creatividad, la autonomía, el trabajo en equipo y la transformación, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende. “La pastoral educativa es siempre una acción planificada, esto es, que, partiendo de un discernimiento participativo sobre la situación presente, en tensión con los desafíos del Reino de Dios, busca racionalmente responder mediante una acción que

promueva la conversión de las personas y los grupos al Evangelio” Documento de Puebla (1979)

2.4. Contexto curricular Colegio San Viator Bilingüe Internacional

El proyecto educativo institucional PEI del colegio San Viator Bilingüe Internacional se puede definir en la frase **“Anunciar a Jesucristo y su evangelio, suscitar comunidades en las que se viva, se profundice y celebre la Fe”** cimentada en los principios de identidad, fraternidad y trascendencia. Asimismo, busca formar estudiantes con una mentalidad abierta, construcción de competencias, bilingüismo y reflexión de la realidad, buscando reafirmar la identidad institucional, liderazgo, sentido social, compromiso con el medio ambiente y capacidad para generar cambios en un mundo que se ha globalizado, por eso ha comenzado la implementación de los programas del Bachillerato Internacional (IB), de ahora en adelante IB, programa de escuela primaria, (PEP), de ahora en adelante PEP, programa de años intermedios (PAI) de ahora en adelante PAI, y programa de diploma (PD) de ahora en adelante PD, enfocados a ofrecer una educación integral en la que los estudiantes sean capaces de aplicar lo que han aprendido a situaciones complejas e impredecibles de la vida. (Colegio San Viator Bilingüe Internacional, 2021). De igual manera, la institución propende por el desarrollo de habilidades, las cuales se presentan en la figura 5. El currículo es producto de un proceso de mejoramiento continuo y progresivo acorde con las nuevas tendencias y actualización de las normas de MEN e IB. Ver anexo 4 Características del currículo. Colegio San Viator Bilingüe Internacional 2020



Figura 5 Habilidades enfoque del aprendizaje, tomada del Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Viator Bilingüe Internacional.

El colegio San Viator Bilingüe Internacional para lograr todo lo anterior enfoca su educación en un el modelo pedagógico constructivista fundamentado en las ideas de Hurtado (2007). “Concibe el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción personal-colectiva de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el facilitador”. El modelo constructivista desde la fundación del colegio a guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores diseñan las propuestas didácticas necesarias para lograrlo, de acuerdo con el contexto de los estudiantes, el plan de estudios de la institución y los criterios y habilidades a alcanzar por los estudiantes.

Esta propuesta didáctica conlleva el desarrollo de habilidades cognitivas, exteriorizadas en lo afectivo, en la metacognitiva y en la autogestión, llevando al estudiante a que vea el aprendizaje como algo que “realizan por sí mismos de forma proactiva y no un

suceso oculto que les ocurre como reacción a la enseñanza” Zimmerman, (2000). Desarrollar este proceso les permite convertirse en protagonistas del saber, indagar en el conocimiento, trazar metas de aprendizaje, plantear preguntas, cuestionarse a medida que avanzan el aprendizaje, avivar la creatividad, reflexionar sobre sus logros, y modificar sus procesos de aprendizaje cuando sea necesario Zimmerman y Schunk, (1989)

Se desarrollan la habilidad afectiva y de conducta, mediante las cuales los estudiantes y los profesores aprenden a manejar las emociones que sustentan aspectos de la actitud como la resiliencia, la perseverancia y la automotivación, para obtener resultados académicos óptimos. La habilidad de la metacognición que permite obtener la información necesaria para comprobar la eficacia del proceso de aprendizaje, con el fin de comprender y evaluar la productividad del propio pensamiento. (Colegio San Viator Bilingüe Internacional, PEI 2021) Cada profesor diseña una propuesta didáctica por cada trimestre académico, periodos de tiempo sobre los cuales están contruidos los planes de estudio de la asignatura.

La evaluación en la Institución Educativa se realiza de forma sistemática a lo largo de todo el proceso, a través de ella se busca valorar el nivel de desarrollo de habilidades, actitudes, comprensión de conceptos y adquisición de conocimientos, para introducir cambios y realizar ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar las metas propuestas. Dentro del desarrollo curricular se tienen en cuenta cinco (5) dimensiones: comunicativo, estético, valorativo, actitudinal, cognitivo y biofísico, que se desarrollan en las diferentes áreas, siguiendo una metodología acorde con la consecución de los criterios establecidos por cada asignatura. Ver anexo 5. Proceso evaluativo en el colegio San Viator Bilingüe Internacional. Proyecto Educativo Institucional.

El Proyecto Educativo Institucional busca la excelencia educativa, mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, (académicas, deportivas, artísticas y espirituales) por lo cual cuenta con una estructura curricular consecuente con las bases filosóficas establecidas por la comunidad de los Clérigos de San Viator, promover la formación integral de damas y caballeros en la Fe católica, un modelo pedagógico constructivista, los principios del IB, estrategias orientadas al fortalecimiento del bilingüismo y la tecnología como recursos pedagógicos; articulados con el plan de estudios, las actividades y los medios tecnológicos.

En razón de lo antes expuesto, es oportuno realizar un análisis del contexto curricular a partir de lo que propone Bronfenbrenner (2007), bajo su teoría ecológica, que contempla sistemas que encierran un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano y que permea la práctica de enseñanza, por lo tanto, es importante establecer la relación entre el objeto de estudio y los diferentes niveles curriculares.

Para ello, se analiza el macro, meso y micro currículo bajo la perspectiva de Vélez (2006), quien afirma que “el nivel macro es la dimensión que considera tanto las políticas educativas estatales como las políticas institucionales expresadas no solo en el ideal de una nación, lo que se espera de sus ciudadanos sino también la misión, visión y objetivos educativos de cada institución expresados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y Manual de Convivencia”. El meso currículo relaciona el diseño, planeación y ejecución del currículo, concreta los contenidos, los recursos, la definición metodológica y la

secuenciación. Estos dos niveles soportan el quehacer del nivel microcurricular que: “constituye el nivel final de concreción educativa, se considera como tal la acción pedagógica en aula, entendiendo ésta más allá del escenario físico del salón de clases, y considerándolo como el espacio en el que se generan las situaciones de aprendizaje”

Respecto del macro currículo, las dos instituciones orientan su quehacer pedagógico en base a los documentos dados por el Ministerio de Educación Nacional, que “señala las normas generales para regular este Servicio Público que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, estableciendo mecanismos que garanticen su prestación y calidad”. (La Ley 115 de 1994). Los lineamientos dados por la plataforma UNO internacional, para garantizar que la propuesta educativa este orientada a la formación integral de la persona y contribuya a la transformación de la sociedad. (Colegio Santa Mariana de Jesús) y la organización del Bachillerato Internacional para los programas de escuela primaria, años intermedios y diploma, orientados a formar personas con mentalidad internacional, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor. (Colegio San Viator Bilingüe Internacional), y el estar certificados por el modelo EFQM, segundo y cuarto nivel, aseverando una educación que asegure estándares de calidad.

El macro currículo incluye un fundamento teórico para la enseñanza de la educación religiosa establecidos en los lineamientos curriculares de la religión Ministerio de Educación Nacional MEN (2009), los estándares y competencias básicas de la religión orientados al saber, al saber hacer y al saber aplicar y actuar, Conferencia Episcopal de Colombia (2017), de ahora en adelante CEC, al igual que establecen el por qué y para que, de la enseñanza de

la educación religiosa, se trata, de la adquisición de un conocimiento, para realizar unas acciones y desarrollar unas actitudes fundadas en la convicción religiosa, frente a las situaciones de la vida cotidiana, personal, familiar y social, que le permitan al hombre encontrar el sentido de la vida, a comprender el entorno que lo atañe y a partir de ello logre consolidar un proyecto de vida.

En el nivel meso curricular no solo se organizan los contenidos, los recursos, lo metodológico y lo secuencial, sino que se establecen las competencias dirigidas a tres tipos de aprendizajes con el objetivo de impartir la educación religiosa, el aprender a conocer, el aprender a hacer, y el aprender a vivir en comunidad. A través de “los aprendizajes de los estándares propuestos, los estudiantes de los diferentes grados adquieren y desarrollan habilidades para la prevención y la resolución de todo tipo de conflictos en el ámbito escolar y en su entorno sociocultural” CEC (2017), aprendizajes que son fundamentados también en la investigación y en los retos a enfrentar en la sociedad

En este sentido los estándares en educación religiosa ofrecen la posibilidad de desarrollar competencias como la indagación y la comunicación, suscitando en los estudiantes el deseo por explorar el conocimiento, construirlo y aprender para comunicar a los demás, los conceptos que el estudiante tiene de sí mismo, del entorno social y que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, se llega al micro currículo que corresponde al plan de estudios de la institución educativa fundamentado en los lineamientos, (IB, PEI), y los estándares (CEC), para adaptarlos al modelo pedagógico de la institución. El plan de estudios se desarrolla en aulas convencionales que cuentan con medios audiovisuales y permiten la realización de actividades prácticas en la asignatura.

De ahí que la práctica de enseñanza ha de estar permeada por las directrices establecidas en estos documentos, lo que permite enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación religiosa, al desarrollo de competencias como la indagación y la comunicación en los estudiantes, pues ellos exploran el conocimiento y van adquiriendo la capacidad de comunicar sus pensamientos, ideas, sentimientos, emociones, para hacer visible el pensamiento.

De esta reflexión surge la necesidad de reconocer ciertas características de la población propia del microsistema en el que se desarrolla la práctica de enseñanza actual colegio San Viator Bilingüe Internacional que corresponde a 27 estudiantes de grado noveno entre ellos 13 niñas y 14 niños con edades que oscilan entre los 14 y 16 años, a partir de la implementación de la lesson study (método de investigación orientado a la transformación de la práctica) se han logrado identificar varias características en cuanto a su comportamiento y actitudes frente al aprendizaje y en la relación con sus pares.

Los estudiantes en general son indagadores en la búsqueda y adquisición del conocimiento para compartir lo aprendido con sus compañeros, son reflexivos, propician espacios para el debate para encontrar posibles soluciones, se comunican con facilidad y muestran disposición para trabajar en grupo, o en parejas o individual. Schwartz y otros (2004) dicen “Que, en un salón de clase, la indagación involucra proyectos centrados en el estudiante, con estudiantes comprometidos en procesos de indagación y construcción de significados, con la guía de un profesor para lograr una comprensión significativa de las ideas”

CAPÍTULO III

PRUEBA DIAGNÓSTICA ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Las comprensiones que surgen en este proyecto se apoyan en el análisis retrospectivo que realiza el docente y que ya ha sido descrito, a lo que se suma una indagación con apoyo en una prueba diagnóstica, Ver anexo 6. (Prueba diagnóstica acciones constitutivas de la práctica de enseñanza) auto aplicada y que tuvo por objetivo analizar las acciones de planeación, la implementación y la evaluación en aquellos aspectos que no favorecían un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, además marcan el punto de partida para ir transformando la práctica de enseñanza ya que permitió conocer las motivaciones y las expectativas de los estudiantes. Con las preguntas referidas a las tres acciones de la práctica de enseñanza se indagó sobre las concepciones previas que tiene el docente investigador acerca de sus acciones de planeación, implementación y evaluación como parte de la práctica de enseñanza realizando un rastreo de las acciones llevadas a cabo por el docente en el aula de clase, ello dio un acercamiento al inicio del proceso de transformación de la práctica, identificando algunos aspectos importantes que permitieran orientar un primer ciclo de reflexión describiendo las fortalezas y debilidades encontradas por el docente en su praxis para poder establecer acciones que contribuyan al mejoramiento de la misma.

El identificar al inicio de la práctica de enseñanza, la falta de planear actividades acordes a los temas permitió hacer una reflexión inicial sobre el ejercicio de planeación del docente en el aula, en atención a que la acción de planear “es convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” Zabalza, (2003). En este momento diagnóstico se observó que la

planeación se realiza a partir de un formato diseñado por el Bachillerato Internacional. Se basa en la descripción concreta de los núcleos temáticos, habilidades a desarrollar, criterios a alcanzar por los estudiantes, enfoque del aprendizaje, los recursos utilizados y la evaluación, es decir, lo que se espera, lo que se observa y como terminó, este formato da cuenta de las actividades que se desarrollarán a lo largo de la clase de forma generalizada.

En él, se evidencia una propuesta clara de lo que se aspira los estudiantes aprendan con base en los documentos del Ministerio de Educación Nacional, el PEI de la institución, los lineamientos del Bachillerato Internacional y los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia para el área de religión, en los que se describe el desarrollo de las habilidades que el estudiante debe alcanzar. A partir de allí, el docente investigador ha ido implementando estrategias didácticas coherentes a la edad de los estudiantes, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como rutinas de pensamiento, imágenes, actividades como el juego de roles en atención a que “la escuela está atenta al conocimiento sistematizado por las ciencias humanas y sociales, en particular de la teología y de las ciencias de la religión que se preocupan por la religión como objeto de estudio” Castiblanco, J. (2011)

La institución educativa a partir de la implementación del Bachillerato Internacional viene promoviendo en los docentes, acciones de formación y capacitación, Perrenoud, (2001) “reconoce que durante la formación continua el docente actualiza sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad, esta formación busca que el docente transforme sus prácticas en el aula, con el fin de superar los bajos índices de desempeño en las diferentes asignaturas”. Después del acercamiento a diferentes documentos y referentes teóricos que guían y orientan las acciones de planeación, intervención y evaluación en el

aula, el docente ha realizado innovaciones en cuanto a las estrategias pedagógicas implementadas, desde el diseño de planeaciones con base a las mallas de aprendizaje, lineamientos y estándares de competencias, actividades dirigidas a metas de comprensión, uso de los recursos, manejo de herramientas digitales, encaminando y articulando dichas transformaciones al PEI de la institución y al Bachillerato Internacional. Desde el mesosistema la institución genera continuamente espacios de acercamiento con los padres de familia por medio de talleres de padres, actividades culturales y reuniones para informar sobre los diferentes programas de escuela primaria, años intermedios y diploma, los criterios de evaluación y motivarlos para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

Frente a la acción de implementación, el docente investigador en el aula, por medio de las estrategias didácticas descritas busca conectar a los estudiantes con el tema de tal forma que logren apropiarse de él y familiaricen con los conceptos impartidos. Gómez (1990) afirma que “Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica” es una acción oportuna. El docente da una explicación previa de un concepto y los estudiantes realizan la actividad de acuerdo con la temática planteada, el docente se convierte en un guía, un orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes demuestra claridad, manejo del tema, utilizando un lenguaje apropiado y sencillo, además utiliza herramientas tecnológicas en el aula, para captar la atención de los estudiantes.

El docente al impartir el conocimiento y estar realizando continuamente la realimentación en el aula, propicia un entorno de enseñanza- aprendizaje efectivo y abre espacios para el trabajo colaborativo, en el cual se puede evidenciar la participación de todos y “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” Johnson J. D. (1998). El docente contribuye al desarrollo personal y en comunidad de los niños, afianzando competencias ciudadanas para integrarse a la sociedad.

La evaluación concebida como una acción constitutiva de la práctica de enseñanza, es un proceso que permite identificar las necesidades de los estudiantes y tener claridad en los avances del proceso de aprendizaje en cada uno de ellos, la evaluación brinda la posibilidad según Casanova (1998) de “formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. La Institución tiene establecido el procedimiento de evaluación por criterios para cada una de las áreas, para evaluar el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes atribuibles al proceso pedagógico. En el proceso se proponen herramientas de evaluación que permitan durante la clase, dar una valoración de manera individual o colectiva sobre los avances, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. por ejemplo, una herramienta de evaluación para ser aplicadas entre los mismos estudiantes. Por lo general la evaluación en la educación religiosa se realiza de manera formativa con base en el seguimiento realizado al estudiante sobre el aprendizaje adquirido por él y al final del trimestre se da una nota sumativa para identificar el progreso y los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes en relación con las metas propuestas.

En cuanto al diseño de instrumentos de evaluación se recopila información de las comprensiones adquiridas por medio de rutinas de pensamiento, exposiciones, escritos y la participación oral a con cada estudiante o en grupo, así mismo se evalúa el cumplimiento de las actividades, producciones de los estudiantes y el desarrollo de las actividades durante las clases, obteniendo un buen resultado por parte de los estudiantes, ya que permitió evidenciar aspectos positivos y acciones por mejorar para la siguiente planeación. Al finalizar cada sección se recogía una reflexión o una pregunta que sirviera de cierre y que a la vez sirviera para iniciar la siguiente clase. Se observó un mayor uso de estas definiciones evaluativas de la Institución.

Una vez analizados los resultados del diagnóstico y con apoyo en la metodología de la “Lesson Study” el docente inicia una fase de reflexión y transformación de sus prácticas de enseñanza, realizando un trabajo colaborativo de las sesiones en una primera etapa y posteriormente un análisis riguroso por medio de evidencias recolectadas.

Práctica de enseñanza al inicio de la investigación

La práctica de enseñanza es una actividad dinámica, singular y cambiante implica un acto educativo complejo, donde las acciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje están definidas por la planeación, la implementación y la evaluación. En el siguiente apartado se expone una descripción de cada uno de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza, lo cual, permitirá comprender cómo se estructuraba una clase al inicio de la investigación y cómo empieza a ser transformada a partir de los seminarios vistos durante la maestría y las reflexiones llevadas a cabo durante el proceso investigativo.

3.1. Acciones de planeación

Al inicio de los estudios de la maestría la planeación se realizaba como un ejercicio escritural manual, se tenían en cuenta los temas, las competencias, la ruta general que planteaba la propuesta didáctica diseñada para cada sección, el propósito y la evaluación, fundamentada en el plan de estudios de la institución, sin embargo, cada clase era planeada de manera aislada, es decir, que, aunque se presentaba una ruta general en la clase no se establecían relaciones entre las mismas, presentándose una serie de actividades que eran elegidas sin mayor reflexión y concordancia entre sí, además de no estar sistematizadas, la planeación no cumplía una función detonante del resto del proceso formativo, con esto el docente investigador evidencia que las actividades propuestas eran monótonas, repetitivas y magistrales, lo que no facilitaba la exploración del conocimiento mediante la indagación para la construcción del saber y el desarrollo de la habilidad de la comunicación en los estudiantes. Anijovich & Mora, (2010) “sostienen que la planeación contempla desde alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso”, condiciones a las que no respondía el ejercicio realizado. Ver Figura 6

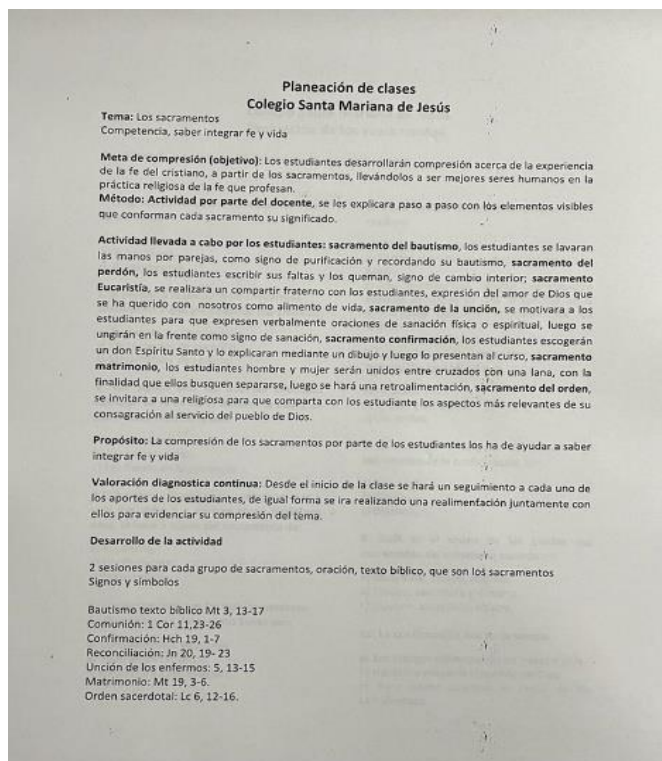


Figura 6. Planeación de clase, colegio Santa Mariana de Jesús

3.2. Acciones de implementación

Dadas las características de la planeación previamente expuestas, las actividades en un inicio eran de diversa índole. En la descripción de los antecedentes de la práctica de enseñanza, se declaró la influencia del modelo constructivista, en el cual se evidencia las maneras de proponer la realización de actividades para explorar los saberes, se realizaban algunas preguntas, para a partir de allí, construir sobre ellos, en forma grupal o individual, que son formas de recrear el conocimiento y lograr aprendizajes. Sin embargo, a pesar de este enfoque, varias de las actividades se centraban en cumplir los temas, la planeación curricular, no se abrían espacios para escuchar las necesidades de los estudiantes, ni para la

socialización, eran más ejercicios de repetición y memorización, que corresponden a un modelo de enfoque tradicional que propende por la transmisión, Pulgar (2007), Por lo tanto, no existía un ejercicio riguroso de comprensión y reflexión.

En ocasiones se evidenciaba falta de experiencia de trabajo con grupos de treinta estudiantes y la carencia de elementos teóricos y prácticos en el conocimiento didáctico del docente, condición importante como lo recuerdan Martínez, & Valbuena (2013) quienes “resaltan la necesidad de fortalecer los procesos de formación de profesores de modo que se contribuya en la reflexión sobre su propio conocimiento”. Por lo tanto, las actividades se alejaban de las expectativas e intereses de los estudiantes, ya que lo que primaba eran los contenidos por encima de los aprendizajes, el ambiente de aula no permitía procesos de enseñanza-aprendizaje de forma fluida y apropiada, evidenciada en las distracciones y poca atención de los estudiantes, haciendo que los procesos de comunicación perdieran fluidez, Kaplún, (1998).

La práctica de enseñanza se desarrollaba en un aula con las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo de la clase, tablero acrílico, computador, televisor, aportando al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Se establecía la propuesta de trabajo de clase que consistía en la presentación del objetivo, presentación y explicación de la actividad, posteriormente la ejecución por parte de los estudiantes. Como se observa en la figura 7.



Figura 7. Implementación de clase, colegio San Viator Bilingüe Internacional.

3.3. Acciones de evaluación de los aprendizajes

Respecto de la evaluación de los aprendizajes, se adoptan las ideas planteadas por Casanova (1998), la evaluación puede ser de tipo sumativo en cuanto se evalúa el aprendizaje del estudiante al final de una unidad de enseñanza, para establecer el nivel de apropiación de un concepto, técnica o metodología y también se da de tipo formativo en cuanto se dé un monitoreo del aprendizaje del estudiante para suministrar retroalimentación continua para mejorar la enseñanza-aprendizaje”. El docente investigador en su práctica de enseñanza impartía un tema a los estudiantes y realizaba evaluaciones asumiendo que esto le permitía saber qué tanto habían aprendido del tema, de ahí que el tipo de evaluación que predominaba era escrito con preguntas cerradas para que los estudiantes seleccionarán. En este orden de ideas, la evaluación era equiparada a la calificación, fundándose en procesos de heteroevaluación y sin realimentación al grupo para complementar y enriquecer el saber de los estudiantes

El docente después de revisar las evaluaciones, las entregaba a sus estudiantes, pero estas carecían de una realimentación, en la cual ellos pudieran conocer su aprendizaje, pero también sus falencias en lo que se evaluaba y se esperaba aprendieran, por el contrario, se limitaba simplemente a corregir los errores ortográficos, revisar respuestas correctas e

incorrectas y poner una nota a cada evaluación; el docente no implementaba rúbricas para que los estudiantes conocieran oportunamente los criterios con los cuales iban a ser evaluados, ni el objetivo de lo que evaluaba, por el contrario, se acercaba a una evaluación medible y verificable, muy relacionado a la crítica que hace Camilloni (1998) sobre el lugar que comúnmente se le ha dado a la evaluación como un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza-aprendizaje. Ver figura 8

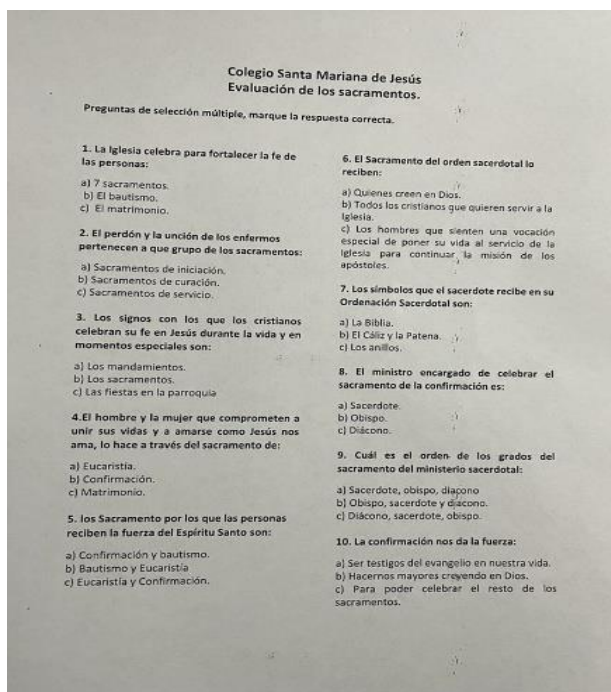


Figura 8. Formato de evaluación, elaborada por el docente investigador. Colegio Santa Mariana de Jesús

Los estudiantes estudiaban para resolver preguntas y memorizar respuestas a partir de un tema, dejando de lado la posibilidad de reflexionar y profundizar en el aprendizaje para sacar enseñanzas útiles y acordes a sus realidades. Si los estudiantes entregaban las actividades propuestas a tiempo y pasaban las evaluaciones, el docente investigador asumía

que habían aprendido el tema, de lo contrario, daban a entender que no cumplía con los aprendizajes mínimos, por lo tanto, podrían reprobar la materia.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objeto de estudio y pregunta de investigación

El objeto de estudio de este proyecto de investigación es la práctica de enseñanza de un docente de educación religiosa de básica secundaria y media vocacional, la cual se desarrolla en un colegio de carácter privado (confesional).

La anterior definición es necesario desglosarla en algunos aspectos para establecer exactamente el objeto de estudio, los cuales son: (1) práctica de enseñanza, (2) docente adscrito al sector privado, y (3) básica secundaria y media vocacional.

En relación con el numeral uno, la práctica de enseñanza de acuerdo con lo postulado por Alba y Atehortúa (2018), se considera como un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones, planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes las cuales surgen de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto denominado (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo (estudiantes). Como lo expresa Morales (1998) “la relación profesor-alumno aparece como un espacio interpersonal donde se viven experiencias morales, en el cual los alumnos aprenden valores viviéndolos”. desde las cuales se puede generar condiciones de aprendizaje. La práctica de enseñanza que se estudia en este proyecto se enmarca en estas definiciones porque el docente investigador tiene la oportunidad de reflexionar acerca de su práctica de

enseñanza para comprender las limitaciones e identificar las falencias, aprender a trabajar con la diversidad de intereses, actitudes, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano.

El numeral dos, referido a ser docente del sector privado, la práctica de enseñanza, como objeto de estudio, se enmarca en el Decreto 1278 de 2002, el cual define y reglamenta la función docente como:

Artículo 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Decreto 1278, 2002).

Al revisar el artículo hay unas funciones que desempeña el docente que, de acuerdo con la definición de Alba y Atehortúa (2018), son funciones anexas de la práctica de enseñanza como lo son reuniones de padres familia o reuniones de profesores, y por esta razón no forman parte del objeto de estudio específicamente, ya que esta definición busca

establecer los elementos comunes para la práctica de enseñanza de cualquier institución educativa.

En el numeral tres, la práctica se desarrolla en la educación básica secundaria y media vocacional, la Ley 115 de 1994 establece la educación básica secundaria en cuatro grados y la educación media en dos, que en su conjunto configura los grados de sexto a undécimo, en los cuales labora el docente. En los diferentes grados, la educación religiosa se basa en la persona de Jesús y en los intereses y vivencias de la familia y de los estudiantes, por lo tanto las temáticas son ejes que guían y permiten encontrar elementos básicos de la religión católica, estos son: pre kínder, el amor de Dios a través de Jesús, grado primero - la vida, grado segundo - la amistad, grado tercero - la celebración, grado cuarto - la vocación, grado quinto - el testimonio, grado sexto - la persona, grado séptimo - la familia, grado octavo - la comunidad, grado noveno - la moral, grado décimo - el proyecto de vida, grado undécimo - construcción de una nueva sociedad.

Además, la educación religiosa basada en competencias concierne a una experiencia práctica, que se vincula a los conocimientos para lograr una intención la formación integral del ser humano. La teoría y la experiencia práctica convergen con las habilidades y los valores, utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción nuevos saberes. Así, es necesario facilitar el desarrollo de las habilidades, la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales. Se forman varios tipos de competencias, siendo las más importantes, la Interpretativa, Argumentativa y Proposicional.

Competencia Interpretativa: Está orientada a desarrollar procesos en los que el estudiante, puede leer e identificar los elementos más característicos de su realidad, ya sea personal, familiar, escolar, local o global. En el caso concreto de la Educación Religiosa, se busca es adquirir unas competencias que le permitan al estudiante interpelar, hacer una hermenéutica de la realidad religiosa que se vive en su entorno y de las diferentes manifestaciones de carácter religioso-celebrativo que hacen presencia en las Instituciones Educativas y dentro de cada credo religioso que profesan y que de alguna manera repercuten en los procesos cognitivos del mismo estudiante, Cataño (2009).

Competencia Argumentativa: “El fin de esta competencia consiste en la posibilidad de que el estudiante adquiera los elementos necesarios para cuestionar y evaluar su realidad a la luz de elementos y principios doctrinales específicos. “En el ámbito de la Educación Religiosa esta competencia significa que el estudiante debe estar en la capacidad de dar razón de lo que cree y saber explicar desde la doctrina de sus creencias y vivencias religiosas”. El estudiante de la Educación Religiosa, de ahora en adelante ER, debe estar capacitado para manifestar una experiencia de Dios que sea convincente, clara y ante todo que haya coherencia entre lo que se cree y se vive” Buitrago (2004)

Competencia Propositiva: En este aspecto se relacionan los procesos concernientes a la construcción, tanto de marcos explicativos de los fenómenos sociales, como de experiencias y vivencias colectivas fundamentadas en la doctrina de cada credo. El estudiante de la ER debe ofrecer, mostrar nuevas posiciones frente al hecho religioso como tal, el estudiante de la ER debe construir su relación con la divinidad desde un encuentro cercano,

amistoso y a la vez fortalecido con las diversas celebraciones que cada expresión o credo religioso ofrece. Cataño (2009).

A partir de las anteriores consideraciones surge la pregunta ¿Cuáles son las razones para elegir este objeto de investigación? A lo cual se le puede dar respuesta desde tres aspectos:

El primer aspecto es la formación académica del docente, el investigador cuenta con una formación y conocimiento disciplinar específico, pero requiere mayor formación pedagógica, se evidencia ausencia de la participación y reflexión activa de los estudiantes en la construcción de los conocimientos, no establecía espacios para articular los contenidos con la vida, para contribuir de manera decisiva a la formación de cualidades de la personalidad y así proporcionar un mayor crecimiento humano. Así pues, el proceso investigativo concerniente a la práctica de enseñanza proporciona acciones formativas de calidad para ir logrando elementos en los anteriores aspectos.

El segundo aspecto es la necesidad de constante profesionalización del docente dado que bajo la óptica de Castillo y Cabrerizo (2003) es importante que el profesor asuma el rol de investigador en el ámbito de la educación, con el fin de ir adquiriendo “una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría con la práctica pedagógica a partir del estudio e investigación reflexiva”. Dicho esto, el profesor se concibe como un sujeto activo para la actualización, formación y reflexión pedagógica, por lo tanto, el proceso de investigación de su práctica es una forma de fomentar estos aspectos.

El tercer aspecto es la necesidad de delimitar la práctica pedagógica, considerándola diferente a la práctica de enseñanza. Una práctica pedagógica es aquella que incluye la

reflexión a profundidad sobre la práctica de enseñanza que representa el espacio social en el que se gestan y promueven la motivación por aprender, con el fin de introducir cambios conscientes, fundamentados en la teoría y en la práctica, para su transformación con miras de profesionalizarla. En este orden de ideas, la práctica pedagógica va acompañada de procesos de investigación Elliot, (2000).

Caracterizado el objeto de estudio y a partir de los antecedentes, el contexto y una descripción inicial de la práctica de enseñanza, se configura el problema de investigación que se describe a continuación.

4.2. Planteamiento del Problema

La práctica de enseñanza de la educación religiosa en la básica secundaria del docente investigador aún no ha sido explorada en su totalidad como espacio de reflexión, pues en diferentes ocasiones tiende a quedarse en un modelo tradicional en la transmisión de conceptos sin profundizar lo suficiente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Lo anterior, se evidencia en las dinámicas o actividades empleadas dentro del aula de clase con los estudiantes, pues la labor inicial del docente se reducía a que los estudiantes repitieran oralmente los conceptos de la educación religiosa o transcribieran datos del tablero al cuaderno de apuntes. Asimismo, la enseñanza del docente investigador tendía a ser lineal y memorística, ignorando la posibilidad de reflexionar o analizar la propia práctica como forma de hacer más significativa la experiencia educativa tanto para los estudiantes como para el docente.

Lo anterior surge del análisis de la práctica de enseñanza realizada por el docente investigador, en sus tres acciones constitutivas, en el Colegio San Viator Bilingüe Internacional, donde imparte la clase de educación religiosa, pues allí tuvo la oportunidad de convivir socialmente con el entorno en que se desenvuelven los estudiantes, participar en cada una de las actividades de la cotidianidad, hacer parte del día a día de ellos, visitar los salones de clases y observar las actividades propuestas por los otros docentes, lo que le permitió observar que cada uno de ellos cuenta con su propia metodología y estructuras de clase diversas, evidenciando que falta proponer actividades que ayudarán a desarrollar las habilidades de la indagación y la comunicación en los estudiantes. Esta observación se realizó durante el año escolar de agosto de 2020 a junio de 2021 (alternancia).

La indagación lleva al docente a crear un ambiente que motive al estudiante a participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera activa, abandonando su papel de transmisor de conocimientos para desempeñar un rol de guía, como lo afirma León (2014) “propiciar espacios de colaboración para que tanto profesor como estudiantes participen activamente de los procesos didácticos, trabajen en equipo, intercambien experiencias y conocimientos en una relación dialogante entre pares donde todos tienen algo que aportar”, ello es congruente con una mirada constructivista, además, haciendo uso de preguntas que promueven la investigación, despertando la curiosidad de los estudiantes para que alcancen procesos metacognitivos de comprensión y reflexión.

En este orden de ideas la comunicación en la educación religiosa potencializa la capacidad que posee el docente y el estudiante para comunicarse bidireccionalmente en

cualquier situación de manera eficaz, utilizando las habilidades comunicativas, leer, escribir, hablar y escuchar en los diversos contextos, pues es darle la oportunidad a los estudiantes de expresar, sus deseos, sentimientos y manifestar sus necesidades e inquietudes para arraigar el proceso formativo en valores y en la vivencia de la fe.

En el marco de la lesson study, metodología que será explicada en el siguiente capítulo, se dio la oportunidad de observar la experiencia de aula de otros profesores, la observación permitió reconocer otras características de espacios de aula y desde allí comprender otras perspectivas de lo que el docente investigador vive. Aspectos estructurales, didácticos y relacionales para poner en escena las clases, así como la baja participación de los estudiantes en la exploración y construcción del conocimiento que los motivara a la indagación y con menor intención comunicativa desde la escucha y la oralidad, fueron evidenciados al momento de realizar preguntas de su cotidianidad y al proponer la descripción narrativa de imágenes, dejando ver que entre ellos también existen rasgos de timidez al hablar, al expresarse de manera espontánea, que existe poca interacción entre docentes-estudiantes, utilizando en ocasiones palabras sin ningún argumento para comunicarse, presentando cierta dificultad en articulaciones y conexiones lingüísticas. Por otro lado, en lo referente a la indagación se percibió la dificultad en los estudiantes para plantear preguntas y procesos adecuados en búsqueda de seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas.

Con base en lo anterior se subraya la necesidad de proponer propuestas didácticas desde la educación religiosa que les permita a los estudiantes despertar el interés por indagar

en el conocimiento y fortalecer la habilidad de la comunicación, para enfrentar los diferentes contextos de la sociedad y comunicarse de manera efectiva con sus pares, expresar lo que les gusta y lo que no, compartir experiencias y vivencias, lo que les permitirá, sentirse parte del mundo que los rodea, para ello se buscará utilizar una metodología más dinámica, donde se le dé prioridad a los procesos de indagación y comunicación, donde se les brinde a los estudiantes material que los proyecte a querer explorar el saber para comunicarlo a los demás en el diario vivir, por lo tanto sea han de incluir lecturas científicas, teológicas, bíblicas, pedagógicas, casos de vida cotidiana (dilemas morales), contar sucesos de la cotidianidad, descripción narrativa de personajes, imágenes u objetos litúrgicos, entre otros, sin dejar de lado la lúdica y la creatividad, es decir, establecer espacios dentro de la clase para que los estudiantes a través del juego simbólico o de roles puedan enriquecer su autoconfianza y puedan establecer una escala de valores en la vida.

En consecuencia, para esta investigación se formula la siguiente pregunta de investigación y los objetivos con cuyo logro se busca darle solución a la misma, al apuntar a la transformación de la práctica de enseñanza de la educación religiosa a partir del desarrollo de la habilidad de la indagación y la comunicación:

¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de un docente de educación religiosa para fortalecer las habilidades de indagación y comunicación en los estudiantes?

Y como objetivos los siguientes:

Objetivo general: Resignificar la práctica de enseñanza de un docente de educación religiosa de básica secundaria, para fortalecer la visibilización del pensamiento, y las habilidades de indagación y comunicación de los estudiantes

Objetivos específicos: para lograr el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos, a saber:

- 1) Analizar las acciones de la práctica de enseñanza del docente investigador para mirar las transformaciones y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación religiosa.
- 2) Describir las transformaciones en las acciones de planeación, implementación y evaluación de la enseñanza de la religión para fortalecer la visibilización del pensamiento y el desarrollo de las habilidades de indagación y la comunicación en los estudiantes.
- 3) Explicitar las comprensiones pedagógicas alcanzadas por el docente investigador en relación con la enseñanza de la educación religiosa.

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Enfoque de la investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que abarca la complejidad misma del ser humano y sus interacciones sociales, tal y como lo es el acto educativo. Así lo afirman autores como Baptista, Collado y Sampieri (2010) “Se centra en bases interpretativas de la realidad, que permiten el entendimiento de los significados y acciones del actuar, del sentir, del pensar y del vivir de las personas”.

El docente investiga la práctica de enseñanza, por lo que analiza y reflexiona en torno a su labor, los procesos que la componen y en especial su forma de interactuar con sus estudiantes en un ambiente determinado, además al ser considerada la práctica de enseñanza como un fenómeno social Alba y Atehortúa (2018), es susceptible de comprenderse, experimentarse y producirse por el investigador. En este sentido, lo cualitativo se aproxima al análisis y discusión de los fenómenos que ocurren al interior del aula de clase, para este caso, todos los elementos que transcurren en la práctica de enseñanza abren la posibilidad de ser investigados. Un aspecto importante considerado desde lo cualitativo es analizar la realidad, el contexto particular de una situación o momento dado.

Al analizar el contexto y la realidad del aula de clase, se da un acercamiento a ella con la intención de develarla y conocerla para mejorar en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, de acuerdo con los elementos presentes en un momento y contexto

específico, sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan. Ruedas, Ríos & Nieves (2009). De otra parte, la recolección de datos en la investigación cualitativa parte de una mayor comprensión de las experiencias y situaciones de los sujetos, por lo tanto, los datos son la evidencia para el análisis de la práctica de enseñanza, ya que desde allí se generan reflexiones para establecer cambios de manera cíclica. También, al ser la práctica de enseñanza el objeto de estudio, la investigación se lleva a cabo en un ambiente natural brindando la posibilidad de ser interpretada y reflexionada, buscando describir la realidad, considerando que no hay una realidad única, es decir, que hay una relación entre el objeto de estudio y el investigador. Stenhouse, L. (2003).

5.2. Alcance de la investigación

En este orden de ideas, el alcance de la investigación es de tipo descriptivo ya que “el propósito es exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características” Hurtado, (2002), de ahí que la práctica de enseñanza sea un fenómeno social, que consiente en el análisis, la comprensión y la interpretación de lo que ocurre en el aula de clase al impartir el conocimiento a los estudiantes y la forma de apropiarse de él, y así poder analizar la relación entre el investigador y su práctica de enseñanza.

Los estudios de tipo descriptivo asienten la observación, en los cuales no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad, por eso son valiosos ya que permiten mostrar en detalle las diferentes situaciones a investigar, de tal modo que se explica y especifica todo el fenómeno a analizar, Hernández, Fernández & Baptista (2014) afirman que “los estudios

descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”. lo cual permite un acercamiento más preciso al objeto de estudio la práctica de enseñanza y sus elementos constitutivos planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

5.3. Diseño de la investigación

El diseño se enmarca en la investigación acción, tomando los planteamientos de Elliot (2000) el cual considera que “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema...y se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” se busca que el profesor sea investigador de su propia práctica de enseñanza, observándola, analizándola y reflexionando sobre ella.

En la investigación-acción el docente tiene la posibilidad de reflexionar de manera crítica y profunda sobre su práctica para descubrir su estructura y funcionamiento, y a partir de resultados transformarla positivamente para mejorar los aprendizajes en sus estudiantes. Además, le permite al docente investigador ser un agente que mejora y transforma su práctica, reconociendo sus dificultades o los problemas que encuentra en sus acciones diarias. “El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan”. Restrepo (2004).

5.4. Metodología de investigación “Lesson Study”

El proceso de investigación se lleva a cabo usando la metodología de la lesson study, que permite el proceso de desarrollo profesional del docente, centrándose en el estudio colaborativo de su práctica de enseñanza, focalizando el análisis de una lección, es decir, de una clase. El docente profesional en este marco metodológico diseña, enseña, observa y analiza críticamente sus prácticas fundamentándose en el efecto sobre el aprendizaje de sus estudiantes Pérez y Soto, (2011).

Para efectos de esta investigación, la lesson study se desarrolló en cinco etapas o fases a partir de lo expuesto por Pérez y Soto (2011), en interacción con docentes compañeros de estudio y con el docente asesor, quienes de manera colaborativa aportan su perspectiva en las diferentes fases. “Los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo. Pérez & Soto, (2011).

Es importante aclarar que las fases anteriormente expuestas precisan de una adaptación y contextualización al trabajo desarrollado en la presente investigación, por lo tanto, conviene explicarlas brevemente:

En la primera etapa se declara el problema y los criterios a observar. Se define el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo, es decir se determina el elemento

común que favorecerá el diálogo y la discusión, a la vez que estará en conexión con la práctica diaria y los objetivos que se esperan alcanzar al finalizar el trimestre o periodo académico

En la segunda etapa el docente investigador planea la clase que se va a desarrollar de acuerdo con las características de su práctica de enseñanza (educación religiosa), es allí donde el docente investigador declara además de los objetivos de aprendizaje, la estrategia didáctica que facilitará el logro de dichos objetivos y la metodología de evaluación junto con las evidencias que constituyen la base del proceso de observación de la clase. “Las estrategias didácticas apuntan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo”. (Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo, 2016)

Para esta investigación se utilizó la rejilla de la lesson study, diseñada por los docentes instigadores de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, (Ver figura 9) como instrumento que condensa las fases de planeación, implementación, evaluación y reflexión de las propias prácticas de enseñanza. Permite tener una visión de general de las actividades de la lección de clase, correlacionándolas con el propósito en los aprendizajes y descripción de las evidencias que se quieren recolectar. Hacen parte de esta etapa los ajustes que surgen en el trabajo colaborativo con los colegas docentes cuyos aportes contribuyen al enriquecimiento de la planeación, implementación y evaluación de los diferentes temas abordados en las clases; este trabajo colaborativo, condición esencial de la lesson study es un ejercicio transversal a todas etapas de los ciclos de reflexión.

Al mismo tiempo se describe de qué manera dichas actividades cumplieron con el propósito planteado utilizando evidencias que muestran los aprendizajes de los estudiantes.

La última etapa corresponde al momento de reflexión. Aquí, se realiza un análisis de las acciones desarrolladas a lo largo del proceso, a partir de las evidencias recolectadas. Esta etapa constituye un momento esencial durante el ciclo, puesto que en éste surgen aprendizajes que permiten tomar decisiones para la modificación e implementación de un nuevo ciclo que conlleve a la transformación de la práctica de enseñanza. La figura 10 ilustra las fases de la metodología de lesson study y su relación en el marco de la investigación:

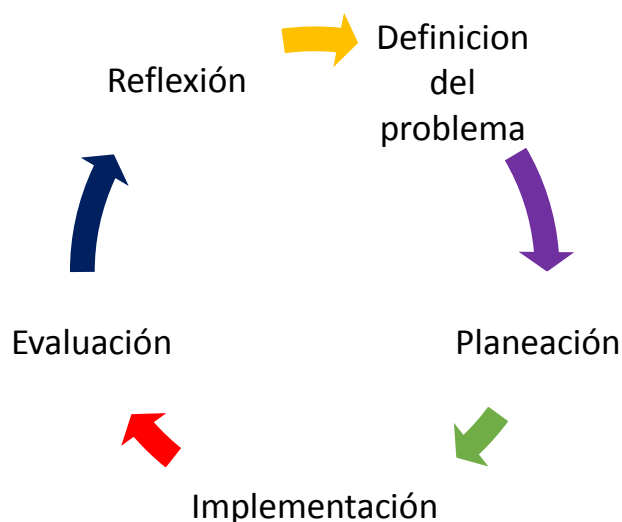


Figura 10. Esquema de “Lesson Study”. Fuente adaptado de Pérez y Soto (2011).

El material recolectado se sistematizó mediante una matriz de planeación de la clase, ver anexo 7 evidencia (sistematización de evidencias recolectadas), permite la recolección de datos acerca de las tres acciones de la práctica de enseñanza planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, al igual que permite sistematizar el conjunto de evidencias recolectadas tales como productos del desempeño de los estudiantes, escritos y fotografías. En esta matriz, también se incluyen las reflexiones.

La metodología le permitió al docente investigador efectuar cinco ciclos de reflexión que cuentan con las fases correspondientes a cada lesson study y llegar a reflexiones acerca de la práctica de enseñanza.

5.5. Categorías de análisis

Retomando la definición de Alba y Atehortúa (2018) que definen las prácticas de enseñanza “como un fenómeno social, configurado por un sistema de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo fin último es que otros sujetos aprendan”, se resalta que las categorías de análisis de esta investigación surgen de esta definición ya que son las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza las cuales integran el objeto a investigar: la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes, en las cuales se engloban la información recolectada para su análisis.

Dadas las tres categorías principales, para fines investigativos es necesario establecer unas subcategorías que permitan reunir, analizar y reflexionar acerca de los datos recolectados en conexión con las acciones de enseñanza en el entorno investigativo descrito. Para una mayor comprensión de las acciones analizadas, se entiende la subcategoría como un concepto que permite profundizar en torno a la categoría, es decir cómo, dónde y por qué puede ocurrir algún fenómeno. Según Straus y Corbin (2002) “las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. El

investigador empieza a agrupar los conceptos e inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno”

Las subcategorías que surgen de dichos análisis se muestran en la figura.11

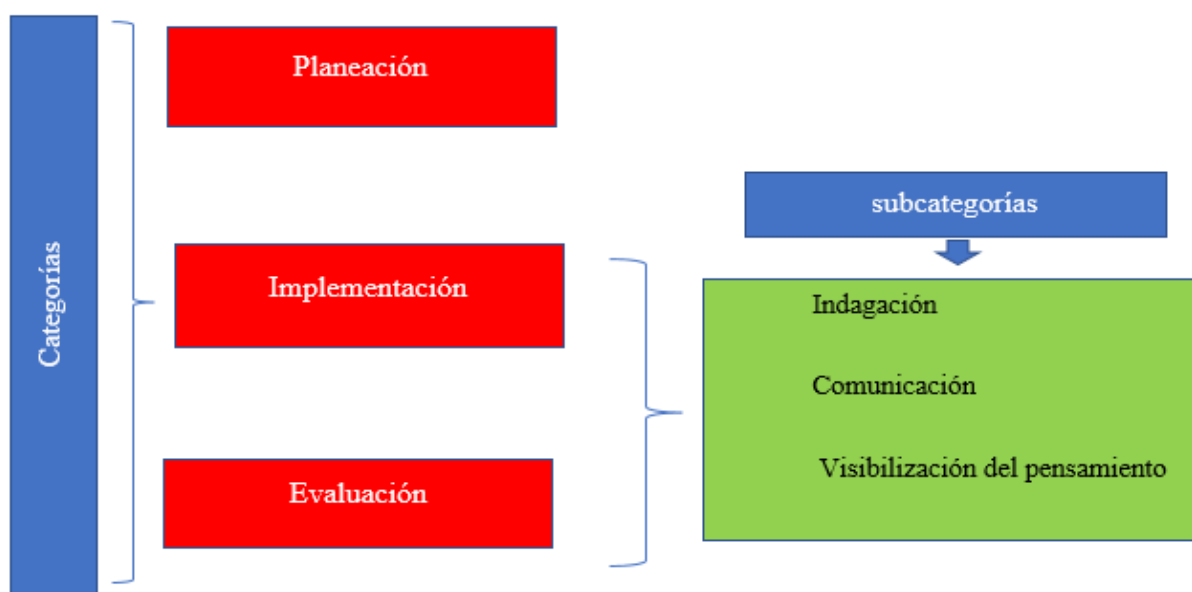


Figura.11. Subcategorías análisis proyecto de investigación, elaborado por el docente investigador

A continuación, se muestra la comprensión de las categorías y subcategorías para efectos de esta investigación:

Categoría. 1.

Planeación. Es un elemento fundamental e indispensable para el docente en su función como mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es una actividad de primer orden que reviste gran importancia en la tarea de puntualizar la

temática para una adecuada implementación en el aula de clase, convirtiéndose en el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan en el aula escolar y fuera de ella.

El plan de clase es el eje transversal que garantiza al docente aterrizar las actividades de manera sistémica y sistemática, de ahí que sea una tarea permanente del docente indagar, innovar y transformar su práctica de enseñanza, que lo lleva a pensar actividades más interesantes para los estudiantes, que los motiven a producir más de lo que netamente solicita una instrucción determinada y les exija a su vez, el todo de sus capacidades y su creatividad.

De ahí la importancia de reencauzar el trabajo docente desde la perspectiva de recrear y fortalecer la planeación de clase para estimular un proceso de enseñanza–aprendizaje acorde al desarrollo de la habilidad de indagación, la comunicación y que los lleve a hacer visible su manera de pensar, de analizar las acciones desde el diario vivir, todo en función de favorecer la formación integral de los estudiantes. Es así como la planeación de clase le da el carácter sistémico y sistemático a las diferentes acciones y actividades que se desarrollan en el contexto escolar.

En esta investigación, la planeación adquiere relevancia al ir incorporando desde la experiencia como docente de la básica secundaria acciones como imágenes, signos, símbolos planteamiento de casos sociales o estudiantiles que los lleve a buscar posibles soluciones y la reflexión personal, puesto que se plantea como base de los desarrollos posteriores, es referente de las acciones docentes. La mencionada temática encajó en primer lugar, con el interés de desarrollar la habilidad de la indagación y la comunicación, enfocadas a promover

la exploración del conocimiento y a expresar sus inferencias en la manera pensar o de sentir. Así mismo se relacionó con la moral y la ética de la persona, que por lo general involucran elementos de otros saberes para complementar el aprendizaje. Nelson y Sánchez (2000) consideran “la planificación de una clase es una descripción escrita precisa de lo que el profesor hará y dirá para ayudar a los estudiantes a prepararse y completar una actividad”

Categoría 2.

Implementación, es entendida como la gestión de aula en el encuentro entre el docente y los estudiantes, donde el docente pone en marcha el saber disciplinar y las propuestas didácticas para que el estudiante adquiera el aprendizaje y se cumplan los objetivos propuestos. Es allí donde el docente ha de estar atento a la manera cómo se dirige a los estudiantes, como presenta las actividades a realizar en el aula de clase y los recursos a utilizar entre otros. Zavala (2002) expresa: “Es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” por lo tanto al ser dinámica abarca tanto la planeación como la evaluación con la intención de mejorar las futuras implementaciones.

Como se observó en los análisis iniciales, la implementación se convierte en categoría base del proyecto porque las acciones de implementación son concernientes al momento de llevar a cabo lo planeado e implica desplegar espacios de aprendizaje para los estudiantes, es allí donde el docente desarrolla a partir de decisiones sustentadas y consecuentes sus conocimientos de orden disciplinar, pedagógico y didáctico. Esto compromete a que el

docente sea capaz de promover comprensiones en sus estudiantes y que estas se vuelvan significativas.

Que el estudiante se interese por indagar en el conocimiento para realizar sus aportes y comunicarlo a los demás, haciendo visible su pensamiento, depende en buen grado, de que su docente sea capaz de ayudarlo a comprenderlo, a que vea el sentido de lo que tiene entre sus manos; es decir, de cómo se presenta, de cómo intenta motivarle, de la medida en que le hace sentir que su aportación es necesaria para aprender. Que pueda establecer relaciones, depende también del grado en que el docente ayude a fortalecer lo que ya posee, señale los aspectos de los contenidos a trabajar de acuerdo con lo que los estudiantes conocen. Según Davini (2008) las acciones de implementación son denominadas la “gestión de clase” y las define como el proceso de poner en marcha las actividades previstas para enseñar y que además requiere de un “[...] ambiente interno y comunicativo que vincula a estudiantes, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales”, el ambiente es un escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje así lo afirma Ospina, (1999). “el ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación”.

Las acciones de implementación conllevan a que el docente desarrolle en su aula todos los momentos y acciones que ha planificado y que se enmarcan en un tiempo, espacio y ambiente precisos para que sus estudiantes aprendan algo, para que esto ocurra, dichas acciones deben apuntar a que los aprendizajes desarrollados por ellos sean significativos para su vida y sean acordes a los contextos en los cuales se desenvuelven los mismos, para esto,

la labor que realiza el docente en el aula es determinante y su quehacer da la oportunidad de revisar si se cumplió o no los objetivos propuestos desde la planeación.

Categoría. 3.

Evaluación. Se define como un proceso fundamental en el aula de clases que no solo da cuenta del aprendizaje y desempeño de los estudiantes, sino que da la posibilidad de identificar las falencias para corregirlas y tomar decisiones para generar cambios en la forma de evaluar “evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión” Carrión (2001). En esta investigación es pertinente presentar los dos tipos de evaluación descritos por Casanova (1998), “la evaluación puede ser de tipo sumativo en cuanto se evalúa el aprendizaje del estudiante al final de una unidad de enseñanza, para establecer el nivel de apropiación de un concepto, técnica o metodología y también se da de tipo formativo en cuanto se dé un monitoreo del aprendizaje del estudiante para suministrar retroalimentación continua para mejorar la enseñanza-aprendizaje”.

Se toma como categoría de este proyecto porque la evaluación no abarca un solo aspecto de la formación, es un conjunto de diferentes acciones, actividades, en la cual se pueden utilizar desde la educación religiosa diversas propuestas y metodologías que permanentemente buscan dar soluciones, aunque evidentemente ninguna llegue a propuestas concluyentes, pues todo es un proceso dinámico. Se evalúa para conocer y con el propósito de garantizar el progreso formativo del estudiante, de ahí que la evaluación formativa que se empezó a implementar en los estudiantes desde de las clases de la maestría se enfocará a

generar en ellos procesos de reflexión a partir de la propuesta didáctica, de manera que favoreciera la enseñanza-aprendizaje.

En este proyecto de investigación la evaluación es considerada como un proceso continuo y reflexivo que involucra todo el quehacer del docente investigador en el aula de clase, ya que permite que sus estudiantes sean partícipes de este proceso y se generen situaciones de aprendizaje que los lleve a la reflexión, al reconocimiento de su saber, a potencializar sus habilidades, a manifestar sus pensamientos, pero también a reconocer lo que se debe fortalecer para mejorar “la evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes. Anijovich & Capelleti, (2017)

De lo anterior se puede decir que la evaluación es una herramienta que abre la posibilidad para aprender y que se puede considerar como un proceso formativo con el cual se retroalimenta el aprendizaje de los estudiantes y del mismo docente “cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza” Anijovich & Capelleti, (2017)

Subcategoría. 1.

Indagación, para los fines de esta investigación se decidió delimitar la habilidad de la Indagación que, aunque se abarca desde las ciencias naturales, en la educación religiosa, también logra fomentar transformaciones en la práctica de enseñanza que respondan a la

comprensión del aprendizaje, no solo al incentivar el pensamiento en los estudiantes, si no que los motiva a hacer interconexión con otras disciplinas. La enseñanza de la educación religiosa basada en la indagación le da la oportunidad al ser humano de preguntarse el porqué de la realidad y la razón de ser de lo que pasa. La indagación incentiva a los estudiantes a preguntar, llevar a cabo investigaciones y hacer sus propios descubrimientos Cristóbal y García, (2013).

La habilidad de indagación aporta al principal objetivo que se busca con esta investigación, el cuál es, generar transformaciones en la labor pedagógica del docente, no sólo al tener en cuenta los intereses de los estudiantes para desenvolver la práctica de enseñanza personal como se mencionó anteriormente, sino también al resignificar la forma en que se enseña la educación religiosa en la educación básica secundaria y media vocacional, ello como respuesta a las situaciones que viven los estudiantes de las nuevas generaciones que viven inquietos por el conocimiento y no se conforman con el saber impartido por el docente si no que quieren profundizar más para formar un pensamiento crítico y fomentar la capacidad analítica. Por eso la habilidad de la indagación apunta a brindarle herramientas a los estudiantes que les permitan no solo interpretar su contexto sino también ser capaces de intervenir las problemáticas que en él acontecen. "la indagación es una estrategia innovadora para el aprendizaje, la cual establece que los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto, de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente e inconscientemente" Galindo (1998).

De ahí, que esa connotación de la indagación sea de interés para la investigación en este proyecto, pues precisamente desde la práctica de enseñanza de la educación religiosa se

pueden generar cambios que lleven al desarrollo de propuestas y metodologías alternas al modelo tradicional en el que el docente poseía el conocimiento y se lo transmitía a los estudiantes, para abrir paso a un modelo en el que se privilegie la construcción del conocimiento colaborativo y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

Subcategoría 2.

La comunicación en el aula implica una serie de factores que inciden en la práctica de enseñanza del docente, ya que su labor es la de guiar y acompañar a sus estudiantes en su formación, intelectual, personal, espiritual y social, por lo tanto, el acto comunicativo asegura que haya un proceso eficaz, en el que se construya un conocimiento colectivo y significativo. Desde esta perspectiva, la comunicación en el aula de clase reviste de un interés recíproco del docente y sus estudiantes por impartir y compartir conocimientos, ideas y pensamientos. “Hacer visibles estas acciones, requiere por parte de la docente establecer desde su discurso, un profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje”. Martínez (2008)

Todo lo que acontece en las aulas de clase se convierten en un referente de observación y de análisis de lo que se vive allí: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino un lugar donde se escribe se lee, se habla, se escucha, se divierte, donde unos se distraen y otros se aburren, donde se hacen amigos y se entretienen historias, asimismo se aprenden habilidades, destrezas, conceptos y hábitos. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro

dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos Lomas, (1996).

La forma tradicional en la que el docente centraba su atención solo en los procesos gramaticales se ha venido transformando a partir de las reflexiones que se han hecho al interior del aula y las comprensiones que se han logrado. Se ha comprendido que el aprendizaje ha de ser verbalizado en cualquier campo del conocimiento y está permeado por la interpretación y la comprensión que lleven a la adquisición de los conocimientos, y que se da en la interacción a través del dialogo entre el docente y los estudiantes, así como con su entorno físico y social. Por ello, es esencial replantear el quehacer en el aula con respecto a la enseñanza de los procesos comunicativos. Ahora en el aula de clase, la relación del docente con los estudiantes es de diálogo, de manejo de relaciones horizontales, en donde los estudiantes se atrevan a expresar sus pensamientos, sus ideas y su forma de pensar distinto.

Subcategoría 3.

Visibilización del pensamiento. En el proceso formativo es primordial que el docente tenga presente que en su ser y quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge de manera espontánea y recíproca un diálogo académico entre docente y estudiante. De ahí que la educación religiosa busca que los estudiantes logren enlazar el saber religioso con la propia vida y demás experiencias curriculares que se presenten en la institución para dinamizar los principios religiosos.

“La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento implican una visión más cercana del pensamiento, particularmente valioso en la educación cuando enseña a los niños a pensar. En vista de que el pensamiento es un proceso interno al verlo más de cerca estamos haciendo visible el pensamiento” Ritchhart R., Church, M. y Morrison, K (2014). Con base en este apartado se vislumbra la importancia de impartir conocimiento a los estudiantes, desde la educación religiosa, para que ellos lo comprendan y mediante sus reflexiones hagan visible el pensamiento a sus compañeros y así se dé la interacción social entre compañeros de clase.

El docente como mediador a través del lenguaje ajustado a las necesidades de los estudiantes, ha de llevarlos a desarrollar niveles críticos y analíticos en su pensamiento, a elaborar preguntas profundas, centradas en temas del hombre, de la vida, del mundo y de la existencia de Dios, esto permitirá una apropiación de la realidad, desarrollando sus ideales, a la vez que favorecerá la calidad de vida material y espiritual. "En la búsqueda de una cultura de pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser un aula y ofrece la orientación para hacerlo." Perkins D. (2001)

Aprender a pensar se convierte en un propósito, pues el pensamiento es básicamente invisible y en ocasiones los estudiantes en el aula de clase frente a aquellas actividades que los invitan a pensar son indiferentes, están acostumbrados al ejercicio del pensamiento memorístico, dejando a un lado la oportunidad de desarrollarlo, por eso en la acción de la implementación de la clase se pretendió incentivarlos para que hicieran visible su pensamiento y expresarán su sentir.

Sanjurjo (2009) expone: "La clase pasó de ser un lugar cerrado y centrado en el trabajo intelectual, a ser un espacio abierto, tendiente al desarrollo integral", así el docente imparte el aprendizaje para la construcción de conceptos y juicios sobre el conocimiento adquirido que posibilita reestructurar su visión de la vida, con unos contenidos más claros, un pensamiento objetivo sobre lo que se quiere alcanzar.

Por ello, el fundamento teórico relacionado con esta estrategia didáctica sirve de base para mejorar las prácticas de enseñanza en procura del desarrollo del pensamiento crítico, propositivo y reflexivo de los estudiantes, así como de la construcción de conocimientos que sean significativos para ellos.

A partir de la matriz implementada y desarrollada se logró determinar que las subcategorías de la indagación, la comunicación, la verbalización del pensamiento y la categoría emergente de la creatividad son ejes transversales de la práctica de enseñanza, que están presente en cada uno de los ciclos de reflexión.

CAPITULO VI

CICLOS DE REFLEXIÓN


Ciclo de reflexión 1

En congruencia con las fases de la lesson study, se define el problema enfocado al análisis de las tres acciones de enseñanza planeación, implementación y evaluación, su forma de desarrollo para promover la indagación como competencia que puede ser definida como la capacidad que tiene los estudiantes de abrir su mente a conocer, interpretar y ver el mundo diferente, además impregna todos los aspectos de la vida del ser humano. De ahí, que sea de interés para la investigación en este proyecto, pues desde ella se pueden generar cambios que lleven al desarrollo de propuestas alternas al modelo tradicional en el que el docente poseía el conocimiento y se los transmitía a los estudiantes, para abrir paso a un modelo en el que se privilegie la construcción del conocimiento colaborativo y el desarrollo de la habilidad comunicativa en la que ellos como protagonistas participen, hagan visible su pensamiento, pues el pensamiento es básicamente invisible y en ocasiones en el aula de clase frente a aquellas actividades que los invitan a pensar son indiferentes, ya que están acostumbrados al ejercicio del pensamiento memorístico, dejando a un lado la oportunidad de desarrollarlo, pero también se abre la posibilidad en los estudiantes de promover la creatividad, para presentar su producción intelectual.

Definición del problema: se define el problema enfocado al análisis de las tres acciones de enseñanza planeación, implementación y evaluación, su forma de desarrollo para promover la indagación. La temática para desarrollar la habilidad de la indagación se explora

a través de imágenes que permiten la construcción de saberes previos a partir de la observación de los estudiantes que los lleva revisar su vida desde los valores y antivalores.

Planeación. Para la elaboración de la planeación de este ciclo se tomó el plan de estudios para el grado noveno, estipulado en los (estándares para la educación religiosa 2017), el PEI del colegio y los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Ver figura 12, en la cual se encuentran las metas de comprensión y los desempeños a desarrollar durante el trimestre, y que sirve como base inicial de toma de datos acerca de cómo se está realizando dicha planeación. Para el proceso de reflexión, los datos son tomados en la rejilla de planeación, Ver anexo 8 Rejilla de la lesson study, donde se encontrarán aspectos de la planeación como el foco, los desempeños, la descripción de la implementación las evidencias recolectadas a los estudiantes. Por último, se establecen los aprendizajes por parte de los estudiantes y las reflexiones finales acordes al proceso presentado de planeación. Respecto del trabajo colaborativo, se tienen en cuenta las observaciones para el siguiente ciclo con respecto al ajuste en la planeación en el sentido de establecer estrategias didácticas que lleven a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

 Ministerio Nacional de Educación

PLANIFICADOR UNIDAD 1 AÑO 5 PAI

Profesor(es)	Edison Rivi Morales	Grupo de asignatura y nivel	Estudiantes y docentes (5) Quinto año del diploma
Parte del curso y tema	Religiones del mundo Los seres humanos, sujetos de la moral y la ética	ADM o NCI/ primer o segundo año	primer año Fecha: Septiembre 1 al 10 de Noviembre de 2021
Descripción y temas de la unidad	Durante esta primera unidad los estudiantes tendrán un acercamiento a la asignatura de Educación Religiosa Escalar, la moral y la ética como elementos de construcción del Proyecto de Vida.	Evaluación del PD para la unidad Durante esta unidad se realizará una evaluación formativa, en la se reflexionará juntamente con los estudiantes sobre el tema de la moral y la ética, para que decidan sus pilares fundamentales de vida de la comunidad.	

INVESTIGACIÓN: establecimiento del propósito de la unidad

Objetivos de transferencia
Establecer de uno o tres objetivos generales, amplios y a largo plazo para la unidad. Los objetivos de transferencia son los objetivos principales que requieren que los alumnos "transferen" o apliquen sus conocimientos, habilidades y competencias al final de la unidad, en circunstancias nuevas o diferentes, de manera independiente y sin contar con un andamiaje proporcionado por el profesor.

El estudiante es capaz de demostrar que conoce y comprende a la moral y la ética como agentes constructores del proyecto de vida ideal.

Conocimientos asociados
Indique el contenido, las habilidades y las competencias principales que los alumnos adquieren a lo largo del final de la unidad.

Los alumnos conocerán el siguiente contenido:

1. Introducción
 - 1.1 ¿qué es la moral?
 - 1.2 ¿qué es la moral cristiana?
 - 1.3 ¿qué significa ser buen mozo?
 - 1.4 Cómo en la sociedad se refleja la moral y la ética
2. Desarrollo temático
 - 2.1 El Ser Humano sujeto de la ética y la moral
 - 2.2 Autoconciencia - autoconocimiento - autoevaluación y autovaloración
 - 2.3 Factores de la vida
 - 2.4 La conciencia, la responsabilidad y la autoconciencia

Los alumnos demostrarán las siguientes habilidades:

Habilidades de comunicación

El alumno de PAI a comprender diferentes temas con diversos propósitos a través de escritura.

1. Describir diferentes posturas teóricas respecto al desarrollo de la moral y la ética a través de un texto comparativo.
2. Analizar los conceptos trabajados en los textos propuestos y establecer su relevancia para la sociedad.

Planificador de unidades del PD formato 1 (actualizado con el PAI)

Figura 12. Plan de estudios para el grado noveno, elaborado desde los lineamientos Bachillerato Internacional

Implementación: Se realizó, un sondeo general de saberes a nivel grupal lluvia de ideas, frases, palabras que ayudó a contextualizar a los estudiantes referente al tema de los mandamientos utilizando imágenes alusivas, dado que, tal como lo afirma Aparicio (1986) “la imagen es particularmente apta como modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza- aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto”, en un segundo momento, se utilizó la rutina de pensamiento pensar, problematizar, explorar, la elección de esta rutina de pensamiento se debe a que se constituye en un elemento central de la naturaleza práctica, funcional y accesible del pensamiento visible. Son actividades que se utilizan repetitivamente en el aula y buscan que el estudiante resuelva preguntas que le permitan desarrollar su pensamiento y generar discusión.

Las rutinas, promueven en los estudiantes el conectarse con conocimientos previos, a ser curiosos, planear la indagación, ya sea de manera independiente o grupal. A la vez le brinda la posibilidad al docente de comprender a los estudiantes en el momento sobre un tema determinado, lo cual repercute en la forma y en la estructura de la enseñanza-aprendizaje futuros. Por consiguiente, crea el ambiente para lograr una indagación profunda, por lo que se utiliza al comienzo de la unidad. Sin embargo, esta rutina también puede hacerse a lo largo del proceso para identificar nuevas inquietudes y planear indagaciones más cualificadas. Ritchhart, Church, Morrison, (2011).

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar e interiorizar el tema de los mandamientos para luego socializar con sus palabras, la importancia de una escala de valores para la vida y la construcción de ambientes sanos que los lleve a actuar con responsabilidad frente al desorden social que a veces se da en la sociedad. Los estudiantes escribieron tres ideas, dos preguntas y realizaron una breve reflexión. Ver anexo 8 rejilla lesson study, implementación ciclo de reflexión 1 implementación. Se realizó una realimentación de tipo informal y verbal durante el desarrollo de la sesión, en los momentos de comunicación del profesor con los estudiantes para el desarrollo de la habilidad propuesta. A continuación, algunos textos tomados de los aportes de los estudiantes.

Estudiante 1: Dios es la vida, la luz y camino sin él, no existía el hombre, sería vacío no tendría nada.

Estudiante 2: libertad en la contemplación de la perfección y lo infinito.



Figura 13. Evidencia de la actividad de los estudiantes.

Estudiante 3: Me Inspira soledad y tranquilidad.

Estudiante 4: soledad, timidez porque no está con Dios.

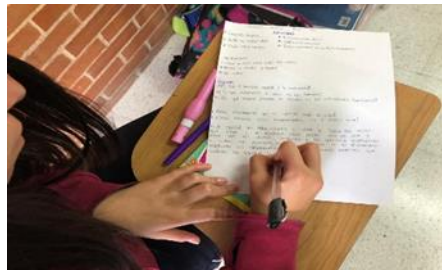


Figura 14. Evidencia de la actividad de los estudiantes.

Estudiante 5: Unión familiar.

Estudiante 6: un padre enseñándole a sus hijos que ellos pueden ayudar en las actividades de la casa

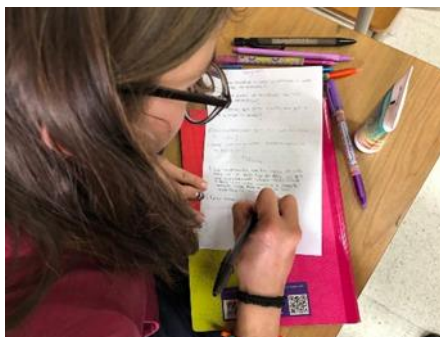


Figura 15. Evidencia de la actividad de los estudiantes.

La Evaluación. En este primer ciclo de reflexión en el que se daba inicio a incorporar el método de la lesson study, no sé planeo una actividad específica que sirviera para evaluar y recoger la producción del aprendizaje de los estudiantes con respecto al desarrollo de la habilidad de la indagación en el tema de los mandamientos, sin embargo, se logró sistematizar algunos de los aportes de los estudiantes ver figura 15, además continuamente se propició la interacción comunicativa docente-estudiante-docente, mediante preguntas que surgían de la rutina de pensamiento y que permitían realizar la realimentación para aclarar conceptos, dudas, inquietudes, lo que permitió realizar una evaluación formativa. Afirma, López (2012) “la evaluación formativa es todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza– aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”.

La actividad de la rutina de pensamiento aunque no era el instrumento para evaluar el aprendizaje permitió despertar la curiosidad por la indagación y por conocer acerca de los mandamientos lo que hizo que se involucrarán en la construcción del conocimiento y reflexionaran acerca de la necesidad de explorar el mundo y luego compartir sus inferencias con el grupo, como lo afirma Camacho, Castilla & Finol, (2008) “la indagación es un proceso el cual se centra en compartir experiencias e ideas para desarrollar aprendizajes significativos”. A continuación, algunos textos tomados de los aportes de los estudiantes.

Primera imagen, un hombre con las manos abiertas contemplando la creación, estudiante 1, expresó libertad y tranquilidad. Segunda imagen, un hombre dándole la espalda a Dios, estudiante 2, comentó tristeza y falta de fe. Tercera imagen, un padre de familia ayudando con los hijos en los oficios de la casa, estudiante 3, explicitó cumplimiento a las

órdenes de los padres. En el segundo paso, problematizar la comprensión, se evidenció en las preguntas elaboradas por los estudiantes que estuvieron acordes con el tema: Estudiante 4, ¿valoras lo que hacen tus padres por ti? estudiante 5, ¿Cuál es la forma correcta de honrar a padre y madre? Estudiante 6, ¿Los antivalores que castigo tendrán? En el tercer paso de la rutina de pensamiento explorar, en los escritos realizados por los estudiantes sobre cómo los mandamientos aportan a la vida y cómo los aplicaría en el diario vivir, se evidencia la comprensión y el deseo de vivirlos cada día como camino para llegar a la felicidad. Ver anexo 8 rejilla lesson study, evaluación, ciclo de reflexión 1.

La reflexión. Lo anteriormente expuesto conlleva a alcanzar las siguientes reflexiones acerca de la práctica enseñanza desde el punto de vista de las categorías y subcategorías estas son:

a. En la planeación, para el siguiente ciclo es importante continuar avanzando en la habilidad de la indagación y establecer una mejor relación con la habilidad de la comunicación, para ello se debe incorporar preguntas a los estudiantes que despierten el interés y los movilicen a explorar y conocer sobre el tema.

b. Al hacer un análisis de las actividades puestas en escena se puede decir que estás cumplen parcialmente con el objetivo previsto de aprendizaje, ya que se observó que la presentación de imágenes y la rutina de pensamiento acercaron a los estudiantes a la indagación, pues promovió la exploración libre en ellos del conocimiento y los lanzo a comunicar sus ideas. La propuesta didáctica de presentar imágenes estuvo fundamentada en Aparicio (1986), ya que propicio la participativo activa de los estudiantes colocándolos en el

centro del aprendizaje, de igual forma la rutina de pensamiento llevo a los estudiantes a despertar la curiosidad, creando expectativas para descubrir y conocer más de lo sagrado para profundizar en la vivencia de la fe.

c. En la dinámica de comunicación en el aula hay momentos muy claros en los cuales el docente interactúa con sus estudiantes sin embargo es necesario dar mayor heterogeneidad para que estos momentos sean más diversos y permitan comunicación entre estudiantes en el aula de clase.

d. Se evidenció la falta de trabajo colaborativo entre los estudiantes en el aula de clase, para la construcción conjunta de nuevo conocimiento, que los lleve como protagonistas a comunicar sus ideas, sus razonamientos, sus opiniones y a partir de ellas llegar a un consenso

e. En lo referente a la evaluación es importante anotar que la realimentación informal y verbal está presente en esta sesión, sin embargo, se ve permitiente definir una forma de evaluación que recoja el aprendizaje de los estudiantes.

Ciclo de reflexión 2

En el primer ciclo en congruencia con las fases de la lesson study, se dio un acercamiento por parte de los estudiantes a desarrollar las habilidades de la indagación y la comunicación, promueven procesos de pensamiento y generan la oportunidad de reflexionar sobre las transformaciones tanto en la comprensión de los estudiantes como en la práctica del docente en la clase de educación religiosa, en el primer ciclo de reflexión se colocó en escena

una rutina de pensamiento que para ellos fue algo novedoso que les permitió explorar el conocimiento y comunicar sus ideas, aunque sus respuestas fueron adecuadas, no se logró evidenciar del todo la conexión con el desarrollo de la habilidad de la indagación y comunicación, por lo tanto, se vio la necesidad de continuar fortaleciéndolas con situaciones de la vida o preguntas que los cuestionaran en la búsqueda del conocimiento y fueran adquiriendo la capacidad de verbalizar a sus compañeros lo aprendido.

Definición del problema: Tomando como base la descripción por fases de la lesson study mencionada, en la fase uno, se define el problema, para este ciclo enfocado en las tres acciones de la práctica de enseñanza y las maneras que asume para el desarrollo de la habilidad de la indagación y la comunicación. En la línea temática, una sana moral animada desde los sacramentos es plenitud de vida, fundamentándose en la construcción a partir de los saberes previos y algunas preguntas.

Planeación, esta se estructuró desde cinco momentos con la intención de conectar a los estudiantes en la búsqueda de producir más de lo que pide una instrucción determinada y les exija a su vez, dar todo desde sus capacidades y su creatividad y así continuar adentrándose en la habilidad de la indagación y la comunicación. Se definió la palabra sacramento, se presentaron sus símbolos, explicación de los elementos litúrgicos, espacio para la socialización de los estudiantes, elaboración de preguntas aclaratorias, para observar el alcance de las comprensiones de la moral en los estudiantes del grado noveno. Ver anexo 9 rejilla lesson study, ciclo reflexión 2. Además, se tuvieron en cuenta los aportes de los colegas de la investigación quienes consideraron pertinente que se concretará si las

metas se enfocaban al contenido o al desarrollo de la habilidad de la indagación y la comunicación.

Implementación de la clase, se propuso la exploración de los saberes a nivel general, mediante algunas preguntas, ¿Qué saben de los sacramentos?, ¿Ustedes han recibido o se han acercado a algún sacramento?, ¿Saben quién nos otorga los sacramentos?, ver figura 13, que permitirán contextualizar a los estudiantes en lo referente al tema. Luego se les presentó el significado de los sacramentos, ellos significan la salvación que Dios realiza en Cristo, por la Iglesia, con los hombres (es decir: la gracia) y el culto que los hombres tributan a Dios. Como lo afirma el Concilio Vaticano II (1965) “Los sacramentos, están ordenados a la santificación de los hombres... y a dar culto a Dios” (SC,59). En un segundo momento, los estudiantes relacionaron los nombres de los sacramentos con los elementos litúrgicos. En un tercer momento se les explicó el significado de los elementos litúrgicos de cada uno de ellos. En un cuarto momento los estudiantes compartieron con el grupo sus inferencias, por último, se invitó a los estudiantes a formular preguntas de carácter aclaratorio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, como lo define Juan L (2004), "el aprendizaje como una relación social, interactiva, un intercambio comunicativo y una construcción que exige tanto la actividad del profesor como del estudiante".

La interacción además de estar estrechamente relacionada con los procesos de socialización, también se vincula con la forma en que los actores de la comunicación construyen su diálogo. La propuesta didáctica sirvió para involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, ellos a medida que se iba realizando la explicación daban sus

aportes y a la vez expresaban sus impresiones desarrollando la habilidad de comunicación.

Ver anexo 9 rejilla lesson study, implementación, ciclo reflexión 2.

Estudiante 1

¿Qué saben de los sacramentos?, son formas de acercarnos a Dios, son gracias que el Señor nos regalan para nuestra salvación, nos ayudan a perfeccionar en el camino de fe.

¿Ustedes han recibido o se han acercado a algún sacramento?, Si a la confesión para entrar en la paz con Dios y mis semejantes, a la comunión para encontrarnos con Jesús, bautismo, para ser hijo de Dios.

¿Saben quién nos otorga los sacramentos?, Jesús a través del sacerdote en la unión de la Santísima Trinidad

Estudiante 2

¿Qué saben de los sacramentos?, es un signo con el cual Dios hace presencia en nosotros y obtenemos la gracia de Él.

¿Ustedes han recibido o se han acercado a algún sacramento?, Si bautismo para ser hijo de Dios, confirmación, ratifico mi compromiso con el Señor, comunión allí recibo el Cuerpo y la Sangre de Jesús, la cual me alimenta espiritualmente para llegar a la santidad

¿Saben quién nos otorga los sacramentos?, el sacerdote y los obispos quienes representan a Jesús

Figura 13. Implementación de la clase ciclo de reflexión 2.

La evaluación. Durante el desarrollo de este ciclo el docente investigador corrigió algunos aspectos en cuanto al proceso evaluativo de los estudiantes, dándole más participación para que expresarán sus apreciaciones, sus dudas, inquietudes, sugerencias no solo sobre el tema de los sacramentos, sino también sobre el desarrollo de las actividades, lo cual fue pertinente ya que sirvieron para observar el grado de comprensión de los sacramentos en los estudiantes a la vez que se realizó la realimentación, sus aportes ayudaron a fortalecer la vida de fe de los compañeros y se pudo redimensionar la idea de los sacramentos, a medida

que se realizaba la realimentación se realizaba la evaluación formativa, lo cual implicó para el docente “ir detrás de”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad, para valorarla y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes. Según Casanova (1999), “la evaluación formativa le proporciona al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles”. De igual manera, esta modalidad de evaluación es una de las que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. A continuación, algunos textos tomados de los aportes de los estudiantes.

Se observa que no se pudo evaluar con objetividad las actividades, es decir el grado de comprensión de los estudiantes en el momento de realizar cada una de las actividades por el corto tiempo. Se realizó la evaluación formativa, pero de forma muy superficial, lo que no permitió realizar realimentación o profundizar. No se estipularon criterios claros al inicio de la clase para la evaluación en el grupo, por ej: participación activa, como tan poco algunos rasgos para el escrito sobre el sacramento de confirmación. Ver anexo 9 rejilla de la lesson study ciclo de reflexión 2. Evaluación.

La reflexión. De todo lo anterior, se logran las siguientes reflexiones para el siguiente ciclo de investigación, para cambiar y/o mejorar o situaciones a mantener.

a. El objetivo propuesto fue coherente con el problema planteado, los estudiantes se convirtieron en protagonistas al participar del proceso de aprendizaje y adquirir la capacidad de comunicación en equipos de trabajo. Así el docente no acapara la atención y busca guiar a los estudiantes Kaplún, (1998). La planeación de la clase en cinco momentos promovió que ellos se fueran involucrando cada vez en la habilidad de la indagación y aprendieran a comunicar sus aportes, presentando sus inferencias y comunicándolas con naturalidad

b. Se ve la necesidad de diseñar propuestas didácticas para propiciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes y la construcción individual del conocimiento, para compartirlo en el grupo. Tales como exposiciones en parejas, reflexiones personales.

c. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar la habilidad de la indagación, al realizar las preguntas aclaratorias, pero se evidencio la necesidad de continuar fortaleciéndola, al igual que la comunicación.

d. El resultado previsto de aprendizaje diseñado mejoró en lo referente a desarrollar las habilidades de la indagación y la comunicación. Sin embargo, aún es necesario motivar más a los estudiantes a profundizar en ellas.

e. Respecto del ciclo anterior, se fortalece la realimentación entre estudiantes y por parte del docente, pero aún, no hay efectividad en la realimentación formal por parte de los involucrados en las sesiones de clase Wilson, (2002), Díaz y Hernández, (2000).

f. Los estudiantes logran aprendizajes cercanos a los resultados previstos de la planeación, al desarrollar el objetivo propuesto de manera adecuada mostrando avances en el proceso.

g. El desarrollo de las actividades, sirvieron para observar el grado de comprensión del tema de los sacramentos en los estudiantes a la vez que permitió realizar una realimentación, con un enfoque formativo por la interacción constante entre el docente-estudiante.

Ciclo de reflexión 3

En este ciclo, teniendo como aporte significativo los constructos teóricos del seminario de Investigación, los aportes del par colaborador y una apropiación mayor de la LS, el docente investigador establece que es necesario continuar abordando la habilidad de la indagación y la comunicación, de manera que lleve a los estudiantes hacer visible el pensamiento como subcategorías de análisis de la práctica de enseñanza. Además, señalan la importancia de diseñar una planeación basada en las necesidades de los estudiantes, las directrices institucionales, las políticas nacionales, para generar un aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes.

Definición del problema: Para la fase uno en lo referente al problema se ve la necesidad de continuar con las acciones de fortalecimiento de las acción de planeación, implementación y evaluación para fortalecer la habilidad de la indagación, la comunicación

y hacer visible el pensamiento, orientar el aprendizaje desde el tema los dilemas morales para potenciar en los estudiantes las subcategorías, basándose en los estándares para la educación religiosa escolar de la CEC (2017), dando continuidad al plan de estudios establecido en la institución y al hilo conductor que ha venido trabajando para generar comprensiones profundas con un propósito comunicativo, al desarrollar ideas a partir de unos contenidos con una estructura particular y siguiendo un proceso estratégico para llegar a un aprendizaje significativo.

Planeación, en este ciclo se propuso profundizar en el tema de los dilemas morales, hacia una mayor comprensión para la vida, pues son acciones que ayudan al sano desarrollo de la personalidad y que están inmersos en el devenir del hombre. En este sentido, se buscó implementar una clase en la que los estudiantes tuvieran la oportunidad de aprender a partir de sus propias reflexiones. De esta manera, se diseña la clase por exposiciones en parejas para presentar un tema determinado; al final de la clase se espera que el estudiante construya diferentes maneras de comunicar los resultados al grupo. La estructura de la clase se plantea y articula en tres momentos así:

En un primero momento al inicio de la clase se hace una exploración de saberes previos, mediante la técnica lluvia de ideas, para conocer el grado de comprensión de los dilemas morales y a partir de allí elaborar preguntas para generar debates en un intercambio de ideas y pensamientos. Esta actividad, vista desde la planeación es valorada como positiva por el par colaborador, ya que se inicia con el proceso de clasificación de datos.

En un segundo momento, se continuó con la distribución de los temas por parejas para la exposición, a través de la presentación de los dilemas morales presentados por los estudiantes se abrió la posibilidad de cuestionarse, de comprender lo que sucede en los diferentes entornos sociales para comprender mejor la vida.

En un tercer momento se motivó a los estudiantes a participar con sus reflexiones y argumentos en la toma de una postura a favor o en contra de los dilemas morales, así se pudo desarrollar la habilidad de la comunicación y se hizo visible el pensamiento, pues ellos expresaron sus apreciaciones personales y a la vez la enriquecieron con los aportes de los pares, todo vinculado desde el contexto religioso. Ver anexo 10, rejilla lesson study. Ciclo de reflexión 3. Planeación, fortalecer la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento.

Implementación. En la implementación, para introducir la actividad se utilizó la rutina de pensamiento pensar, problematizar, explorar, esta permitió activar los conocimientos previos, para formar ideas y empezar a indagar, como lo plantea Luchetti (1998), “la identificación previa de los preconceptos permite conocer el estado inicial del proceso para poder trabajar en su fortalecimiento y superación, pues en ocasiones el objetivo principal es el cumplimiento de los contenidos curriculares omitiendo fortalecer aspectos relevantes como las habilidades y competencias básicas para la vida” En este sentido, el modelo pedagógico de la institución permitió al docente abrir espacios para la indagación de esos aspectos relevantes para la planeación de actividades, que generen aprendizajes para ser aplicados en la realidad.

Las respuestas de los estudiantes estuvieron acordes con lo planteado por el currículo institucional, los lineamientos del Bachillerato Internacional y las posibilidades de fortalecimiento de la habilidad de indagación y de la comunicación para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ver figura 14 “Al aprender a través de la indagación y reflexionar sobre su aprendizaje, los estudiantes desarrollan los conocimientos, la comprensión conceptual, las habilidades y los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB necesarios para marcar una diferencia en sus propias vidas, en sus comunidades y en el mundo en general”. Guía de los proyectos del Programa de años Intermedios (2014)

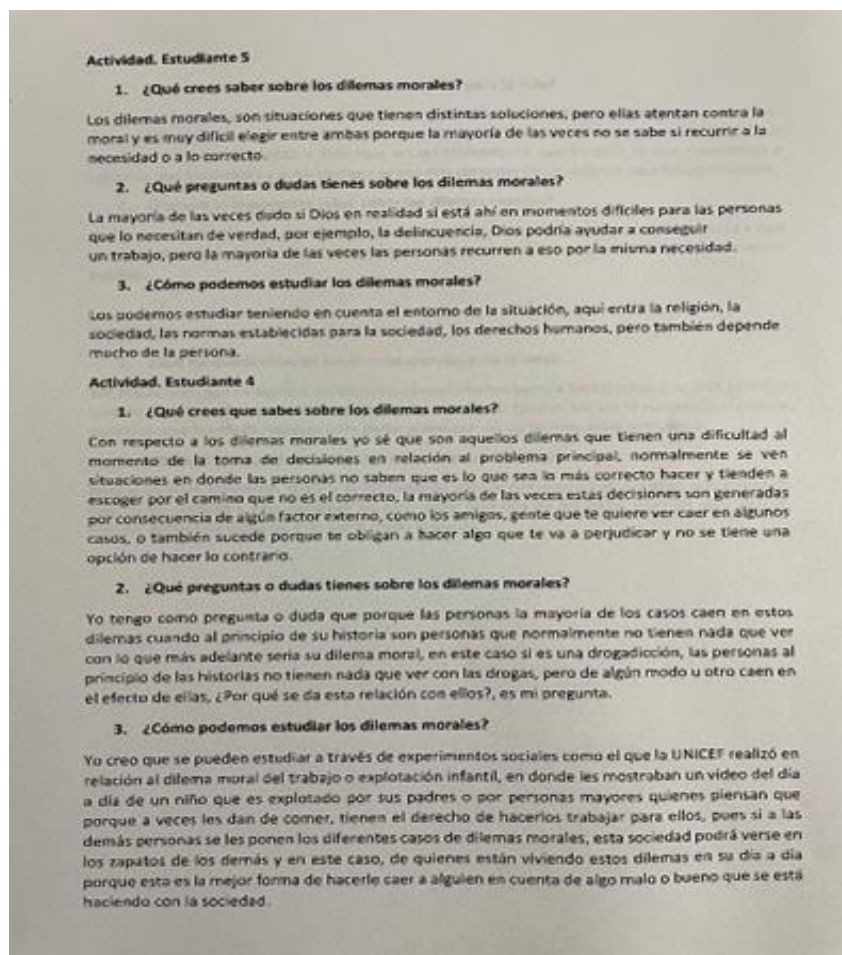


Figura 14. Rutina de pensamiento 3,2,1, puente respuestas de los estudiantes

Los dilemas morales fueron presentados en exposiciones por los estudiantes lo que permitió suscitar el razonamiento moral. Meza (2008) “explica así la estructura de un dilema: Para que una situación pueda plantearse como auténtico dilema debe tener las siguientes partes: 1. Eje del dilema (foco). 2. Situación central. 3. Posibilidad real de escoger. 4. Pregunta central. 5. Conflicto moral o valorativo. 6. Análisis del dilema debe presentar preguntas de discusión, que enriquezcan la discusión”. Las exposiciones contribuyen al desarrollo moral de la persona y, en virtud de ello, a generar el interés y la indagación, de manera que el estudiante pudiera cuestionarse y sacar sus conclusiones para fortalecer sus propios valores y apartarse de aquellas situaciones que no le ayudan a crecer como ser humano. Worth (2009), afirma que “la indagación facilita los procesos de aprendizaje en los estudiantes, abriendo espacios de discusión y debate a través de grupos de trabajo colaborativos, en pro de la construcción de sus conocimientos, opiniones de manera analítica y crítica”.

Se planeó la rutina de pensamiento, pensar, problematizar y explorar, una rúbrica para la coevaluación entre los mismos estudiantes y dos preguntas al finalizar para recoger lo aprendido, la evaluación se realizó de manera continua. De acuerdo con lo anterior, la rutina de pensamiento permitió realizar una observación constante, ver y comprobar como a través de la ejecución de ella, es posible hacer visible el pensamiento en los estudiantes, pero también desarrollar y fortalecer la habilidad comunicativa y la rúbrica dio la posibilidad de realizar la evaluación formativa y hacer un proceso de realimentación a la evaluación realizada, con lo cual se pudo determinar que la actividad impartida fue asertiva para llegar

a la transformación de conceptos y saberes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los ciclos previos han permitido descubrir que las herramientas metodológicas de la rutina de pensamiento ayudan hacer visible el pensamiento. A continuación, algunos textos tomados de los aportes de los estudiantes.

Juego de Roles. El robo: Un estudiante roba en el colegio para tener con que comer.

Estudiante 1. Juez. El estudiante no tenía comida durante el día y se dio cuenta que uno de sus compañeros de clase si tenía dinero, aprovechó cuando el estudiante se fue de la clase y tomó parte de su dinero para comprar en la tienda. La situación se puede justificar ya que el estudiante no tenía con que comer, aunque le podía haber preguntado al otro estudiante si le prestaba dinero. El estudiante probablemente le hubiera dicho que no, el estudiante optó por tomar el dinero de su compañero, pero el estudiante no tomó todo el dinero dejándole al otro estudiante con que comprar, ambos estudiantes tuvieron con qué comprar comida durante el almuerzo. **Estudiante 2. Abogado.** No estoy de acuerdo el estudiante podría haber buscado otras alternativas para poder comer, pedir dinero prestado al otro estudiante, recolectar dinero, no se justifica que para comer tenga se tenga que robar a otro de sus compañeros.

La segunda pareja represento la drogadicción, un estudiante consume drogas para evadir los conflictos familiares. **Estudiante 1. Juez.** El estudiante pelea mucho con sus papás, la familia pasa por una dificultad económica y el papá se refugia en el alcohol, le pega a la mamá y a él, un día sale y se encuentra con un grupo de amigos que le ofrece droga, tanto por los conflictos familiares como por la presión social consume las drogas para liberarse del conflicto familiar, además no tenía el respaldo de los papás para asesorarse. **Estudiante 2. Abogado.** Las drogas hacen que el razonamiento de una persona no sea el adecuado ya que

se encuentra bajo sustancias psicoactivos que no lo dejan pesar razonablemente y lo llevan a cometer acciones inadecuadas, es difícil guiar al estudiante ya que el hogar no es estable y no tiene quien lo guíe para que no consuma drogas. Propuesta, que entre a un centro de rehabilitación, al ser un menor no tenía culpa mayor. Ver anexo 10, rejilla lesson study, ciclo de reflexión 3. Implementación.

Terminada cada exposición, se realizó la realimentación por parte del docente, para estimular el pensamiento de los estudiantes, por eso estuvo continuamente reforzando las inferencias de ellos, dando sus aportes y ampliando el tema con otros conceptos estructurantes apoyado en los documentos de la iglesia y las Sagradas Escrituras, en palabra de Hattie y Timperley “para buscar que el alumno se dé cuenta de cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad”, Esta se realizó de manera verbal durante la sesión, lo que ayudo al desarrollo de la competencia propuesta de la comunicación. Es importante considerar que la realimentación motiva a dar respuesta, a plantear preguntas, le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje, descubrir los aspectos positivos y las fortalezas en su desempeño. La habilidad comunicativa se ve fortalecida por la empatía, la escucha activa, el lenguaje verbal y la resolución de conflictos, en este sentido afirma Caballero (2010) que “Descubrir emociones, sentimientos, valores y actitudes en el contacto directo cotidiano con el medio social”. Todo esto permitió realizar en la clase de forma permanente la evaluación formativa.

Al finalizar se les propuso dos preguntas de reflexión, 1 ¿Qué les queda claro de los dilemas morales para la vida?, 2 ¿Por qué es importante saber sobre los dilemas morales?

con la finalidad de colocar por escrito lo aprendido. En las respuestas dadas por los estudiantes se evidenció el aprendizaje de los dilemas morales, como se observa en la figura 16.

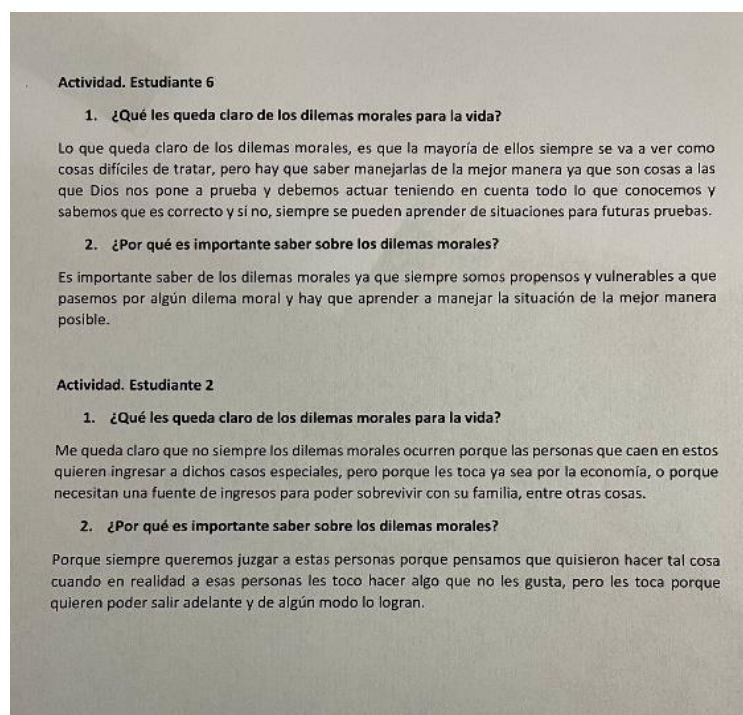


Figura 16. Respuestas dadas por los estudiantes en la actividad juego de roles.

Evaluación, durante toda la sesión de la clase se promovió la indagación y la comunicación en los estudiantes para que comprendieran mejor la moral y la ética, el docente investigador se vale de instrumentos, medios, acciones, para que los estudiantes profundizarán en la indagación y compartieran dialógicamente las experiencias sobre las distintas concepciones del conocer, el saber, el hacer, el construir y deconstruir, Lipman, (1992). El presentar el material para las diferentes actividades por escrito, sirvió para mantener conectados a los estudiantes con la actividad, como apunta Martínez (1993), “la manipulación, el manejo y empleo de diferentes recursos y materiales didácticos con el

objetivo de que éstos faciliten la adquisición de los aprendizajes y conocimientos deseados” de igual manera la evaluación fue formativa, ya que se estuvo continuamente reforzando las inferencias de los estudiantes y ampliando el tema con otros conceptos estructurantes para una mejor comprensión de los estudiantes. Como lo afirma Fernández (2011) “La evaluación que se lleve a cabo en el aula debe ser coherente con la metodología y currículo asumidos”.

Una evaluación formativa va de la mano de currículos abiertos, cíclicos, centrados en el alumno, orientados a los procesos, al saber hacer y al hacer mismo, frente a los currículos cerrados, lineales, centrados en la materia y orientados a los resultados, así mismo se incorporó en la implementación de la clase una rúbrica de coevaluación que permitirá realizar la evaluación mutua entre compañeros, lo que favoreció la interacción estudiante-docente-estudiante-compañeros, que sirvió para fortalecer el aprendizaje. “la interacción es un factor clave de aprendizaje, ya que origina la acción mediadora y el andamiaje oportuno que posibilitan la toma de conciencia de los propósitos y de las estrategias de aprendizaje y de comunicación” Fernández (1998).

El propósito de la clase se cumplió, los estudiantes durante el juego de roles demostraron que comprendieron que los dilemas morales afectan el sano desarrollo de ser humano, cuando no se tiene claridad sobre el tema, evidencia de ello fueron las conclusiones de los estudiantes, **estudiante 1**, es importante saber sobre los dilemas morales y tener cuidado con las personas que están involucradas en estos dilemas para poder ayudarles y aconsejarlos, **estudiante 2**. Es muy importante pensar antes de tomar una decisión, porque de esto puede depender gran parte de nuestra vida.

Fueron importantes, la realimentación constante del docente y las inferencias de los estudiantes en las que se pudo evidenciar el trabajo colaborativo para aclarar dudas y fortalecer el tema de los dilemas morales, tanto por parte de los estudiantes como con la intervención del docente, al igual que el juego de roles y las conclusiones redactadas por los estudiantes. Ver anexo 10 rejilla lesson study, ciclo de reflexión 3. Evaluación.

De todo lo anterior, se logran las siguientes reflexiones para el siguiente ciclo de investigación, para cambiar y/o mejorar o situaciones a mantener.

a. La puesta en escena de los dilemas molares permitió continuar afianzado la habilidad de la indagación y la comunicación en los estudiantes, ya que tuvieron la oportunidad de cuestionarse y sacar sus propias reflexiones.

b. La propuesta didáctica de analizar los dilemas morales, fue pertinente pues los estudiantes se apropiaron del tema y verbalizaron con facilidad sus pensamientos y posturas sobre ellos. Desde el inicio de la actividad se logró percibir la buena conexión de los estudiantes con el tema, ya que se mostraron inquietos, con el anhelo de construir conocimiento y aprender a manejar situaciones complejas en la vida, para su madurez personal.

c Los estudiantes continuaron mejorando en el proceso comunicativo, se percibió una mayor interacción entre el docente y los estudiantes lo que favoreció el aprendizaje al ser más asertivos en la comunicación.

d. La indagación estimuló el desarrollo del pensamiento, les dio la oportunidad de observar sus emociones y sentimientos, pero a la vez de darle sentido a los valores que viven.

e. Respecto del ciclo anterior, se notó que el uso de instrumentos ayudaba a los estudiantes a conectarse con mayor facilidad con el tema.

f. La rutina de pensamiento, la rúbrica de la coevaluación y las preguntas abarcadoras, sirvieron para enganchar a los estudiantes con el tema, ya que se pudo profundizar en la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así lo expresan Ritchhart R., Church, M., Morrison, K. (2014) “El Pensamiento Visible busca además fortalecer la conciencia de las etapas de la comprensión ayudando a los estudiantes a tener conciencia de su propio aprendizaje y con ello comprender de mejor manera y más profunda”.

g. El tiempo es el factor que hay que seguir estructurando, pues, aunque los estudiantes participaron activamente con sus reflexiones, faltó tiempo para continuar escuchando las inferencias de los estudiantes.

Ciclo de reflexión 4

En congruencia con las fases de la lesson study, en este ciclo, teniendo como aporte las recomendaciones del par colaborador, el docente investigador establece que es necesario apuntalar acciones específicas en las tres acciones de la práctica de enseñanza de

manera que, junto con el desarrollo de la habilidad de la indagación y la comunicación, lleven a los estudiantes hacer visible el pensamiento como subcategorías de análisis de la práctica de enseñanza, abordando la temática los dilemas morales con la actividad juego de roles para trabajar términos, como la drogadicción, el robo, la doble moral y la pornografía.

Definición del problema: En la fase uno, es necesario apuntalar las condiciones de las tres acciones de la práctica de enseñanza direccionadas hacia el fortalecimiento de las habilidades de la indagación, la comunicación y la visibilización del pensamiento en los estudiantes como subcategorías ya que consienten el ir transformando la práctica de enseñanza del docente investigador en la básica secundaria, articulado desde el tema de los dilemas morales

Durante los ciclos anteriores los estudiantes mostraron un buen acercamiento al desarrollo de estas habilidades, pero aún se observa que les hace falta apropiarse más del conocimiento mediante la indagación para dar soluciones a problemáticas socioculturales en los que se ven inmersos, además se percibió la necesidad de motivarlos a formular preguntas que ayudaran a mejorar la comunicación en el grupo y los llevará a aplicarlos en las diferentes situaciones. En palabras de Pages (2009), “trascender el acto de exponer y transmitir hacia la posibilidad de aplicar el conocimiento al contexto”, si se logra que los estudiantes se empoderen de un rol activo y participativo al momento de generar ideas, debatir, cuestionar y opinar respecto a un contenido o a un tema, ellos serán los protagonistas del conocimiento.

Planeación, se propuso cerrar el tema de los dilemas morales con la actividad juego de roles para trabajar términos, como la drogadicción, el robo, la doble moral y la

pornografía, de manera que los estudiantes mediante la actividad tomarán una postura a favor o en contra de la situación. “Plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes” Chacón, (2008)

Con la actividad juego de roles se buscó que los estudiantes desarrollarán la capacidad de indagar en la que fueran planteando preguntas y procedimientos adecuados para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas, privilegiando siempre la indagación, como lo afirman Arteta et al, (2009); Ibáñez et al., (2010); Chona et al., (2006) se entiende como la “Capacidad evidenciable de usar elementos y procedimientos necesarios con los cuales se establecen argumentaciones que ayuden en la construcción del pensamiento científico y de explicaciones comprensibles de la naturaleza”. Los colegas aportan al proceso de la investigación al sugerir que se recojan algunas conclusiones redactas por los estudiantes como evidencias, en las cuales se podrá revisar el progreso en la apropiación del desarrollo de las habilidades propuestas en el problema.

El propósito al diseñar la planeación fue continuar intensificando el criterio de la indagación en los estudiantes, ya que contribuye a desarrollar procesos críticos y reflexivos, como indica Lipman (1992), “si se parte del supuesto de que el diálogo genera reflexión, las personas que participan en él, están obligadas a reflexionar, a encontrarse en lo que dicen, a evaluar alternativas, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales.

Implementación, los temas fueron distribuidos en seis parejas y se escogieron tres estudiantes para redactar las conclusiones de la clase, se les dio un espacio de tiempo de 10 minutos, para preparar sus argumentos, mientras tanto se realizó la realimentación con base en las dos preguntas anteriores. ¿Qué les queda claro de los dilemas morales para la vida? y ¿Porque es importante saber sobre los dilemas morales?

La primera pareja trabajo el tema. El robo, con la premisa, un estudiante roba en el colegio para tener dinero con que comer. La pareja 2, la drogadicción, un estudiante consume drogas para evadir los conflictos familiares. La pareja 3. La doble moral, un estudiante dice estar a favor del reciclaje y del medio ambiente y cuando está solo y nadie lo ve bota la basura al piso y la pareja 4, la pornografía un estudiante dice que tiene novia, que la ama, pero ve pornografía y se la envía a los compañeros. El juego de roles permitió que los estudiantes asumieran y representarán roles en el contexto de situaciones reales o propias del mundo académico Martín (1992) afirma que “es una forma de llevar la realidad al aula. Si bien en un juego de roles los estudiantes deben ajustarse a reglas, tienen libertad para actuar y tomar decisiones, de acuerdo con cómo interpretan las creencias, actitudes y valores del personaje que representan”. El juego de roles generó aprendizaje y reflexión personal en los estudiantes, para ser aplicados en la realidad contribuyendo a la formación de la conciencia moral y el fortalecimiento de valores éticos y morales en el ser humano. Se analizaron las diferentes posturas, en plenaria para que los estudiantes pusieran en común lo aprendido sobre el problema o reto que afrontaban los protagonistas del juego. Sobre esa base, el docente investigador invita a los estudiantes a que opinen de manera fundamentada sobre las acciones y decisiones que tomaron los distintos personajes a favor o en contra y sobre el desenlace o resultado logrado, de igual forma se iba realizando la realimentación.

Los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego de roles tuvieron la oportunidad de apropiarse del conocimiento para presentarlo a sus compañeros y hacer visible el pensamiento, así lo expresa Ritchhart (2014) se “busca fomentar la observación, el pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión para lograr un aprendizaje en torno a la comprensión, procurando la construcción de una cultura de pensamiento, en otras palabras, un espacio cotidiano donde se valora, se visibiliza y se incentiva tanto el pensamiento grupal como el individual”

Evaluación, este ciclo de reflexión fue una oportunidad para identificar el alcance del desarrollo de la indagación, la comunicación y la visibilización del pensamiento en la clase, en el juego de roles la evaluación fue continua, ella consintió darle una valoración formativa al proceso de cada estudiante para llegar al objetivo planeado. Como lo afirma Cerda (2003) “es una forma de valorar progresivamente el aprendizaje y enseñanza del estudiante a lo largo de todo el proceso porque permite que el estudio sea retroalimentado mediante un seguimiento individualizado por partes de los docentes”, además permitió la interacción comunicativa y espontánea entre el docente y los estudiantes, lo que permitió realizar una evaluación formativa, la cual en la investigación se constituye en una acción importante, ya que a partir de ella se dio la construcción de nuevos conceptos que ayudarán a ampliar el tema, así mismo se pueden monitorear las comprensiones de los estudiantes en lo referente a los dilemas morales pues hubo una participación activa de los estudiantes a partir de los debates y postulados que ellos realizaban, esto además sirvió como punto de apoyo para identificar deficiencias y tomar decisiones para mejorar en el próximo ciclo.

Se avanzó en la evaluación formativa que, como lo señala David (1997), en "los juegos promueven o ayudan a promover la participación generalizada, creando situaciones en que se rompen los convencionalismos sociales, promueven dos roles nuevos independientemente del tradicional participante, que son el de coordinador y el de observador", situación que, como es evidente, favorece la interacción social de las personas, y se desarrollan aspectos tales como la comunicación, el liderazgo o el trabajo en equipo. La evaluación en el juego de roles sirvió para motivar a los estudiantes a asumir ideas y diferentes posiciones frente al tema, al final se dio una nota sumativa como evidencia de los objetivos alcanzados por los estudiantes.

La evaluación también estuvo orientada a la valoración continua, la cual se plantea a partir de la interacción con los estudiantes, y está enfocada principalmente en la búsqueda de un ambiente de aprendizaje en el que se prioriza la posibilidad de un diálogo efectivo, como puente hacia la interpretación de un problema, las posibles causas, las consecuencias y, por ende, las soluciones de forma colectiva.

Reflexión. De todo lo anterior, se logran las siguientes reflexiones para el siguiente ciclo de investigación, para cambiar y/o mejorar o situaciones a mantener.

a. En cuanto a los avances respecto a las acciones constitutivas de la enseñanza se identifica: en la planeación, se diseña una actividad para que los estudiantes aprendan a formar su conciencia moral: desde la acción de la implementación se destaca el juego de roles para fomentar el desarrollo de la habilidad de indagación y la comunicación y a la vez se hizo visible el pensamiento pues permitió reconocer el lenguaje de los estudiantes; desde la

evaluación, se realiza con base en la valoración continua de los aprendizajes, exposiciones de los estudiantes y preguntas de reflexión o meta cognición al finalizar la clase.

b. Los estudiantes desde la actividad juego de roles, descubrieron la importancia de saber diferenciar que es bueno y malo en la moral y en la ética para continuar formando su personalidad.

c. Se evidenció una mayor participación de los estudiantes con preguntas y aclaraciones enfocadas respecto al tema, lo que permitió una comunicación fluida, en la que dejó ver la comprensión del tema.

d. Algo positivo fue que la actividad se desarrolló en el tiempo planeado, logrando propiciar un espacio de reflexión e interacción entre el docente investigador y los estudiantes.

Ciclo de reflexión 5

En este ciclo, después del recorrido realizado que permitió ir consolidando el proyecto de investigación para transformar la práctica de enseñanza y con una mayor apropiación de las acciones de planeación, implementación y evaluación, junto con los aportes de la asesora del proyecto y los docentes de la maestría, el docente investigador establece la temática, la muerte como cambio radical en la vida del ser humano, para consolidar en los estudiantes la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento, diseñada en cinco secciones.

Definición del problema: Tomando como base la descripción por fases de la lesson study mencionada, en la fase uno, se define el problema enfocado a la consolidación de las acciones de la práctica de enseñanza para el desarrollo de la habilidad de la indagación y la comunicación, en la línea temática, la muerte como cambio radical en la vida del ser humano.

Planeación. Para el inicio de este ciclo de reflexión, se contaba ya con el hallazgo de la indagación como eje articulador de la práctica de enseñanza, así como de la pertinencia de comunicación basadas en la lectura, escritura y oralidad como elementos para visibilizar el pensamiento y evidenciar comprensiones en los estudiantes, con la finalidad de dejar a un lado las clases magistrales y sin ninguna trascendencia en los estudiantes. Por ello se planteó que este ciclo priorizará la articulación de esos tres elementos: La habilidad de la indagación, la habilidad de la comunicación y la visibilización del pensamiento.

Partiendo de estas ideas, se planearon cinco sesiones de clase con propuestas didácticas diferentes que servirían de insumo para generar reflexión en los estudiantes y a la vez permitieran diagnosticar los avances en el proceso de articulación de las tres subcategorías. Además, el docente investigador acoge la propuesta manifestada por colegas que recomiendan que al dar las instrucciones a los estudiantes para la elaboración del escrito final en el que se recoge sus comprensiones y el grado de asimilación para la vida, compartan su escrito con dos familiares, reciban sus observaciones y las anexas al escrito. La planeación se organizó para un periodo académico septiembre-noviembre de 2021.

Planeación. La primera sesión, los estudiantes escribirán qué entienden por los términos ética y moral y formularán ejemplos de la vida cotidiana e identificarán si hacen

referencia a la ética o a la moral, de esta forma se evidenciará sus pensamientos y su criterio personal. A continuación, se le proporcionará una serie de lecturas, científica, normativa, teológica y bíblica, en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de indagar respecto a los dos conceptos y establecieran las diferencias, puesto que ello permitiría visibilizar el pensamiento de los estudiantes en el paso de ideas previas a ideas elaboradas como lo afirma Linck (2013) “El Pensamiento visible busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido del curso”, se asignaron dos lecturas por grupo para las exposiciones, de la próxima sección, los estudiantes sacaran la idea central de cada texto, subrayando los conceptos nuevos y buscando el significado, igualmente formularan preguntas relacionadas con la eutanasia.

Este tema, consentiría el uso de la indagación en la educación religiosa del grado, (la importancia de la ética y la moral), lo que llevaría a una aproximación entre las comprensiones y postura de los estudiantes con elementos disciplinares y conceptuales diferentes siendo un ejercicio más complejo que el efectuado en el ciclo de reflexión anterior

Para la segunda sesión, se planearon las exposiciones por grupos de los estudiantes, en las que presentaron el concepto de eutanasia desde la mirada de la medicina, la teología, la moral, para contrastar las perspectivas de la ética y la moral. Se invitó a los estudiantes a dar una nota valorativa, para evidenciar que los compañeros se apropiaron del tema y mostraban claridad en los conceptos. “La valoración en el proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la coevaluación, les permite a los estudiantes monitorear su aprendizaje, reflexionar y aportar en la construcción de los aprendizajes de los demás. López, (2013). Se invitó a los estudiantes a mirar la película Mar adentro, a sacar las ideas suscitadas por la

película, extraer aquellas frases más significativas e identificar las cualidades y características del personaje central.

La tercera sesión de clase se inició con una serie de preguntas a los estudiantes, relacionadas con la película *Mar adentro*, ¿De qué habla la película?, ¿Cuál es el tema central de la película?, ¿Quién era el personaje central y cómo era su vida?, buscando abarcar el contenido de la película con el propósito de fomentar el desarrollo de la indagación y la comunicación, se anotaron ideas, se tuvo la oportunidad de observar su reacción, lo que propició la metacognición en los estudiantes y a la vez se afianzo su actitud reflexiva. Como lo afirma Campirán, A. (2001) “aprendizaje significativo basado en el interés personal” se les dio a los estudiantes las indicaciones para la producción escrita, para realizar un escrito sobre la eutanasia, qué harían en una situación similar a la presentada en la película *mar a dentro*, ¿si la persona es un extraño? ¿Y si es un familiar? Siguiendo la directriz de la primera sesión de clase, se mantuvo la planeación para ir revisando y complementando el cumplimiento de las metas de comprensión, la continuación del hilo conductor y el mejoramiento de las prácticas de valoración.

La cuarta sesión que compone este ciclo de reflexión se enfatizó en la comunicación los estudiantes, presentaron al grupo el escrito de manera oral. Allí tuvieron que hacer uso de sus comprensiones y demostrar las fuentes de información utilizadas para justificar sus textos. A medida que se iba leyendo la producción escrita se realizaba la realimentación fortaleciendo lo positivo e invitando a mejorar en aquellos aspectos negativos. Martínez (2004) considera el discurso como “acción comunicativa estructurada de carácter dialógico, encaminada a promover el desarrollo personal del educando”, de ahí que las

acciones comunicativas en el aula involucran una serie de factores que inciden en la práctica de enseñanza del docente, requiere que acompañe a sus estudiantes para que en el acto comunicativo se garantice un proceso eficaz, en el que se construya un conocimiento colectivo y significativo, tanto para el docente como para sus estudiantes. De igual manera se desarrolló la habilidad de la indagación puesto que permitió llevar las producciones escritas de los estudiantes en un paso a paso y a través de preguntas y respuestas que fueron aclarando la producción escrita.

Quinta sesión, para realizar la evaluación y dar una nota sumativa, se planeó la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso, Ritchardt, Church y Morrison, (2014) la plantean para evidenciar el cambio en el pensamiento de los estudiantes, al inicio - cuando escribieron lo que pensaban de ética y moral antes de abarcar el contenido y ahora - después del recorrido por diferentes aportes de los autores, dando respuesta a dos preguntas que sirven como coevaluación en donde debían evidenciar su opinión ¿Qué aprendieron? Y ¿Qué aportes hizo?, para visibilizar el pensamiento de los estudiantes. El pensamiento hace parte de la cotidianidad del ser humano; en los estudiantes puede evidenciarse en la manera en que dan respuesta a una pregunta, en la forma en que actúan frente a una situación propuesta o en el modo de generar cuestionamientos. El pensamiento no es estático y va cambiando. Perkins (2003), “señala que visibilizar el pensamiento es lograr que los estudiantes tomen conciencia de lo que aprenden, que puedan tener la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades”

Implementación: La puesta en escena de la primera sesión de clase del presente ciclo de reflexión permitió implementar una estructura y propuesta didáctica más ajustada a

las establecidas en los ciclos anteriores, puesto que ahora se integraba al contenido disciplinar de la educación religiosa, lecturas de otros saberes. Si bien es cierto que, las sesiones de los ciclos previos permitieron una aproximación a la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento a la luz de imágenes, signos litúrgicos y escritos, esta sesión constituía un reto para aterrizar los logros alcanzados en esos ciclos al desarrollo de un contenido que llevara a mirar el proceso de los estudiantes.

El grado de complejidad de esta sesión fue determinado por la secuencia que se llevó en cada uno de los contenidos desde que se halló la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento como subcategorías a desarrollar en la investigación. Como resultado se pudo evidenciar cómo la habilidad de la indagación le permitió a los estudiantes despertar el interés por investigar el conocimiento, partiendo de sus saberes previos y procurando una coherencia con los contenidos curriculares desarrollados hasta ese momento, de igual manera la habilidad de la comunicación, ya que fortalece en los estudiantes procesos orales y discursivos expresando sus vivencias, emociones, ideas, desde distintas miradas, que a la vez los llevan a verbalizar su pensamiento. El docente orientó los aportes y producciones de los estudiantes hacia el desarrollo del contenido de la educación religiosa, sin opacar los alcances de ellos al construir aprendizajes significativos para el crecimiento intelectual, humano, social y espiritual. Por otra parte, las definiciones que dieron de ética y moral de manera individual fueron asertivas y claras, manteniendo una coherencia tanto con el contenido curricular de esa sesión como con los que lo precedieron.

Referente a la segunda sesión, la habilidad de la indagación de los estudiantes se evidenció en las exposiciones de los estudiantes con un buen desarrollo en la identificación de la evolución del término eutanasia en los diferentes países, dando a entender que comprendieron el contenido y el conocimiento curricular del curso, enfocándola desde una perspectiva actual y relacionándola con otros conceptos. Por otra parte, se visibilizó su pensamiento previo al desarrollo de la sesión y posterior al mismo, las ideas, preguntas y palabras que formulaban mantenían una relación entre conocimientos de la asignatura de religión. Ver figura 17. El aspecto más notorio durante las exposiciones fue el empoderamiento de los conceptos disciplinares que varios estudiantes usaban para fundamentar más sus opiniones y saber dar razón si es lícita o no aplicar la eutanasia en determinados contextos.

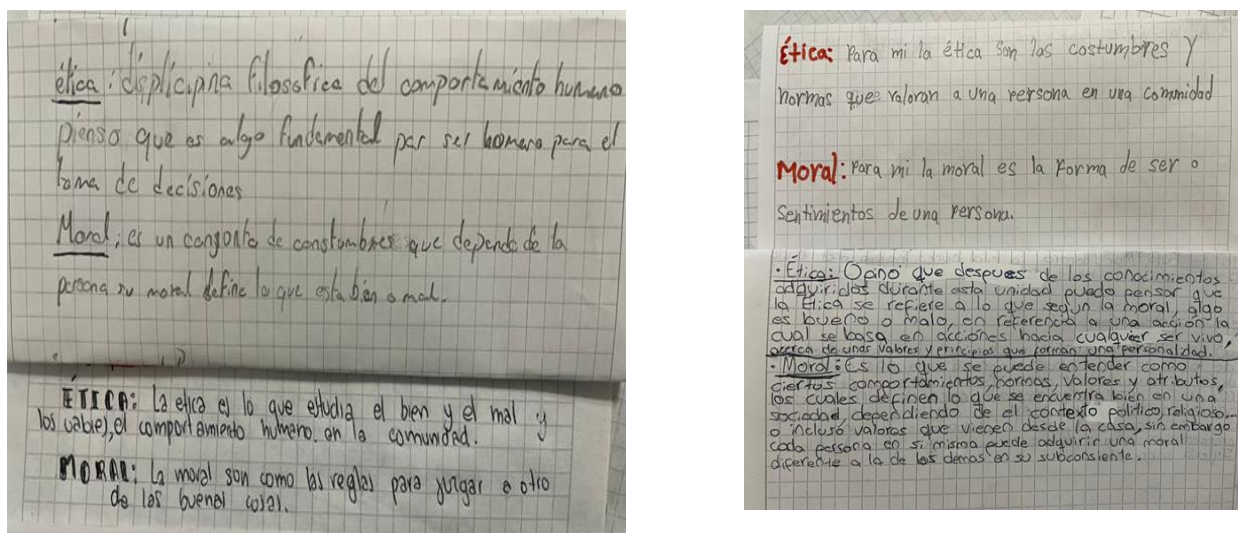


Figura 17. Ideas de los estudiantes, con respecto a la ética y moral.

En cuanto a la tercera sesión, se aprovecharon las respuestas dadas por los estudiantes para iluminar el contexto e invitarlos a valorar la vida como don de Dios así lo afirma el Deuteronomio 32, 39 “Es Dios quien da la vida. Sólo Él puede quitarla” Ver figura 18. En relación con esto, fomentar el desarrollo de la comunicación frente a diferentes postulados y opiniones diversas, resultó ser una gran experiencia, pues los estudiantes relacionaron sus experiencias con el contenido y con otras formas de ver y valorar la vida, lo que los indujo a estructurar sus afirmaciones y aprendizajes. Esto les permitió ampliar sus ideas para la producción escrita, por lo que los estudiantes lograron identificar, clasificar y relacionar los diferentes conceptos presentados por los otros saberes para aplicarlos a una situación cotidiana respetar la vida o aplicar la eutanasia.

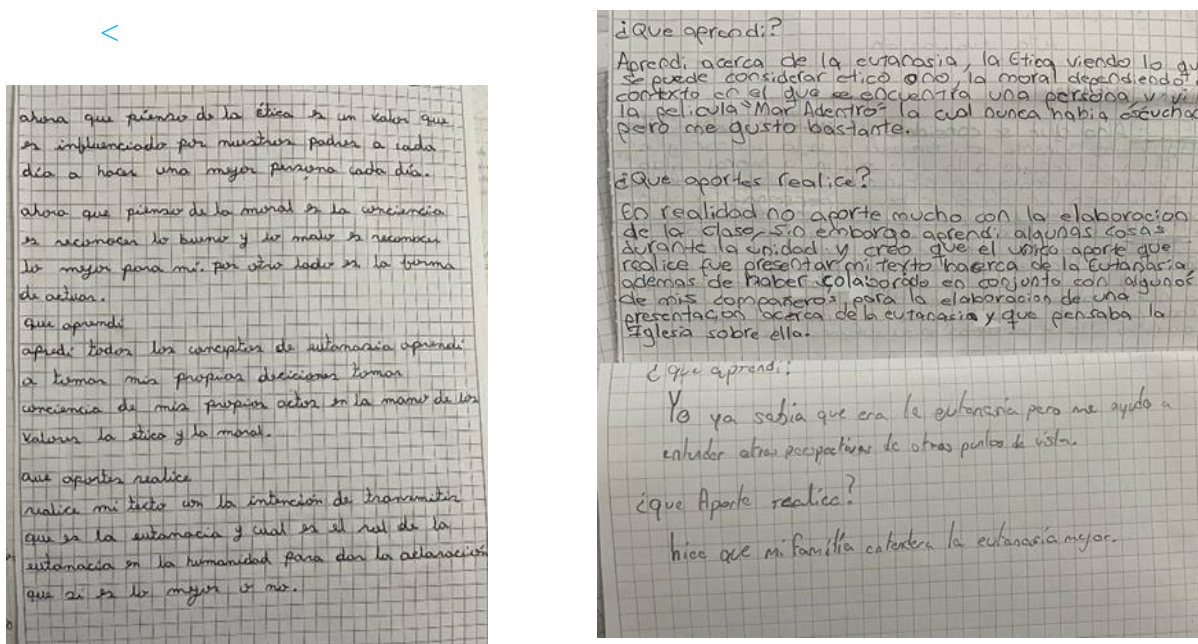


Figura 18. Respuestas dadas por los estudiantes a las dos preguntas ¿Qué entendí de ética y moral? Y ¿Culés fueron los aportes a la clase?

La cuarta sesión enfatizó en la capacidad del estudiante de comunicar sus ideas, sus pensamientos sustentados por los diferentes autores, a la vez que demostraron la apropiación del tema y de los conceptos de ética y moral, se evidenció que algunos estudiantes se les dificulta plasmar por escrito sus pensamientos o mantener la atención del público, mientras que a otros se les facilitó la expresión corporal y la comunicación. “El aprendizaje de un determinado campo temático y de darle carácter funcional al conocimiento, hacerlo formar parte de explicaciones, resoluciones de problemas, diálogos, debates, analogías De Longhi (2011). En la socialización contestaron preguntas orientadoras que complementaron sus producciones y que a la vez sirvieron para realizar la realimentación y para ampliar el conocimiento.

Finalmente, en la quinta sesión el docente investigador considera pertinente desde sus acciones comunicativas en la planeación, visualizar y anticipar en cada uno de los momentos planteados las distintas formas de interacción que puede generar en el aula, facilitando las acciones de evaluación que pueden ser aprovechadas para visibilizar el pensamiento. La implementación de la rutina antes pensaba y ahora pienso, las dos preguntas permitieron que el estudiante fabricara su propio conocimiento a partir de su conocimiento y experiencias, ellas sirvieron como instrumentos de evaluación para evidenciar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes

Evaluación. Este ciclo de reflexión fue muy denso por el número de sesiones y actividades implementadas, pero fue una oportunidad de identificar el alcance del desarrollo de la indagación, la comunicación y la visibilización del pensamiento en las clases de educación religiosa y también evidenciar el progreso en las prácticas de enseñanza con miras

a generar transformaciones en las mismas. En esta ocasión y en contraste con los cuatro ciclos de reflexión previos, se hizo énfasis en el impacto de las acciones emprendidas por el docente y cómo ellas se visualizaban en los aprendizajes de los estudiantes, puesto que si se lograban identificar avances en sus procesos se podía establecer una relación directa con qué propuesta didáctica y prácticas como tal del docente beneficiaron o hicieron posible esos logros.

Como se estableció anteriormente, la tendencia y el hilo que se mantuvo durante las cuatro sesiones que componían este ciclo de reflexión, fue el arraigo de la indagación como forma de relacionar ideas previas, otros contenidos curriculares y elementos disciplinares propios de la asignatura con las producciones de los estudiantes, la comunicación en la que los estudiantes expresen libremente sus opiniones, sus conceptos, sus ideas, favoreciendo el intercambio de los papeles de emisor y receptor, en los que la comunicación fluye en todas direcciones, la visibilización del pensamiento permitió que el estudiante fuera consciente de su pensamiento y sintiera la necesidad de expresarlo a otros, de esta manera analiza y conecta sus saberes previos con las evidencias y documentación que se encuentra en un ambiente de aprendizaje.

Los alcances se evidenciaron cuando el docente se valió del conocimiento del contexto para reconocer los intereses e inclinaciones de los estudiantes que podían explotarse al máximo y generar acciones significativas. De ahí, que se planearan lecturas individuales, exposiciones, una película, se promovieran dinámicas de trabajo grupal y se apelara a prácticas comunicativas que beneficiaran el diálogo y los llevara a verbalizar su pensamiento.

Además de enfocarse en implementar transformaciones en la habilidad de la indagación que se convirtió progresivamente en pasar de la enseñanza magistral y transmisionista a darle al estudiante el rol de protagonista y pasar el docente investigador al rol de orientador de los aprendizajes; también se le dio importancia a la habilidad comunicativa para garantizar el carácter bidireccional con los estudiantes. Ello se evidencia en la evolución del rol del docente en recorrido por las cuatro sesiones pues inició aterrizando las ideas de los estudiantes en los contenidos curriculares a partir de ello guiarlos a la construcción de conocimientos, a medida que se fueron avanzando en las sesiones, se otorgó un rol protagónico a los estudiantes hasta que tomaran el aprendizaje por su cuenta, el docente tuvo que cambiar sus prácticas para ello y posibilitó los medios para que los estudiantes desarrollaran sus ideas. Aun así, no se limitó a ser un acompañante, sino que se involucró en el proceso de aprendizaje de ellos, complementando sus construcciones y fortaleciendo sus descubrimientos.

Se logró abarcar los contenidos de la educación religiosa desde una postura alterna a la memorística y de transmisión de contenidos temáticos, ello explica el por qué en ninguna sesión de clase el docente optó por decir los elementos de los contenidos para que sus estudiantes los transcribieran y reprodujeran, sino que se motivó a la opción del descubrimiento (algo propio de la indagación) a partir del manejo de conceptos y de la relación entre ideas y postulados que se construían conjuntamente con estudiantes y docente. La enseñanza de la educación religiosa se enriqueció por no apelar a dinámicas transmisionistas, sino por promover la interconexión con otros saberes para analizar otras posturas, posibilidades y así fortalecer la realidad desde algunos planteamientos críticos al extrapolar los contenidos a situaciones del contexto social o cultura.

Por último, se generó otra transformación en la práctica de enseñanza, cuando se trascendió la concepción de la evaluación como el simple acto de asignar un valor numérico, y se promovió la participación de los estudiantes en ese mismo proceso, cualificándolo al establecer criterios de valoración, pero también al hacer de la evaluación una construcción comunicativa. Esto, además, permitió vislumbrar la empatía de los estudiantes y del docente de establecer vínculos afectivos en el desarrollo de las sesiones de clase como forma de evitar cohibiciones y de potenciar participaciones activas. Se alcanzó el objetivo principal de las planeaciones pues se generaron transformaciones en la práctica de enseñanza al articular la indagación, la comunicación con los elementos de la educación religiosa y al potenciar la visibilización del pensamiento en los estudiantes.

Reflexión. Este último ciclo de reflexión es quizás el más significativo respecto a los fines de la investigación, por ser tan abundante en experiencias pedagógicas teniendo en cuenta que se planearon y aplicaron cinco sesiones en un trimestre del año escolar. Este ciclo buscó articular los hallazgos de los ciclos anteriores con la posibilidad de un punto de afinidad entre la transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador, el desarrollo de la habilidad de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento. Para ello, el presente ciclo resaltó la pertinencia de proponer lecturas, producción escrita, el análisis de una película y la oralidad en las prácticas de enseñanza de la educación religiosa desde una perspectiva diferente, principal avance del primer ciclo; de igual forma, surgió la importancia de desarrollar la habilidad de la indagación en el contexto propio de la enseñanza de educación religiosa como punto de partida para fomentar comprensiones que conlleven al pensamiento crítico, principal conclusión del segundo ciclo. Otro hallazgo significativo, se evidenció en la necesidad de producir un cambio en las dinámicas comunicativas

específicamente en aquellas que beneficiaran la bidireccionalidad entre el docente y los estudiantes, buscando la transformación de la práctica de enseñanza.

Las dinámicas comunicativas de diálogo podían llevar también a verbalizar el pensamiento para expresar la postura frente a los contenidos de la educación religiosa, de manera que sirvieran para dejar atrás la enseñanza tradicional y memorística. Como se mencionó previamente, la transformación de la práctica de enseñanza permitió esclarecer la pertinencia de prácticas empáticas y de afecto como forma de superar los miedos en los estudiantes y promover la participación de ellos, de igual manera las prácticas comunicativas desde un lenguaje sencillo, diálogo constante, brindó la posibilidad de involucrarlos en los procesos evaluativos y la constante articulación de los temas con la cotidianidad. Estos aspectos fueron tenidos en cuenta al implementar la planeación de las sesiones de clase, ya que cada una de las propuestas didácticas pensadas contribuyó al desarrollo la habilidad de la indagación, priorizar las preguntas y las opiniones de los estudiantes como vehículo hacia la comprensión de nuevos conceptos. Igualmente, al otorgarles continuamente la palabra para realizar sus inferencias, dar a conocer sus criterios desarrollaron la habilidad de la comunicación y se hizo visible el pensamiento al motivarlos a compartir sus experiencias de la vida cotidiana, que en si favoreció el uso y relación de varios términos y contenidos entre el docente y los estudiantes.

La articulación de la indagación y hacer visible el pensamiento a la luz de una transformación de la práctica de enseñanza, involucra la resignificación de las dinámicas comunicativas, tal y como se evidenció en la implementación y posterior evaluación de las sesiones de clase, en la mayoría de ocasiones el diálogo con los estudiantes a partir de

preguntas y respuestas, permitió que ellos relacionaran ideas previas con conceptos disciplinares, su propia opinión y a la vez aflorarán sus sentimientos. Así poco a poco, se iban consolidando ideas y conceptos. Esto último coincide con el planteamiento de Kaplún (2002) sobre los alcances del diálogo y la comunicación cuando se supera la dimensión de informar pues el lenguaje no solo se transmite sino crea y construye conocimiento: “el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar, pero necesita ineludiblemente ser y en gran medida descubrimiento personal, recreación, reinvención”.

Adicionalmente, cuando los estudiantes cuestionan y crean sus propias preguntas y en especial, cuando buscan dar respuestas a las mismas se está evidenciando la habilidad de indagación y a la vez se les facilita la comunicación. Todo ello, parte del diálogo con pares en contextos y situaciones determinadas, correspondiendo en parte con los Planteamientos de Fernández, (2010) “la habilidad comunicativa posibilita la dimensión ética, la vivencia de valores humanos, identidad, libre comprensión, responsabilidad y compromiso social; también aporta a la toma de decisiones y participación de cada individuo en diversas situaciones o realidades”.

Se evidencia el impacto de las propuestas didácticas implementadas, basadas en el fomento de la indagación, en el propósito de entablar una comunicación bidireccional y de avivar el pensamiento en los estudiantes, para diseñar alternativas que llevaran a cambiar la enseñanza tradicional de la educación religiosa. Aunque ello en sí constituye un reto, se consiguió implementar acciones diferentes a las habituales y que repercutieron en la práctica de enseñanza del docente y en el aprendizaje de los estudiantes, así mismo se pudo evidenciar

una buena comprensión y evolución en el proceso, además se dieron muestras de posturas críticas que problematizan, cuestionan y proponen soluciones a la realidad como lo plantea Jaramillo (2016) “el pensamiento constituye la capacidad de pensar y expresar ideas como una necesidad de ponerse en contacto con los demás”.

CAPITULO VII

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la información recolectada durante el proceso de investigación se estructura en una reflexión por cada categoría y subcategoría establecida, teniendo en cuenta los elementos identificados en los instrumentos de recolección y su articulación con los referentes teóricos que soportan esta investigación.

La pretensión de la presente investigación fue reflexionar acerca de la propia práctica de enseñanza con el fin de identificar las fortalezas y aquellos aspectos a mejorar para ir generando transformaciones en la enseñanza de la educación religiosa. Se asumió una dinámica reflexiva que parte del hecho de abarcar la práctica de enseñanza personal como el objeto de estudio mismo de la investigación, que conlleva un constante análisis para proponer acciones de fortalecimiento del quehacer docente de acuerdo con Lipman, (1997) “La reflexión como proceso de pensamiento deliberado, racional y crítico se traduce en el examen, la argumentación, la deliberación y toma de decisiones respecto a nuestras actuaciones como docentes”.

En ese orden de ideas, analizar la práctica de enseñanza personal como docente de educación religiosa de básica secundaria constituye un objeto de estudio amplio, por lo que para fines de esta investigación se especifica en tres componentes que tienden al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y que representan las categorías de análisis

planeación, implementación y evaluación, junto con las subcategorías, indagación, comunicación y hacer visible el pensamiento.

Planeación. En los procesos se evidenció la evolución durante la investigación puesto que se pasó de una planeación basada netamente en el desarrollo de contenidos a una proyección sistemática y detallada basada en las características de la población, la contextualización del contenido y en especial, el desarrollo de habilidades de la indagación, la comunicación y en llevar a los estudiantes a hacer visible su pensamiento. La principal causa de transformación en la planeación fue la mirada hacia objetivos claros, ¿Qué quiero que los estudiantes aprendan?, ¿Qué conceptos, ideas o habilidades quiero que los estudiantes sean capaces de aplicar?, planificar estrategia didáctica para involucrar a los estudiantes y estructurar el método de evaluación: ¿Qué preguntas realizar para comprobar la comprensión de los estudiantes?, además se le confirió otro lugar en el proceso, se superó la idea de diligenciar un formato y de cumplir un requisito y se pensó más en un espacio de oportunidades para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto Pérez, J (2013) hablando de planeación expresa "es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos".

Esta idea sustenta la pertinencia de un proceso de planeación basado más en el contexto de los estudiantes y desde el fomento de habilidades de pensamiento, involucrando los lineamientos de la institución educativa, al mismo tiempo que se posibilita retomar las proyecciones hechas con el fin de perfeccionarlas.

Teniendo presente que no es fácil retomar una planeación por contenidos pues, al impartirse un tema se hila con otro y no todo puede ser rediseñado, planear no ha de influir en la estructuración del contenido, ya que la idea es observar las experiencias que se propician en torno a problemáticas y situaciones contextualizadas, por lo que se pueden tener en cuenta aspectos a mejorar y fortalecer futuras planeaciones en las que se proyecten nuevas experiencias y dinámicas.

La evolución evidenciada en el proceso de planeación pedagógica determina que antes se optaba por una estructura de proyección restringida al cumplimiento de objetivos conceptuales y curriculares, por lo que la prioridad de la práctica de enseñanza era desarrollar contenidos, transmitir datos y acentuarlos desde una perspectiva disciplinar de la educación religiosa, en la que se enfocaba más en lo teórico que en la consolidación de comprensiones complejas que los llevará a ver la religión como algo vivencial que forma parte de la vida.

En este orden de ideas, la enseñanza se centraba en la adquisición de conceptos, transmitidos por el docente evidenciando un modelo tradicional, que no motivaba a los estudiantes a pensar y exponer sus ideas, si no que el docente poseía el conocimiento. Aunque en ocasiones se tendía a vincular elementos disciplinares del pensamiento reflexivo enfocado a escribir sobre la vida de algunos personajes tal y como se evidencia en la Figura 8, a pesar de que se pretendía crear espacios, predominaba la trasmisión magistral del contenido y el afán de cumplir con el currículo, dejando de lado el objetivo de generar espacios para la construcción del conocimiento conjunto y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Ese estilo de planeación se dividía en tres momentos para la clase, se iniciaba con una actividad que introducía al tema seguido del desarrollo del contenido y luego la evaluación, pero se terminaba en la reproducción de los contenidos como muestra del aprendizaje de los estudiantes y esta era la evaluación en la que no se propiciaban espacios para aclarar dudas o dar sus aportes personales, sino que se centraba en la calificación. Así, se legitimaba una estructura poco dinamizante y sin variaciones significativas.

La enseñanza de la educación religiosa se centraba en los lineamientos dados por la Conferencia Episcopal de colombiana (2017) para el grado noveno, el hecho moral de la persona y de la cultura. En básica secundaria se abarca el contenido que tiene que ver con la estructura moral y el funcionamiento de los procesos cognoscitivos, volitivos y afectivos en la vida moral del ser humano. De ahí que se daba la posibilidad de articularlo con el contexto actual para intervenir en problemáticas cotidianas, pero no era así. Por ejemplo, en la planeación en la que se pretendía que los estudiantes plantearan diferentes situaciones problemáticas de la sociedad y la cultura a nivel verbal, se terminó por abarcarlo exclusivamente desde lo conceptual y tomando apuntes dados por el docente, lo que hacía que el estudiante fuera totalmente pasivo, sin espacio a la reflexión para sacar sus propias conclusiones, es decir, que se presentaba el fenómeno descrito por Flórez (2001) “El método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen en objeto de la evaluación”

La investigación-acción se enfocó en replantear el proceso de planeación, ya que fueron elementos que surgieron en la reflexión sobre la práctica de enseñanza personal, a

partir de allí se empezaron a implementar acciones de cambio como partir del contexto interno y externo de los estudiantes, de sus necesidades, de plantear acciones que los llevarán a cuestionarse, dejando a un lado el centrar la clase solo en el desarrollo de contenidos, para incursionar en el desarrollo de las habilidades de indagación, la comunicación, que los llevara a verbalizar sus pensamientos al grupo. Se optó por plantear objetivos claros que posibilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un ejercicio de reflexión que conllevara al fortalecimiento de propuestas que desarrollen el pensamiento y la apropiación del tema, así “Lo que se busca es que, el educando pueda percibir la información, pueda relacionarla con sus conocimientos previos y pueda desarrollar nuevos esquemas o estructuras mentales que a su vez permitan una nueva reestructuración de su conocimiento” Rodríguez, (2008).

El docente desde su reflexión ha ido comprendiendo que su rol es acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incentivarlos para que ellos por sí mismos lleguen a descubrir y reafirmar sus ideas, aplicarlas en una situación y contexto determinado como lo afirma Gadamer (2000) “La finalidad del docente es guiar al alumno hacia la responsabilidad, la toma de decisiones y la libertad”. Bajo esa estructura, se supera la reproducción del conocimiento del docente y se opta por una construcción de conocimientos particulares y contextualizados. Dado lo complejo de ese proceso, se ve la necesidad de aclarar las formas de valorar o evaluar los diferentes momentos de las sesiones de clase. Se evidenció la necesidad establecer objetivos claros, estrategias que permitieran la realimentación, rúbricas que ayudaran a evaluar el aprendizaje de los estudiantes o haciendo que ellos mismos conozcan sus errores mediante la autoevaluación, como se describió en la planeación inicial, estos elementos no se tenían en cuenta en los contenidos curriculares, ni hacían parte de las dinámicas del aula, pero eso el docente investigador se quedaba corto al

no concretar criterios de evaluación, sin embargo, esto se fue mejorando considerablemente al favorecer el desarrollo de la habilidad comunicativa, concibiéndola como la oportunidad, para valorar también la comprensión del conocimiento en los estudiantes.

Así, la evolución del proceso de planeación de un enfoque tradicional y basado en contenidos a un enfoque constructivista comprende que los estudiantes que vienen a clase traen consigo saberes y experiencias previas. Así, lo afirma Ordóñez, (2004). “el profesor para guiar al aprendiz en su proceso de aprendizaje busca conocer dichos conocimientos y experiencias, ya que el estudiante para aprender un nuevo saber no parte de la nada, sino de sus preconcepciones que él ya posee” de esta manera se desarrolla la indagación y la comunicación “el estudiante la desarrolla al reflexionar fomentando la interacción con los otros compañeros” Ordóñez, (2006). De igual forma adquieren la capacidad de expresar sus pensamientos, “con un pensamiento autónomo y creativo, con lo que serían capaces, usualmente, de resolver por sí solos problemas de la vida cotidiana” Ordóñez, (2006).

Todo esto significó una transformación clara y efectiva de la práctica de enseñanza, pues se fortaleció dejando a un lado el supuesto de que cualquier estrategia y metodología funciona con cualquier población, a su vez, el identificar las características de los estudiantes fue de gran ayuda para planear abarcando aspectos situacionales, lingüísticos y mentales que soportaban las acciones a implementar en la sesión de clases. Adicionalmente, el rol del docente cambió considerablemente pues pasó de transmitir conocimiento a propiciar oportunidades para el descubrimiento de nuevos aprendizajes y posteriormente su aplicación. De igual forma, se logró retomar la planeación luego de aplicarla, como medio para reflexionar sobre la práctica y cualificarla.

Implementación en el aula. Como segunda categoría de análisis se establece la implementación en el aula, la cual no solo constituye la puesta en escena de la planeación pedagógica, sino que también implica todas las acciones del docente por lograr una enseñanza efectiva marcada por interacciones que surgen entre el docente y el estudiante al desarrollar una sesión de clase, por lo que determinan tanto lo planeado como el acontecer propio del acto pedagógico. Fundado en ese postulado, se entiende la dinámica y la estructura de una sesión de clase como un proceso oportuno y complejo en el que convergen las necesidades educativas de los estudiantes, las condiciones del contexto, los lineamientos curriculares de la institución, los lineamientos de la educación religiosa, las interacciones socioculturales y la intencionalidad del docente respecto a su labor. De ahí, que para efectos de esta investigación se tome la implementación en el aula como un componente que trasciende de la simple aplicación de una planeación a un espacio en el que acontece la implementación pedagógica. Se considera que parte de una intencionalidad que de una u otra forma dirige las acciones del docente al cumplimiento de metas integrales, basado en el dominio de su saber pedagógico. Touriñán (2011)

La implementación de acciones en el aula toma un matiz pedagógico al materializar la intencionalidad misma de la práctica de enseñanza, la cual abarca varios elementos que directa e indirectamente afectan la realidad específica del contexto en el que se mueve el docente con el fin de consolidar acciones que conlleven a la apropiación del aprendizaje, como señala Touriñán, (2011) “la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo”

El pasar de un proceso de implementación pasivo en el aula por parte del docente a una aplicación activa de las planeaciones en la implementación, permite evidenciar la transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador, pues anteriormente se acentuaba el cumplimiento y desarrollo rutinario orientado a la instauración de una dinámica transmisionista en el aula por lo que elementos como el conocimiento del docente, el desarrollo de contenidos y hasta la misma disposición espacial del salón de clase, legitimaban una enseñanza centrada solo en el docente, unidireccional y positivista. Debido a ello, Duarte (2003) resalta cómo la organización espacial en el aula puede favorecer ya sea una dinámica unidireccional a la que llama “tradicional”, o una dinámica bidireccional, horizontal y cooperativa que llama “activa” figura 19. De ahí que una de las transformaciones de la práctica de enseñanza personal se basó en innovar en varias formas de organización espacial “activa” como forma de dar soporte a los cambios generados en las dinámicas comunicativas en la intervención en el aula.



Figura 19 Comparación Organización espacial, “Tradicional” y “activa”. Fuente: Duarte (2003)

Se mantenía una misma estructura en las sesiones de clase: se hacía referencia a lo que se había trabajado en la sesión anterior, se daban las indicaciones de lo que se iba a realizar, a continuación, se explicaba el tema y los estudiantes tomaban apuntes de lo que se iba explicando, posteriormente se les dirigía una actividad o guía de trabajo correspondiente al tema explicado, sin mayor trascendencia. Por lo general, el tema permitía plantear diferentes actividades o dinámicas que fueran atractivas para los estudiantes, pues se percibía la empatía con la clase, por el lenguaje sencillo que manejaba y la relación con situaciones de la cotidianidad en los que se podía aplicar los contenidos. A pesar de lo dicho, se persistía en prácticas memorísticas, en las que el docente era el poseedor del conocimiento, que no daba espacio para debatir las ideas o la construcción individual o colectiva del saber, el método de enseñanza era igual para todos los estudiantes, sin tener en cuenta las habilidades particulares por lo tanto se limitaba la creatividad y la individualidad.

Estas acciones conllevaban a que los estudiantes replicaran el pensamiento del docente en aras de satisfacer su evaluación, así mismo circunscribía la enseñanza a una comunicación unidireccional con el aprendizaje por lo que no se propiciaban espacios de preguntas, de diálogos, de reflexión o de concertación. Asimismo, cuando se generaba la intervención de los estudiantes, sus ideas eran moldeadas para que concordaran con el punto de vista del docente y al evaluar las comprensiones, se optaba por dinámicas memorísticas y centradas en el concepto que no daban la oportunidad de problematizar y aplicar a situaciones de la vida.

La implementación en el aula negaba toda oportunidad para construir conjuntamente el conocimiento, legitimaba solo la producción del docente enfocado en una sola perspectiva,

sesgada y autoritaria. Al tener identificada esta problemática, se buscó transformar la implementación en el aula desde la resignificación de las prácticas comunicativas, pues esta acción no solo deconstruía la manera en la que se desarrollaban las sesiones de clase y contribuía a la elaboración de una planeación consecuente a la intención de cambio de la práctica pedagógica, sino que también favorecían la posibilidad de implementar propuestas didácticas que fomentaran el desarrollo de las habilidades de la indagación, del pensamiento y la comunicación. Esto con el fin de explorar el conocimiento, exteriorizar sus sentimientos, todo alimentado desde las prácticas comunicativas, que permiten la comprensión y conllevan la posibilidad de situarlas en el contexto, pues no se limiten a replicar sino a producir y desde allí, transformar situaciones problema en donde se “genere un diálogo democrático y se dinamice la comunicación educativa para ser transformada en instrumentos, que lleven a descubrir otros nuevos” Kaplún, (2002).

Fundado en ese precedente, se tenía clara la intención para cada una de las acciones a implementar, por lo que se debía hacer uso de la experiencia pedagógica para avalar la transformación de la práctica. De esta forma se sustenta el propósito de una implementación pedagógica en el aula que inicia por cambiar la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de la habilidad de la indagación para posibilitar la construcción colectiva de comprensiones y conocimientos, el fomento de la comunicación bidireccional y abrir siempre la posibilidad para manifestar lo que se piensa, ello demanda “reconocer la práctica pedagógica no sólo como una habilidad técnica, sino como un saber, un espacio de debate y producción obre las relaciones complejas de la enseñanza”. Saldarriaga, (2016.)

Las figuras 20 y 21 reflejan que se optó por propuestas que facilitaran abrir espacios de diálogo a partir de preguntas para generar debates en las sesiones de clase en las que paso a paso se iban perfeccionando ideas gracias a la presentación de postulados claros por parte del docente y de los estudiantes, o dinámicas que generaran la participación constante y asertiva del estudiante, exposiciones, lluvia de ideas, o incluso la disposición del salón por grupos, que privilegiaban el trabajo colaborativo y la realimentación entre los mismos pares. ¿cómo se evidencia en estas fotografías la participación constante?



Figuras 20-21. Evidencia, implementación de la clase participación de los estudiantes

Se podría pensar que en el marco de esas acciones, el docente perdería protagonismo y se convertiría más en facilitador que en un experto que explica el saber específico, sin duda el docente se convirtió en un colaborador de ideas, en un profesional que ponía su conocimiento al servicio de otros pero que al mismo tiempo enriquecía su saber, en un docente innovador y creativo que se abría a una nueva manera de pensar, de ver las cosas en sí mismo y también de darle la posibilidad a los otros, en un agente de cambio en el que logró incorporar la habilidad de la indagación, la comunicación y fomentar el desarrollo del pensamiento como con la enseñanza de la educación religiosa, al llevar a los estudiantes a formularse interrogantes sobre diferentes realidades de la vida cotidiana, a pensar en relaciones

complejas, a intentar dar posibles soluciones a los dilemas morales, a comprender la ética y la moral en la vida del hombre.

La empatía con los estudiantes en las clases se aprovechó para generar estrategias didácticas que promovieran el desarrollo del pensamiento a partir de la motivación y el interés. Esto resultó ser un elemento importante para transformar la práctica de enseñanza, pues al tratarse de estudiantes de básica secundaria se vio la necesidad de tratar aspectos específicos para suscitar en ellos reflexiones y comprensiones a tal punto de empoderarse de los contenidos para dar sustento a sus inquietudes. Dichos aspectos giraban en torno a acciones de la vida cotidiana que marcaban su actuar, su proceder y que influían en su aprendizaje y en su contexto.

Por otra parte, se buscó favorecer la visibilización del pensamiento que está muy relacionada con las prácticas comunicativas que privilegiaban la construcción conjunta del conocimiento, descubrimientos particulares y que conllevan su aplicabilidad a los diferentes contextos. Para tal fin, se optó por el desarrollo de rutinas de pensamiento que consentían redireccionar la práctica de enseñanza a acciones que fomentaran la realización de conexiones, la construcción de postulados, la refutación o reafirmación de posturas y en últimas a reflexiones en las que se expresaba el sentir y el pensar de los estudiantes en la clase.

En si la intervención pedagógica en el aula supera el umbral de la simple puesta en escena de las planeaciones y requiere la revisión constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del propósito de transformar la práctica de enseñanza. Ello se cristalizó

en apostarle a la habilidad de la indagación como la posibilidad de incentivar a los estudiantes a acercarse más al conocimiento de la educación religiosa, a generar una comunicación bidireccional con el docente que confluyera en una participación activa y en el deseo de compartir sus pensamientos, para que el docente en su labor como educador deje de ser el protagonista de la enseñanza y el transmisor del conocimiento, para promover una visión de la educación religiosa más aterrizada a la realidad, en la que no se buscaba replicar una perspectiva sino aportar a un constructo más completo y complejo de conocimientos, reflexiones y aprendizajes, a un “conjunto de conocimientos que dan forma los contenidos que se enseñan, pero también a la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico” Martínez, (2016)

Evaluación. La tercera categoría de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza la constituye la evaluación del aprendizaje. Ella se orienta a la necesidad de saber cómo van evolucionando los estudiantes, cuánto están aprendiendo a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos variados, por eso la evaluación es una acción muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite evidenciar la comprensión de los estudiantes con referencia a las acciones implementadas, diagnosticar estilos y medir el cumplimiento de objetivos. De ahí, que la evaluación educativa disponga de múltiples funciones y dimensiones: según Sacristán et al (2018) “la evaluación debería ser el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la sana intención de entenderse mientras aprenden”

Teniendo en cuenta las diversas funciones de la evaluación y para fines de esta investigación en la que se procura transformaciones en la práctica de enseñanza, se ha optado

por una concepción de evaluación como un espacio formativo y de realimentación en la educación religiosa, pues no se restringe a calificar resultados sino a valorar procesos, de ahí que se sustente en la realimentación que invita a perfeccionar cada acción pedagógica e incentivar la enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa. La evaluación formativa puede generar un empoderamiento del quehacer, tanto en el estudiante como en el docente, pues es allí donde se hace conciencia del alcance de los objetivos como de aquellos aspectos por mejorar, así mismo se puede evidenciar la evolución del proceso educativo, por eso ella es concebida como una oportunidad para realizar la realimentación en el aula y que el estudiante tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento, afirma Shute (2008) "la información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje"

El docente investigador al ir profundizando en su práctica de enseñanza orientó sus acciones a la evaluación formativa, aunque al principio la práctica docente estaba alejada de esa perspectiva puesto que legitimaba la calificación como única forma de valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La calificación priorizaba la asignación numérica según el criterio subjetivo (y en ocasiones sesgado) del docente, por lo que al desarrollar procesos memorísticos se esperaba directa o indirectamente que el estudiante replicara el pensamiento del docente al momento de evaluarlo. Por ende, los exámenes eran la exclusiva estrategia usada para evaluar, y estos se circunscribían en una estructura de únicas respuestas dependiendo de la memorización de conceptos y la reproducción de lo explicado por el docente.

Adicionalmente, esto ocasionaba que el proceso de evaluación tuviera únicamente participación del docente, sustentando una heteroevaluación permanente que desconocía la participación del estudiante respecto a su propio proceso de aprendizaje. En consecuencia, la evaluación fomentaba una dinámica autoritaria que ya se percibía por la comunicación unidireccional, motivo por el cual no se establecían criterios para valorar los aprendizajes y no se facilitaban espacios de realimentación. En este punto Stobart (2010) declara que la retroalimentación es “considerada la clave para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa”. Por directrices de la institución educativa se contemplaba una autoevaluación y coevaluación a los estudiantes, no se disponía de instrumentos para garantizar su ejecución por lo que estas terminaban también en un ejercicio de asignación numérica basadas en simples opiniones o condicionadas por el punto de vista del docente.

La transformación de las prácticas evaluativas se orientó a superar el acto de calificar para centrar el proceso de enseñanza en la valoración y la realimentación. Este último es un elemento importante en la evaluación formativa, pues esta hace posible una perspectiva objetiva sustentada en la creación de criterios específicos de valoración como garantía cualitativa antes de fijar una escala cuantitativa. De igual manera, la realimentación incrementa la probabilidad de un buen aprendizaje y le suministra al estudiantes detalles sobre los aspectos a mejorar, haciendo de la evaluación un escenario democrático para concertar, refutar y aportar: “La retroalimentación supone más que una devolución de la información ya que requiere la condición adicional de generar un impacto en el aprendizaje futuro, por tanto, debe provocar una mejora en el aprendizaje del estudiante como fruto de la misma” William, (2011).

Este postulado lleva a realizar una crítica constructiva al proceso evaluativo, debía partir de los instrumentos que favorecieran la realimentación formal, dentro de los cuales se ubican las rutinas de pensamiento y la rúbrica de evaluación estipuladas en la planeación y realizadas en la implementación en el aula de clase, en donde se optó un proceso de valoración continua en el que se propician propuestas didácticas desde la educación religiosa para valorar las inferencias y postulados propuestos por los estudiantes durante el desarrollo de una sesión de clases, evocando diálogos entre docente, estudiantes y pares con el fin de identificar alcances y aspectos por retomar, ello tiene que ver con “la evaluación continua permite como conocer el proceso de los estudiantes en el antes, durante y al final del proceso realizando ajustes y cambios si se considera necesario, se centrada en todos los entornos de formación del estudiante” Cerda (2003).

De esta forma, se optó por proponer unas rutinas de pensamiento y una rúbrica de evaluación para aclarar los criterios de evaluación y al mismo tiempo, para involucrar al estudiante en el proceso de valoración y poder realizar la realimentación retomando las producciones y las comprensiones en aras de perfeccionarlas. Aunque las rutinas y la rúbrica no son los únicos instrumentos que pueden posibilitar esos cambios, resultó ser apropiado pues además de evidenciar la evolución de las transformaciones, también cualifican la valoración y la hacen un espacio de socialización, por ello Sotomayor, (2015) considera la rúbrica como “un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación”

El primer intento de rúbrica valorativa ver figura 22, se enfocó en la elaboración de preguntas para evaluar las exposiciones realizadas por los estudiantes en una de las sesiones del cuarto ciclo de reflexión, ella dio la posibilidad de involucrar a los estudiantes. Por otro lado, permitió realizar la heteroevaluación y la autoevaluación entre los mismos estudiantes y comparar con la realimentación del docente teniendo en cuenta los criterios estipulados.



 <p>Colegio San Viator Bilingüe Internacional Coevolución</p>	 <p>Colegio San Viator Bilingüe Internacional Coevolución</p>
<p>Aspectos para tener presente en la coevolución del compañero</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El compañero de muestra dominio en el desarrollo del tema. 2. El compañero expone con claridad. 3. El compañero maneja la exposición promoviendo la participación del grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El compañero demostró un conocimiento amplio de su indagación en relación con la corrupción, pues no leía en su presentación y daba argumentos para demostrar lo que él decía en su presentación, usaba ejemplos de la vida real e incluso pudo incluir el ejemplo de nuestra institución para dar mayor claridad en el ejercicio. 2. El compañero expuso con claridad puesto a que era muy fluido al momento de hablar y explicaba lo que los estudiantes tenían como preguntas generadas a través de la explicación del dilema moral. 3. El compañero no hizo participar mucho a los estudiantes, pero si genero un enlace a través de la institución y el ejemplo del día a día del estudiante que está viendo esta exposición

Figura 22. Rúbrica valorativa, ciclo de reflexión 1 al inicio de la investigación

La implementación de esta rúbrica inicial constituyó un aspecto innovador dentro de la práctica de enseñanza del docente instigador, pues logró que los estudiantes no se limitaran a una sola forma de valorar el aprendizaje, sino que pudieran repensar sus respuestas para mejorar desde los criterios establecidos. El uso de esta propuesta valorativa, innovadora fue consolidando poco a poco un cambio en la perspectiva de los estudiantes frente a la calificación y en el docente investigador una transformación de su práctica de enseñanza al reestructurar el criterio sesgado que mantenía con anterioridad al momento de evaluar.

Esa pequeña transformación motivó y propició la participación de los estudiantes en los procesos de realimentación, por lo que se derrumbaba poco a poco la perspectiva hegemónica de la evaluación en la que se apelaba a respuestas únicas o réplicas del pensamiento del docente. Hay que reconocer que a la rúbrica le faltaron varios elementos pues no abarcaba por completo todo el contenido, sin embargo, sirvió como instrumento para realizar la realimentación de las producciones.

Por su parte, la implementación de la rutina de pensamiento pensar, problematizar, explorar presentada en el segundo ciclo de reflexión, permitió desarrollar en los estudiantes una comprensión más profunda de las imágenes proyectadas en clase, lo que fomentó también el proceso cognitivo, haciendo que los estudiantes fueran conscientes de su propio pensamiento, además se lograron resultados importantes pues se mantuvo el espacio de socialización en donde la participación fue constante, así mismo se dio una realimentación más específica que facilitaba retomar la importancia y vivencia de los mandamientos en la vida de los seres humanos.

En el ciclo de reflexión cinco, se realizó una nueva rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso, la cual sirvió para que los estudiantes reflexionaran en cómo y por qué nuestro pensamiento cambia durante el periodo académico, además, la rutina se vinculó con una calificación numérica para el cierre del primer periodo académico. De esta forma se logró un ejercicio más global que abarcaba todo el tema, ya que fueron varias las producciones en la clase, lecturas, exposiciones, escritos, los cuales fueron abarcados en la realimentación en donde se destacó el aprendizaje adquirido al mismo tiempo que se señalaba las carencias y la forma de superarlas. Al final se pudo lograr una evaluación consecuente con la dinámica bidireccional propiciada en la implementación. A pesar de que las variaciones para heteroevaluación y autoevaluación fueron exitosas, aún no se abarcaba una coevaluación efectiva pues los estudiantes no estaban acostumbrados a ser evaluados con una rutina de pensamiento. Por otro lado, se debía tener cuidado en que los estudiantes no cayeran en un simple diligenciamiento de la rutina, por lo que era pertinente crear espacios de valoración dialógica que reforzaran la realimentación.

Sea de aclarar que la estrategia didáctica incorporada no representa la transformación de la práctica en su totalidad, sino por el contrario, es evidencia directa de los cambios emprendidos en las metodologías de realimentación y en las dinámicas de evaluación; esto, junto con una participación verbal que justificaba la importancia de llevar a los estudiantes a expresar sus pensamientos, y desde allí consolidar un espacio de socialización, de dialógica y de empoderamiento del saber, posibilitaba el fomento de las habilidades de la comunicación y de pensamiento para dar un aporte crítico a las producciones de los demás teniendo en cuenta los contenidos desarrollados y las comprensiones alcanzadas.

Como se planteó anteriormente, se logró una evolución no solo en los instrumentos sino en la evaluación formativa de la práctica de enseñanza, pues se implementaron acciones que generaron desplazamientos evidentes de la simple calificación a la valoración basada en la realimentación participativa. Las dinámicas y los espacios generados facilitaron la apropiación del conocimiento en los estudiantes, puesto que se privilegió los procesos de comunicación y de pensamiento, sobre el desarrollo de contenidos. Adicionalmente, se provocó un auge de múltiples perspectivas que derrumbaban las metodologías que llevaban a replicar únicamente el saber del docente. Así, la práctica de enseñanza constituyó una valiosa oportunidad para presentar los aprendizajes y la forma de evaluar desde otra perspectiva: “este propósito alude a trabajar desde un objetivo de evaluación que implique acciones pedagógicas revolucionarias, que recupere las intenciones de formación del ser humano más allá del conocimiento de las disciplinas, que sea asumida como instrumento de aprendizaje” Ortiz, (2018)

La indagación. Como primera subcategoría de análisis se estableció la indagación, antes del desarrollo de esta investigación, el docente investigador desconocía que en la enseñanza de educación religiosa se podía trabajar la habilidad de la indagación y las formas de desarrollarla. Esto se debía principalmente a la evidente tendencia de favorecer una enseñanza por contenidos sobre una enseñanza práctica vivencial, es necesario recordar que “se aprende haciendo, se aprende por medio de la acción, no solo escuchando o mirando, no solo razonando o sintiendo sino involucrado totalmente en una experiencia que le exige su completa participación” Ramos (1994) Esto hacía que la práctica de enseñanza asumiera que todos los estudiantes aprendían de la misma forma, que toda propuesta implementada

funcionaba sin importar la población y que más allá de lograr comprensiones se debía garantizar el cumplimiento del currículo.

Esta tendencia coincidía con otras acciones que pretendían medir el alcance de los estudiantes referentes a los contenidos que componen el currículo, pasando por alto el conocimiento de estilos de aprendizaje para planear propuestas didácticas, que no estuvieran enfocadas en mantener estilos que llevarán solo a lo memorístico y la saturación de conceptos como imaginario de aprendizajes.

Aunque se intentaba conocer los intereses de los estudiantes y usarlos en las propuestas a implementar como forma de propiciar la motivación y la comunicación amena o afectiva entre el docente y los estudiantes, su impacto no se centraba en una intención pedagógica hacia la consolidación de comprensiones, sino en enfocar la atención y en lograr la efectividad de actividades planeadas.

Bajo ese panorama, la práctica de enseñanza carecía de acciones que buscaran el desarrollo de la habilidad de la indagación, no solo porque favorecía estructuras memorísticas de contenidos curriculares que ignoraban las características del contexto de la población, sino también por la repercusión que tenían en las producciones de los estudiantes quienes eran limitados a representar y seguir la línea de pensamiento del docente, restringiendo procesos de creación, y construcción.

La propuesta didáctica estaba orientada, por ejemplo, a que los estudiantes repitieran exactamente lo que se había dicho en clase, a definir conceptos literalmente y a opinar lo que

el docente quería escuchar. De esta manera, las producciones de los estudiantes reflejaban la tendencia marcada por un modelo tradicional, “que enfatiza en el papel de la educación para moldear a los sujetos a través de la voluntad, la virtud, la disciplina y la ética” Flórez, (2001), una práctica de enseñanza desligada del contexto y del desarrollo de la indagación y del pensamiento. Luego de diagnosticar las deficiencias y fortalezas de la práctica, se procuró implementar un elemento que generara transformaciones en la enseñanza y que generara ruido como el uso de elementos motivadores y amenos para la enseñanza. Se logró identificar la habilidad de la indagación como una posibilidad para resignificar la enseñanza de la educación religiosa, la apropiación de contenidos promoviendo su dominio para dar solución a retos o situaciones problemas en el aprendizaje. En dicho rastreo y construcción teórica también se evidenció la pertinencia de desarrollar la habilidad de la comunicación bidireccional, que ayudaría a la reflexión conjunta para entender diferentes contextos de la realidad y poseer argumentos para intervenirlos.

Bajo ese supuesto, se halló la indagación como posible elemento de transformación de la práctica de enseñanza, pues conllevaba la construcción progresiva de conocimiento orientado al contexto inmediato, ahora bien, habría la posibilidad de articularlo para interactuando con otras habilidades para tal fin. De esta forma, no solo se está sustentando la posibilidad de generar cambios positivos en la enseñanza de la educación religiosa y sus contenidos, sino también trascendiendo el escenario del aula de clases y su entorno como tal, algo que desde la religión constituye un avance importante en el devenir actual.

La indagación en el marco de la enseñanza de la educación religiosa implica superar aprendizajes basados solo en conceptos y contenidos curriculares, para promover la

atención en procesos de investigación, reflexión y en el sentido crítico frente a la cultura religiosa desde perspectivas de diálogo y promoción de la diversidad, entonces “los currículos deberían ser para la vida y para vivir, para la formación y la transformación Pérez et al, (2020). Teniendo en cuenta lo anterior, no es extraño que haya sido un reto implementar la indagación en la práctica personal, cuando antes esta era abarcada como una simple actividad automática de consulta, esta concepción errónea legitimaba la anterior enseñanza memorística y basada en contenidos, pues cuando se intentaba indagar solo se recurría a fuentes y recolectar información que se acomodaba al discurso del docente.

Trascender el mencionado acto de exponer y transmitir hacia la posibilidad de aplicar el conocimiento al contexto, requería de acciones innovadoras que consagraran la transformación de esas concepciones previas Pages, (2009), por ello se retomó la pertinencia de implementar el interés y la comunicación amena para incentivar el auge de la indagación. Implementar un diálogo bidireccional y metodologías con elementos que vinculaban al afecto y la empatía aportó considerablemente a construir un sano ambiente para motivar a los estudiantes a empoderarse de un rol activo y participativo al momento de generar pregunta, ideas, debatir, cuestionar y opinar respecto a un contenido. Estas dinámicas llevaron a procesos indagatorios claves no solo al explorar, consultar y reunir información, sino también a usarlos frente a situaciones determinadas para plantear posibles soluciones y así fomentar prácticas de enseñanza para enfrentar la vida.

En ese orden de ideas, se evidenció una transformación respecto a la habilidad de la indagación, en la manera de elaborar las preguntas. Al inicio las preguntas conceptuales simples, eran elaboradas por los estudiantes y fáciles de responder por medio de los criterios

implícitos en la misma definición de una palabra o frase, en donde solo se necesitaba entender los significados de las palabras. Luego se pasó a preguntas conceptuales complejas, no tan fáciles de definir, que abrían la discusión pues se les podía dar respuesta desde diferentes puntos de vista, ya que las definiciones se podrían inclinar una u otra postura, con argumentos razonados, son “preguntas están relacionados a facilitar el proceso de construcción de contenidos y habilidades, y la participación de los estudiantes por medio de la conversación, al ser un mecanismo de comunicación y transformación social en la realidad escolar “Aldana (2012). Tal como se observa en la siguiente figura. 23

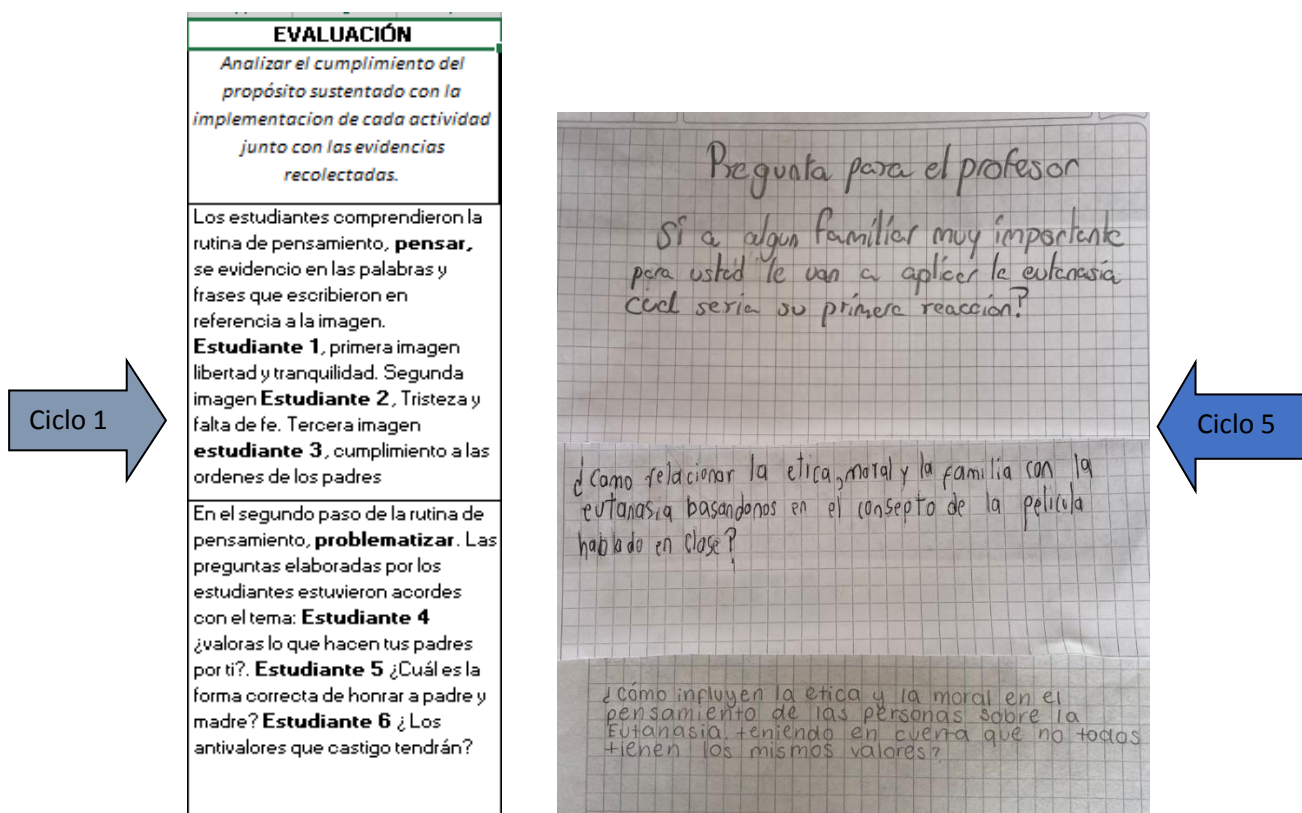


Figura 23. Modelo de preguntas, al inicio de la investigación en ciclo 1 y modelo de preguntas ciclo 5

Este ejercicio de preguntas para indagar en el conocimiento se implementó durante el desarrollo de los cinco ciclos de reflexión adelantados en la presente investigación, y permitió una transformación en la práctica de enseñanza pues se convirtió en una propuesta didáctica que llevaría a los estudiantes a lograr sus propios descubrimientos y construir sus propias ideas, desplazando el rol casi hegemónico del docente pues se desarraigó de ser la única persona que poseía el conocimiento, para posibilitar espacios y oportunidades que materializaron una construcción colectiva.

Por otro lado, también se invitó a los estudiantes a escoger una lectura que le llamara su atención referente al tema de la eutanasia, desarrollado en el ciclo cinco. Esto, permitiría revisar los niveles de indagación y la manera de cuestionar para hacerle preguntas al texto especialmente aquellas preguntas investigables, o, dicho de otro modo, preguntas que pudieran ser respondidas de manera empírica, a través de la experiencia o de la observación, un aprendizaje que lleva a los estudiantes a estar conectados con los diferentes contextos de la realidad. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de formular preguntas para indagar en el ciclo 5, incluso preguntas para investigar y buscar más información, se percibió la inquietud por ampliar el conocimiento y establecer sus propias ideas algo que no solo estaba en función de sus intereses personales, sino que también reflejaba el logro de procesos de pensamiento más complejos algo propio de su tendencia a un aprendizaje con estilo activo e intuitivo.

Lo anterior, lleva a concluir que la transformación de la práctica basada en el desarrollo de la indagación permitió superar la transmisión tradicional y memorística de contenidos, dando paso a comprensiones más elaboradas, a una enseñanza por habilidades y no por contenidos y en especial, una extrapolación al contexto inmediato por lo que se

propició un manejo de los conceptos y elementos teóricos para dar respuesta a situaciones de la vida esto quiere decir que “la enseñanza de la indagación es diferente a la enseñanza tradicional expositiva, que caracteriza a muchas de las actividades escolares en la enseñanza de la educación religiosa” Beyer, (1974)

La comunicación, es la segunda subcategoría de análisis en la investigación. Cuando en la presente investigación se propuso transformar la práctica de enseñanza no solo se buscó intervenir en el análisis que hacía del quehacer propio una dinámica tradicional de mera transmisión y memorización de conceptos, sino que también se pretendía impactar en la enseñanza misma de la educación religiosa, cualificándola al incursionar en acciones que podían llegar a sacarla de la idea de ser solo conceptos, ritos o un culto vacío, para fortalecer una enseñanza de educación religiosa que posibilitara el fomento de la comunicación y la visibilización del pensamiento en la construcción conjunta de aprendizajes.

El proceso realizado durante cada uno de los ciclos de reflexión se enfocó en promover el desarrollo de la habilidad de la comunicación desde la enseñanza de la educación religiosa, bajo la cual un elemento importante es la oralidad como un instrumento que usa el hablante en diferentes contextos para expresar los aprendizajes o las inquietudes. Además, esta habilidad coloca su atención sobre el estudiante y sus necesidades comunicativas, las cuales se convierten en la prioridad del docente investigador al momento de planear e implementar las actividades para centrarlas en los estudiantes, estimulándolos a interesarse por aprender, ayudarlos en la autorregulación de su proceso de adquisición de conocimientos y conseguir su autonomía intelectual. Weimar (2002), resalta “la importancia de dar a los estudiantes la responsabilidad por su aprendizaje”

Hacer partícipes a los estudiantes dándoles la oportunidad de verbalizar sus ideas, su pensamiento, ayuda a establecer un puente de comunicación y confianza entre los mismos pares y el docente, lo cual facilita la enseñanza de los contenidos y crea un ambiente armónico en el aula de clase. En esta subcategoría se tuvieron en cuenta las actividades realizadas en los ciclos y las rutinas de pensamiento, ‘pensar problematizar, explorar’, en apropiaciones como: pensar 1 primera imagen, libertad, problematizar, ¿valoras lo que hacen tus padres por ti?, explorar, los mandamientos acercan a Dios cuando se viven con fe y esperanza; la rutina ‘Antes pensaba, ahora pienso’, utilizada al inicio del periodo académico para explorar, observar e interpretar los pensamientos previos de los estudiantes y al final para observar el grado de aprendizaje en referencia a los contenidos al respecto Ritchhart, Church & Morrison (2014): [...] “Las rutinas actúan como un andamiaje natural que lleva a los estudiantes a niveles cada vez más altos y sofisticados del pensamiento ver figura 24.

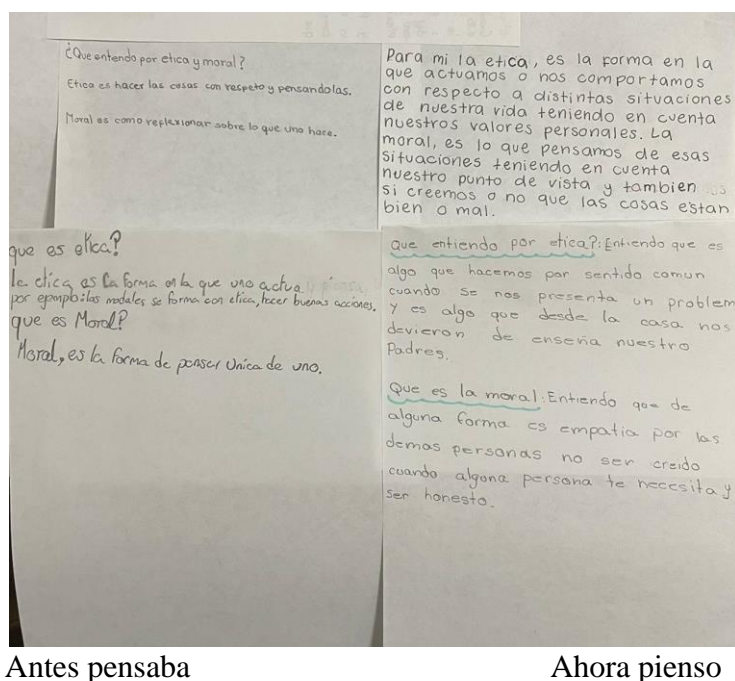


Figura 24. Rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso, ciclo de reflexión

Las imágenes se convierten en una propuesta didáctica para comunicar ya que una foto relacionada con el mensaje ayuda a una mayor comprensión de los estudiantes, a entender lo que se dice y recordarlo después, por eso la interpretación presume procesos complejos de pensamientos, asumir una postura crítica y darle significado, por consiguiente, al hacer uso de esta estrategia, se pretendió avanzar en los propósitos comunicativos, para pasar de ser estudiantes pasivos que solo contemplaban las acciones del profesor que explicaba las imágenes a ser ellos mismos los constructores del saber y comunicar sus inferencias en un lenguaje sencillo, lleno de significado. Por citar un ejemplo primera imagen: un hombre con las manos abiertas contemplando la creación, los estudiantes la asociaron con el mandamiento amar a Dios sobre todas las cosas, Quinta imagen: un niño contemplando la vida en una mariposa obra de la creación de Dios, los estudiantes la asociaron con el mandamiento de no matar. como se ve en las siguientes imágenes. Figura 25.



Hombre con las manos abiertas
Contemplando la creación



Niño contemplando la vida de una
mariposa obra de la creación

Figura 25. Imágenes, ciclo de reflexión 1

Preguntas de conocimiento para generar debates, mediante esta puesta en escena los estudiantes tuvieron la posibilidad de participar de forma activa mediante la expresión oral y la escucha, para tomar una posición a favor o en contra, evidenciando acuerdos o desacuerdos, defendiendo y refutando diversos puntos de vista y así desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y de la comunicación. El debate según (FAUTAPO 2009) “Es un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión de un tema polémico entre dos o más grupos de personas”

La elección de estas actividades buscó que fueran atractivas y cercanas a la cotidianidad o situaciones de la vida real donde pueden verse involucrados los estudiantes, además que ayudarán a enganchar a los estudiantes con el tema, para romper con el esquema del modelo tradicional en el que el docente era solo quien comunicaba y tenía la razón, para pasar a una activa participación de los estudiantes en la que comuniquen sus conocimientos a otros. Estas actividades fueron seleccionadas bajo criterios que incluían la habilidad de hablar en público (como los debates y exposiciones), análisis de imágenes y reflexión en torno a ellas, así como elaboración de preguntas a partir de la rutina de pensamiento o escritos para comunicar lo aprendido, este tipo de actividades resultaron adecuadas para trabajar diversos contextos, sociales, familiares e institucionales, que llevaron a situaciones de habla para interactuar entre el docente y los estudiantes.

Esta interacción grupal, o la comunicación de las ideas, sirvieron para que los estudiantes pudieran contrastar su pensamiento y saberes, con el fin de enriquecer sus posturas y encontrar nuevas formas de analizar las situaciones y sirvieron para propiciar varios análisis acerca de la relación del hombre con Dios y la vivencia valores personales

Las actividades aportaron información necesaria para evidenciar una evolución en la habilidad de la comunicación, lo cual se percibió en el manejo y fluidez de la voz, en el lenguaje utilizado y la apropiación del conocimiento en los estudiantes, se logró aprovechar los estilos de aprendizaje, mediante el dialogo por parejas en donde tuvieron la oportunidad de sacar conclusiones para promover posteriormente prácticas comunicativas bidireccionales, que fueron otorgando poco a poco al estudiante un rol activo en la construcción del aprendizaje, este panorama exigió que el docente investigador se descentralizara de sí mismo en el manejo e interacción con el conocimiento, para dejar que los estudiantes se empoderen del saber.

Visibilización del pensamiento, es la tercera subcategoría de análisis para transformar la práctica de enseñanza, el pensamiento visible es un marco conceptual que comienza en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, (Perkins, 2001; Tishman, 2005; Salmon 2017). Según Tishman (2005) “se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo”. Esas representaciones observables las han denominado rutinas de pensamiento, y se convierten en un elemento esencial para tal propósito.

Durante el desarrollo de los diferentes ciclos de reflexión, este marco conceptual, hasta el momento del inicio de la Maestría en Pedagogía desconocido para el docente investigador, ha sido considerado y apropiado desde cada una de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza: en la planeación, desde el acercamiento a rutinas de pensamiento que posibilitan el alcance de los objetivos de clase planteados; en la implementación, ya que contribuyen a generar acciones concretas de pensamiento, ayudando

en la comprensión de los contenidos y el desarrollo de la habilidad de la comunicación, además sirve como técnica de evaluación, pues mediante ella se evidencia las comprensiones de los estudiantes y se tendrá claridad sobre sus avances, de igual manera permite realizar la realimentación, para reforzar aquellos conceptos o aprendizaje que lo necesitan.

Las rutinas de pensamiento promueven el pensamiento y motivan al estudiante a estar más involucrado en su proceso de aprendizaje acercándose a su propio conocimiento. Tal es así que se convirtió en subcategoría del proyecto de investigación, ya que abrió la posibilidad de generar un cambio significativo en el aprendizaje de los estudiantes a partir de las propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en ellos. Este fue un gran hallazgo en las clases ya que el pensamiento y la valoración del aprendizaje eran relacionados con la palabra tareas, haciendo referencia a realizar pequeñas consultas, ejercicios, o actividades de una clase para otra, con el propósito de sacar una nota y seguir con un modelo tradicional de calificación inmerso en lo que llamamos evaluación para determinar el conocimiento de los estudiantes al respecto afirman, Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). “los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta lo académico, ni la propia valoración y ni la participación de los estudiantes, se brinda una nota cuantitativa sin criterios claros que las justifiquen, tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros”

El docente investigador creía ser el único poseedor del saber, asumía que sus estudiantes desconocían el mundo exterior por completo, que ellos debían reproducir los contenidos y el pensamiento transmitido por él, es decir repetirlos de manera exacta como él, para poder aprobar la asignatura, apoyado en el currículo de la institución. Se limitaba a

corregir y dictar, reprobaba a un estudiante con facilidad porque sus notas de seguimiento no superaban la mínima reglamentaria y sacaba la conclusión que el estudiante no sabía, porque no hacía tareas, no respondía acertadamente la evaluación y el docente investigador se quedaba con estos pocos instrumentos de valoración para visibilizar su pensamiento y al momento de pasar el reporte de notas, concluía que el rendimiento académico del estudiante era bajo, porque no alcanzaba el objetivo propuesto, recayendo siempre la responsabilidad sobre el estudiante y los padres de familia, nunca sobre el docente. El docente investigador nunca se cuestionó si los estudiantes estaban aprendiendo o si estaban comprendiendo, no se cuestionaba cómo aprenden, cuáles eran sus competencias, sus interrogantes, cómo construyen el conocimiento, cuál era su pensamiento. Todo esto llevo al docente investigador a ir incorporando en su práctica de enseñanza las rutinas de pensamiento para facilitar el pensamiento crítico, creativo y autónomo en los estudiantes.

En el segundo ciclo de reflexión se implementó la rutina de pensamiento pensar, problematizar y explorar, ella fue seleccionada ya que cumplía con los propósitos de la investigación, por la naturaleza práctica, funcional y accesible al pensamiento visible, por ejemplo: activó los conocimientos previos, generaron ideas, despertó la curiosidad y creó un escenario para la indagación más profunda. La rutina contribuyó al fortalecimiento de la habilidad de la indagación, la comunicación y llevó al estudiante a expresar su pensamiento personal, social, ser crítico y a una apertura mental en la construcción de conceptos. Esta rutina tuvo como propósito que los estudiantes vieran las cosas no solo únicamente desde su propio punto de vista, sino que tomarán conciencia de cómo pueden pensar otros, ayudando a la exploración y comprensión más amplia de un contenido. Ritchhart, Church, y Morrison, (2014).

Es importante al igual que en todas las rutinas, seleccionar el contenido y material adecuado, que le permitan observar desde diferentes puntos de vista la comprensión de los estudiantes para hacer un balance de lo que ya saben, para impulsar e identificar preguntas inquietantes o nuevas área de interés, esto le permitió al docente darse cuenta del nivel conceptual en el que se encuentran los estudiantes y así cimentar las bases para provocar en ellos la indagación de manera individual y colectiva, que arroje como resultado el compartir el pensamiento, en pequeños grupos o con todos los compañeros.

En el ciclo de reflexión cinco, se aplicó una nueva rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso, la cual sirvió para que los estudiantes reflexionaran acerca de la ética y la moral de cómo y por qué su pensamiento ha cambiado, consolidando así un nuevo aprendizaje, al identificar sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Con respecto al docente investigador, la rutina de pensamiento antes pensaba, que la enseñanza de la educación religiosa era un ejercicio mecánico en la que los estudiantes aprendían conceptos y los memorizaban o respondían preguntas solo de manera literal sin analizarlas, así mismo se asumía el rol del docente como el principal protagonista del proceso de enseñanza. Ahora pienso que la educación religiosa se puede presentar desde otros campos que hacen posible el saber entre los cuales se encuentran las rutinas del pensamiento como una gran oportunidad que le permite al estudiante desarrollar su capacidad de indagar, el inferir, el cuestionarse, llevándolo a proponer, a expresar su ideas, sentimientos a través de preguntas, afirmaciones e inquietudes sin temores a ser cuestionados por su docente y sus compañeros, haciendo así visible su pensamiento y por ende pasar hacer el protagonista de su propio conocimiento e incluso de su autoevaluación como plantea Cabrerizo (2018), “desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido”.

Lo aseveró generar cambios en la práctica pedagógica como en las concepciones sobre el rol como docente en el quehacer educativo, que llevó hacia la transición de un docente tradicional a un docente innovador en la educación religiosa.

Lo que se pretendió fue que el estudiante fuera el protagonista de su propio aprendizaje, organizando sus ideas, para posteriormente reflexionar y debatir los pensamientos obtenidos. “desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido”. Cabrerizo (2018)

En ese sentido se puede decir que las rutinas de pensamiento admiten transformar la práctica de enseñanza desde el aula y el quehacer del docente, para pasar de un modelo tradicional, conductual, a un modelo innovador, que busca que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo cristalicen, además le exige al docente investigador ir más allá de lo que percibe y de lo que los estudiantes manifiestan (la conducta) para preocuparse por aspectos mucho más complejos el pensamiento y la comprensión del saber. Así, Perkins (1999) puede aportar a la necesidad de promover en el aula “La habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, Lo cual, puede dar una explicación al fenómeno encontrado y orienta las acciones del profesor a buscar que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento.

A partir de los análisis de las categorías y subcategorías, surgió una categoría emergente la creatividad, la cual sirvió para afirmar la investigación de la práctica de enseñanza, Hernández (1999) sostiene que la creatividad es “el conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante

una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, la solución de problemas con originalidad y eficacia”

La creatividad estuvo presente en cada una de las categorías y subcategorías presentadas en la investigación, fue utilizada por los estudiantes en las clases y evidenciadas en los ciclos, en acciones como: en el aporte de nuevas ideas que sirvieron para hacer conexiones con otros saberes, (lluvia de ideas) en referencia a los diferentes temas, (mandamientos, sacramentos, dilemas morales); a nivel de la implementación, en la presentación de las imágenes que estimularon la creatividad en los estudiantes por parte del docente, mientras que los estudiantes lo manifestaron en las presentaciones y juego de roles. Por su parte la creatividad la expresaron en la evaluación, al asumir con responsabilidad posturas claras frente a los temas así como en dar posibles soluciones a los diferentes problemas, afirman Sánchez, R. B., Salguero, F. L. & Fernández, V. L. (2016). “Todo ser humano tiene la capacidad y posibilidad de ser creativos, por tanto, es importante conocer cuál es su forma de aprendizaje, para que este pueda ser usado para facilitar los procesos creativos y viceversa”

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES

No es fácil analizar un fenómeno tan variable y sobre todo tan humano como la práctica de enseñanza, más aún, teniendo en cuenta que este análisis ha sido producto de una lectura de sí mismo, de las transformaciones que un proceso personal puede atravesar al hacer una observación detenida y minuciosa. En ese sentido, para intentar hacer una conclusión del presente proyecto que sea tan objetiva como ha intentado ser el trabajo en general, se van a organizar los hallazgos a partir de los objetivos específicos que se trazaron al comienzo de este proceso, de las subcategorías y la categoría emergente que surgió en la investigación.

El primer objetivo enfocado a analizar las acciones de la práctica de enseñanza para transformarla se realizó y evidenció que se debe replantear los planes curriculares, en los que las competencias tengan una intención de desarrollar las habilidades de la indagación, la comunicación, que conlleven a los estudiantes a hacer visible el pensamiento, ya que ellas permean diferentes dimensiones en la vida de los estudiantes.

El docente investigador al observar las acciones de la práctica de enseñanza, planeación, implementación y evaluación descubre que posee el dominio de un saber específico -la religión y ha de ser el primero en darle todo el sentido y valor, estando atento a los cambios del contexto y las necesidades del entorno.

Concluye de allí que promover la participación de todos los actores que interviene en la labor educativa ayuda a la reflexión conjunta para ir incorporando las acciones que desde la

enseñanza de la educación religiosa conlleven un mayor compromiso con la innovación, la transformación y la creatividad. De esta manera se encontró, que el docente debe orientar a los estudiantes a una lectura crítica y reflexiva del contexto interno y externo, logrando optimizar de una forma adecuada los diferentes temas abordados en la clase, pues esto ayudará a consolidar la propuesta didáctica para ser implementadas en el aula de clase. En este sentido, se halló que en la Educación Religiosa se pueden desarrollar las habilidades como la indagación y la comunicación que estimulan a los estudiantes a la visibilización del pensamiento, promoviendo continuamente las reflexiones que conlleven a la interacción entre los estudiantes, con la finalidad de despertar la capacidad de interacción docente-estudiante, estudiante-docente, convirtiéndose así la enseñanza de la religión en un componente fundamental para la formación integral del ser humano, como lo afirma Orozco (1999) “es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico”, pues se encarga de lograr que el estudiante pueda interiorizar su propio ser, a través de su propia experiencia de vida y desarrolle procesos de aprendizaje, por medio de un contexto intelectual y espiritual que le permita lograr un discernimiento personal y social, para saber afrontar la vida.

El segundo objetivo específico buscaba describir las transformaciones en las acciones de planeación y desde este postulado se encuentran una serie de hallazgos que llevan a la transformación: en primer lugar, se descubre que al momento de realizar la planeación de la clase, esta se llevaba a cabo de manera general, sin distinguir las diferentes características que presentan los estudiantes, en segundo lugar, no se hacía un ejercicio de contextualización de la planeación previo a la planeación y a la ejecución de la clase, en otras palabras, se

esperaba que las actividades planeadas se pudieran aplicar sin distinción del momento de la clase o del grupo que la recibe. Por lo tanto, se evidenció que la planeación debería de partir de la caracterización de la población en la que se va a implementar, para hacer una proyección de las metodologías y las estrategias que se pueden utilizar con los estudiantes.

En este orden de ideas la planeación ha de ser un proceso dinámico abierto a ajustes permanentes durante cada trimestre o periodo, es decir, no puede ser un proceso que solo sucede una vez y deja de ser relevante, antes bien, la planeación debe ser retomada luego del inicio de la práctica, de manera que dé la oportunidad de hacer un seguimiento de lo que está sucediendo en el aula, para ir cualificando la propia práctica y buscar los puntos que se pueden mejorar para las planeaciones y la ejecución de las prácticas a futuro.

Finalmente, el diseño de la planeación debe tener como prioridad que las actividades planeadas incentiven a los estudiantes a colocar el aprendizaje adquirido en práctica en los diferentes contextos y trasciendan la intención generalizada de la planeación, que había tendido al simple desarrollo de los contenidos y la transmisión de información.

En lo referente a las acciones de implementación en el aula, se evidenció que en el ejercicio que se había impuesto en el aula era el de la repetición y transmisión indiscriminada de información y de contenidos mencionada anteriormente. Se evidencia también que el ejercicio de la práctica pedagógica se desarrolla con base en una comunicación vertical y unidireccional del docente hacia el estudiante que redundaba en dinámicas memorísticas. A partir de estos descubrimientos se buscó la transformación de la implementación orientada hacia procesos de comunicación bidireccional docente – estudiante- docente, lo que ocasionó

como consecuencia que se desarrollaran dinámicas afectivas entre los estudiantes de la práctica pedagógica y una mayor motivación entre ellos. De este modo, se hace evidente una transformación de la práctica, ya que los estudiantes pasaron de un rol de simple receptores de conocimiento a un rol más avanzado en el que participaban activamente en la construcción de los aprendizajes que se ponían en escena en el aula.

En ese mismo sentido, la práctica de enseñanza se transformó ya que les permitió a los estudiantes interactuar de forma directa con el conocimiento, aplicar ese conocimiento en situaciones contextuales y elaborar conclusiones complejas a partir de las interacciones con el mismo, todo esto a partir de un cambio comunicativo en las relaciones establecidas en el aula. Esta serie de transformaciones al interior de la práctica generaron giros importantes en la implementación, pues le restaron protagonismo al docente, quitándolo del centro de la intervención en el aula, para propiciar espacios en los que los estudiantes de forma dinámica y sistemática aporten a la construcción de los aprendizajes y así superar la disposición de solo transmitir el conocimiento para aplicar prácticas comunicativas distintas.

En el proceso evaluativo en el aula, estrechamente relacionado con los dos anteriores, se buscaron transformaciones para mejorar la práctica de enseñanza y la labor como docente; como se observó al comienzo del proceso investigativo, la evaluación al interior del aula se llevaba a cabo de forma sumativa, pues partía únicamente de conceptos teóricos para memorizar y se aplicaba de forma sesgada, pues no tenía criterios unificados y claros para los estudiantes. La evaluación se convertía en un proceso subjetivo que se limitaba a valorar a los estudiantes a través de la asignación de una serie de valores numéricos.

Estos hallazgos exigían una transformación profunda de los momentos de evaluación durante la práctica de enseñanza, así que se optó por modificar el proceso e incluir la aplicación de una rúbrica de evaluación en el tercer ciclo de reflexión que significará transformaciones significativas. Por un lado, la rúbrica permitió guardar una relación más coherente de la evaluación con lo que sucedía efectivamente en el aula y con la intervención en general, de igual forma la rúbrica permitían que la evaluación se realizara de forma más objetiva. Esta forma de evaluar permitió a los estudiantes participar en el proceso y fortalecer los ejercicios de auto y coevaluación a través de la implementación, sino que también propiciaban el compromiso activo del docente investigador y sus estudiantes, además desplazaban la predisposición numérica con que venían hacia una lectura más valorativa de la evaluación.

La transformación de la evaluación al interior de la práctica permitió, finalmente, que a través de los criterios establecidos en la rúbrica se pudieran promover momentos de realimentación de los estudiantes entre ellos y con el docente investigador, atendiendo a las nuevas disposiciones comunicativas mencionadas con anterioridad. También se dio espacio a formas de realimentación informal gracias a las cuales se pueden percibir avances en la evolución del aprendizaje de los estudiantes y una cualificación de los mismos, de todo lo anterior, el docente investigador para continuar transformando su práctica de enseñanza, ha comprendido desde la experiencia de la investigación que la evaluación en la educación religiosa, ha de estar orientada a la evaluación formativa, que esta ha de ser permanente, continua enfocada a fortalecer la vivencia de la fe, los valores y el comportamiento social en los estudiantes y que cada espacio en el aula es propicio para realizarla y que una técnica

para ello es la realimentación que ayuda a afianzar el aprendizaje en los estudiantes y los proyecta a colocarlo en práctica.

En coherencia con esos cambios que se generaron en la práctica de enseñanza en los componentes de planeación, implementación y evaluación, surgieron una serie de subcategorías específicas en el proceso de investigación, una de ellas fue la habilidad de la indagación para transformar la enseñanza de la educación religiosa. El principal enfoque de la implementación de la indagación en la práctica de enseñanza fue establecer una serie de estrategias, de mecanismos, que admitieran que los contenidos impartidos en el aula de clase pasaran de una forma pasiva de transmisión de conocimientos y de estricto cumplimiento de un currículo a una forma activa de construcción de aprendizajes, que tuvieran incidencia directa en el contexto de los estudiantes y la práctica de enseñanza en general. Con este propósito se incluyó en el aula la implementación de preguntas abordadas desde ¿Qué, ¿cómo, por qué?, que llevaran a los estudiantes a ir introduciéndose en el contenido.

Otra subcategoría fue la habilidad de la comunicación, para pasar de una comunicación unidireccional centrada en el docente y en su conocimiento a una comunicación participativa-activa en la que los estudiantes asumieran el rol de ser protagonistas del saber y comunicarán su comprensión sobre el tema y la subcategoría de hacer visible el pensamiento, puesta en escena mediante las rutinas de pensamiento que permitieron visibilizar los sentimientos, las ideas y la comprensión de los estudiantes, así mismo se avivó la habilidad de la creatividad en los estudiantes la cual tuvieron la posibilidad de desarrollar y aplicar en las diferentes actividades planeadas e implementadas en las clases. Todo esto permitió hacer un seguimiento cercano de cómo progresaban los procesos en los estudiantes

a medida que se iba implementando estas acciones y así diseñar estrategias que fueran afines a los aprendizajes, a los intereses y a las motivaciones de los estudiantes.

La implementación de estas herramientas, llevó a desarrollar la indagación, la comunicación, hacer visible el pensamiento y a la creatividad, pues cada una de ellas están relacionadas entre sí, el estudiante está en capacidad de ir más allá de un proceso de memorización de la información hasta un proceso en el que, por un lado, utiliza la información para dar respuesta a una situación o a un problema del contexto, (social, familiar, institucional) y por otro lado, emplea la información para darle sustento a argumentos y posturas personales bajo una dinámica dialógica y comunicativa en el aula que llevaba a los estudiantes a contrastar sus ideas entre sí, a ponerlas al conocimiento de sus compañeros y realimentar las inferencias en el aula.

La indagación pasó de ser un proceso básico de hacer preguntas a un proceso complejo de construcción progresiva y paulatina de aprendizajes, la comunicación pasó de estar centrada solo en el docente, para darle la posibilidad a los estudiantes de participar activamente y llevarlos a hacer visible el pensamiento, mientras que la creatividad les ayudó a conocer sus talentos y a saber comprender para que poseen capacidades, lo que permitió el aumento de la comprensión auditiva de instrucciones y palabras de uso común de los estudiantes, así como la producción oral de frases cortas que dan respuesta a preguntas simples y buscan proporcionar información de otras personas y objetos, para aplicar lo aprendido al contexto que lo rodea.

Este giro en las interacciones de los estudiantes con el conocimiento, la forma de comunicarlo, la manera de expresarse y presentarlo significó un cambio en la práctica de enseñanza, pues trastoca el papel del estudiante frente a la clase y el conocimiento, abandona la importancia de la transmisión de contenidos y datos y convierte al estudiante en el protagonista de su propio proceso al invitarlo a crear, construir conocimiento, comunicarlos y verbalizar su pensamiento. Villegas, (2017) menciona que “cuando se hace el pensamiento visible se logra una representación de la representación a través del lenguaje oral y/o a través del lenguaje escrito”.

En el tercer objetivo específico se evidenció un cambio en el docente investigador, dejando a un lado los paradigmas tradicionales, para centrar su práctica de enseñanza en la construcción de un saber conjunto docente-estudiante. Al cambiar sus prácticas el docente es consciente de las acciones que realiza en el aula, va en congruencia con los postulados presentados reflexión- acción, auto-observación, se cuestiona y evalúa su labor pedagógica, este cambio es permanente, reflexivo y cíclico, no es para un solo momento. Una muestra es el cambio en el discurso en el aula, cuestionando sus acciones y la de los estudiantes, realizando preguntas que generen comprensión.

Por otro lado, la metodología de la lesson study fue un componente relevante en el proceso de investigación para mejorar en la práctica de enseñanza y en el conocimiento pedagógico del docente en el escenario de la enseñanza de la educación religiosa, pues ella permitió definir estrategias para mejorar y superar dificultades detectadas al inicio del proceso, a la vez que fortaleció el trabajo colaborativo y la importancia de acoger las diferentes propuestas para el enriquecimiento de su labor.

Dentro del análisis expuesto en esta investigación, se percibe cómo se puede transformar la práctica de enseñanza de un docente de educación religiosa, una manera es adaptando el plan de estudios de la religión a los retos y desafíos de la educación en la formación del ser humano, lo cual se debe iniciar desde el aula, siendo el docente el responsable de diseñar nuevas propuestas pedagógicas y metodológicas al momento de orientar sus clases, buscando que los estudiantes, hallen en ella un abordaje al entendimiento y profundización de su capacidad intelectual y espiritual, que los lleve a no quedarse solo con lo teórico, sino que saquen sus propias enseñanzas y que los puedan aplicar en los diferentes contextos y realidades de la vida

La educación religiosa, como educación integral, focaliza sus lineamientos de enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo del ser, por ello es importante que las propuestas didácticas sean rediseñadas, no con la noción de valorar y evaluar la competencia entre los estudiantes, sino por el contrario que ayuden a contribuir a la consolidación de valores, habilidades, conocimientos para que los estudiantes puedan fundamentar su aprendizaje de manera permanente. De esta forma la Educación Religiosa es espacio propicio para la elaboración de mecanismos de evaluación formativa acordes con el espíritu religioso del estudiante, a través, del acompañamiento en la comprensión de múltiples experiencias sociales y culturales, que le permiten una excelente interacción con los demás.

RECOMENDACIONES

Todo proceso investigativo está atado a condiciones teóricas y técnicas cuyas implicaciones siempre se hacen evidentes en el análisis de resultados y en las conclusiones, a partir de estas implicaciones es que surgen estas recomendaciones encontradas en el proceso investigativo.

En primer lugar, la rejilla de la lesson study es una herramienta valiosa para realizar la planeación de las diferentes clases, pues permite una revisión constante de la labor del docente para continuar mejorando cada día.

En segundo lugar, se recomienda que el proceso evaluativo en la educación religiosa sea de carácter formativo, centrado en las experiencias de los estudiantes, de manera que les permita ver la religión como la oportunidad de crecer a nivel humano y espiritual y así se vean motivados a vivir la fe en cada uno del contexto con los que se relaciona. Además, ha de ser un proceso permanente y continuo a lo largo de cada uno de los periodos o trimestres, para no sesgar la enseñanza-aprendizaje con el fin de ser objetivos al momento de emitir una nota sumativa.

En tercer lugar, la educación religiosa, da la posibilidad de incluir las habilidades de la indagación, la comunicación y hacer visible el pensamiento para hacer más atractiva la enseñanza de la religión y así pasar de una religión basada en concepto ya establecidos, en datos, en personajes e hitos, para abrir la posibilidad de construir conjuntamente aprendizaje significativo.

Es pertinente una aclaración, si bien el modelo tradicional utilizado en la enseñanza de la educación religiosa sirvió para ilustrar a la gente y congregar en la fe, hay que decir que ya la religión necesita una mirada diferente, que lleve al ser humano a ser partícipe del saber, a investigar a cuestionarse, para ser más consciente de su relación con Dios y con los otros.

Otra categoría que se presenta dentro de las acciones de implementación es la comunicación efectiva a través de la escucha activa. Este aspecto se refiere a las formas de interacción que se presentan a través de mensajes; se considera como uno de los factores que más influye en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Dentro de la investigación hace parte de los elementos a mejorar constantemente, lo cual lleva a la busca de estrategias, entre estas la más sobresaliente, la práctica de la escucha activa como una forma de poner en escena diálogos o conversaciones que exigen comprender el mensaje de los otros.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, J., & Atehortúa, G. (octubre de 2018). Definición práctica de enseñanza. Proyecto Educativo del Programa Maestría en Pedagogía. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.

Alba, J., & Atehortúa, G. (octubre de 2019). Definición práctica de enseñanza. Proyecto Educativo del Programa Maestría en Pedagogía. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.

Anijovich, R., & Capelleti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer educativo. Buenos Aires: Aique.

Aparicio, Roberto & García, Agustín. (1989). Lectura de imágenes. (2ª. ed.). Madrid: Ediciones de La Torre.

Aquino Espinosa, M. E. (2012) Tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la construcción de textos narrativos en escolares de quinto grado. Trabajo de diploma. Universidad de Ciencias Pedagógicas

Baptista, p. Collado, c. & Sampieri, r. (2010). Metodología de la investigación. 5° ed.

México D.F: Mc Graw Hill.

Bar, Graciela. (1999) Perfil y competencias del Docente en el Contexto Institucional Educativo. Perú. Lima.

Berger, C. & Kam, R. (1996). Definitions of Instructional Design. Adapted from “Training and Instructional Design”. Applied Research Laboratory, Penn State University.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 39.

Bonilla Morales, J. L. (2011). Educación religiosa y propuestas pedagógicas para el reconocimiento del pluralismo religioso en Colombia. Bogotá.

Bronfenbrenner T. (2007) El papel de la edad, el sexo, la clase y la cultura en los estudios de desarrollo moral. Educación religiosa.

Buitrago Orozco J (2004): la enseñanza y las competencias de la educación religiosa, Universidad Pontificia bolivariana facultad de Teología, Filosofía y Humanidades, Medellín

Caballero, E. (2010). La estimulación de los componentes sociopsicológicos de la comunicación en los estudiantes de preuniversitario. Tesis doctoral inédita. Holguín, Cuba: Universidad de Holguín

Cabrerizo Aparicio, C. (2018). Rutinas de pensamiento. Revista Ventana Abierta

Camacho, Castilla & Finol, 2008. La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación Laurus, vol. 14, núm. 26.

Camilloni, Alicia. (1998) la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós.

Casanova, m. a. (1999): manual de evaluación educativa. Madrid, la muralla

Castiblanco, J. (2011). Educación Religiosa Escolar.

Castillo A, S., y Cabrerizo D, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid España: Pearson Prentice Hall.

Cataño Lopera, Carlos Andrés, (2009) competencias del área de educación religiosa, trabajo de grado, universidad pontificia bolivariana.

CELAM. (1999), Orientaciones generales para la educación religiosa escolar en América Latina y el Caribe. Publicaciones CELAM.

Cerda Gutiérrez, Hugo. (2003) Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos 4. Ed. – Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, La evaluación en el debate contemporáneo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Chacón, P. (2008) El juego didáctico como estrategia de enseñanza aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? Universidad Pedagógica experimental el Libertador. Revista Nueva Aula Abierta n° 16, Año 5 julio- diciembre 2008.

Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Tunja: CINDE-UPTC.

Chevallard (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Aique, Buenos Aires

Chona, G., Arteta J., Ibáñez, X., (2006) ¿Qué competencias científicas desarrollamos en el aula? Revista TEΔ Tecné, Episteme y Didaxis.

Coll, C. 1985 «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje». En C. Coll (comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI, 1983.

Colomina, R., Onrubia, J. & Roquera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula.

CONCILIO ECUMENICO VATICANO II. (1965). Declaración *Dignitatis Humanae*.

Sobre la libertad religiosa. Bogotá: PAULINAS.

CONCILIO VATICANO II, Declaración *Gravissimum educationis*, 28-X-1965, en AAS 58 (1966).

Cristóbal, C; García, H. (2013) La indagación científica para la enseñanza de las ciencias. Horizonte de la Ciencia.

DANE (2018). Encuesta multipropósito, resultados 2017. Bogotá, Colombia.

David, J. (1997). Juegos creativos para la vida moderna (4^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumen Humanitas,

Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus.

Davini, María. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. (1^a ed.). Buenos Aires: Santillana

De Longui, A. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009. La Plata, Argentina.

De Zubiría, S. J. (2010). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría, S. J. (2010). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Editorial Magisterio. Estrategias de aprendizaje", en R. Bisquerra, Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis.

Decreto N° 1278. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá D.C., Colombia, (19 de junio de 2002)

Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación (4 ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Estándares para la Educación Religiosa Escolar ERE de la conferencia Episcopal de Colombia. Julio de 2017

Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. (2016).

Feldman, D. (2010). Didáctica General (1 ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Feldman, R. S. (2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana. México DF: McGraw Hill.

Fernández, H. y Damnke, J. (1998) La Comunicación Humana. México: Editorial McGraw-Hill.

Fernández, Sonsoles (2011). "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER". Suplementos marco ELE, núm.12, enero-junio.

Fundación para el Desarrollo FAUTAPO (2009). Manual de Estrategias Didácticas. OIT, Bolivia.

Galindo, J. (1998). Técnicas de Investigación. En Sociedad, Cultura y Comunicación. México. Pearson.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st. Century, New York: Basic Book Trad. esp. La inteligencia reformulada. Barcelona: Paidós, 2001

Gómez Pérez Ángel, 1990 "El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica", en John Elliot, La investigación-acción en educación, Morata, Madrid.

Hattie, J.; Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. Review of Educational Research.

Hernández, C. (1999). Manual de creatividad publicitaria. Madrid: Síntesis.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. Sexta Edición. México D.F.

Hurtado, Jacqueline. 2007. Metodología de la investigación. Una comprensión holística. Caracas, Venezuela. Ediciones Quirón- Sypal. Caracas.

Instituto Santa Mariana de Jesús. Proyecto Educativo Evangelizador Marianita. Marzo de 2012. Bogotá.

Johnson J. D. (1998) Aprender Juntos y solos, Buenos Aires. Ed. Aique S.A, 1998

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. conocer y cambiar la práctica educativa (3 ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Lemmon, E, J. "Moral Dilemmas" 1962. En Gowans, ed, Moral Dilemmas 1987

León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior.

Ley 115. Ley general de educación. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. (8 de febrero de 1994).

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones La Torre.

Lipman, m. (1998): Pensamiento complejo y educación. Madrid, De la Torre.

Lipman, Sharp (1992). La Filosofía en el Aula. Madrid. Editorial De la Torre.

López Pastor, 2012 Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa.

Luchetti, E. (1998). El diagnóstico en el aula: conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias. Colección de Respuestas Educativas.

Martín, Xus 1992 El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. Comunicación, Lenguaje y Educación, número 15.

Martínez Sánchez, Amparo (1993): “El aula en la educación infantil”, en García Hoz, Víctor (Dir.): Educación infantil personalizada. Madrid, Ediciones Rialp.

Martínez, C y Valbuena, E. (Comp) (2013). Conocimiento profesional del profesor de ciencias de primaria y conocimiento escolar: Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-DIE

Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Modelo Penta dimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. Artículo.

Meza Rueda, J. L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, (52).

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., & Guevara, I. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Ediciones Gaviota.

Monereo, C., Y Castelló, M. (1996). *Las estrategias de un aprendizaje Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Ed. debé. Barcelona.

Morales, M. y Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. Infancias Imágenes

Morales, Pedro 1998 *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC Ed.

Nelson K. L. & Sánchez M. (2000). *Educación: Planeación diaria de clases*. Madrid: Paraninfo.

Ospina, Héctor Fabio. (1999) *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio

Ordóñez, Claudia (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas*, *Revista de Estudios Sociales*, Publicaciones de la Universidad de los Andes, (en línea), (19), pp. 7-12, (Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2007).

Ordóñez, Claudia (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo, Revista Ciencias de la Salud, (en línea), (4), pp. 14-23, (Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2007).

Ortiz Granja, Dorys (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Orozco, L. (1999). La Formación Integral: mito o realidad. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Salle, U. d. (2008). Enfoque Formativo Lasallista. Bogotá: Ediciones Unisalle

Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

Parsons, T. (1972), "Culture and Social System Revisited", en *Social Science Quarterly*. Año 53, núm. 2, Estados Unidos.

Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación Acción. Madrid: Muralla.

Pérez Gómez, A.I. y Soto Gómez, E. (2011). Lesson Study, La mejora de la práctica y la investigación docente. Cuadernos de Pedagogía, 417.

Perkins, D. (2001). cómo hacer visible el pensamiento?

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3).

Pulgar José Luis (2007) *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Rich R, 1985, *disciplina sin tiranía*, Buenos Aires, Editorial Paidós

Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Madrid: Paidós *Rutinas de pensamiento*. (2017). *Innova Santana*.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Madrid, España: Paidós

Ruedas, M., Ríos Cabrera, M., & Nieves Seguera, F. (2009). *Epistemología de la investigación cualitativa*. Educere.

Sánchez, R. B., Salguero, F. L. & Fernández, V. L. (2016). *Relación entre creatividad y lateralidad en educación infantil*

Sanjurjo, L. O. (2009, pág 214). *Volver a empezar la clase - las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens

Santrock, John. (2006). *Psicología de la educación*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.

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

Schunk, D. H. (1989). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement*. Nueva York: Springer-Verlag.

Schwartz, R., Lederman, N., y Crawford, B., (2004) *Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry*, *Science Education*.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (Quinta ed.). (A. Guera, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

Straus, A. y Corbin J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad de Antioquia.

Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá D.C., Colombia: Alma Mater, Magisterio.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid.

Vargas, N., Castellanos, C. & Villamil, A. (2005). Resistencia a la Presión de Grupo. Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar. Vol. 1. No.

Vélez, Verdugo Catalina (2006) “La interculturalidad en la educación básica: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia. Volumen 69 de Serie Magíster. Ed. Abya Yala. Ecuador.

Villegas De Nubila, C. (2017). Pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Weimer, M. (2002). Learner-centered teaching. Five key changes to practice. EUA: Jossey-Bass.

Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. En “Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea”, Miami. 65

Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

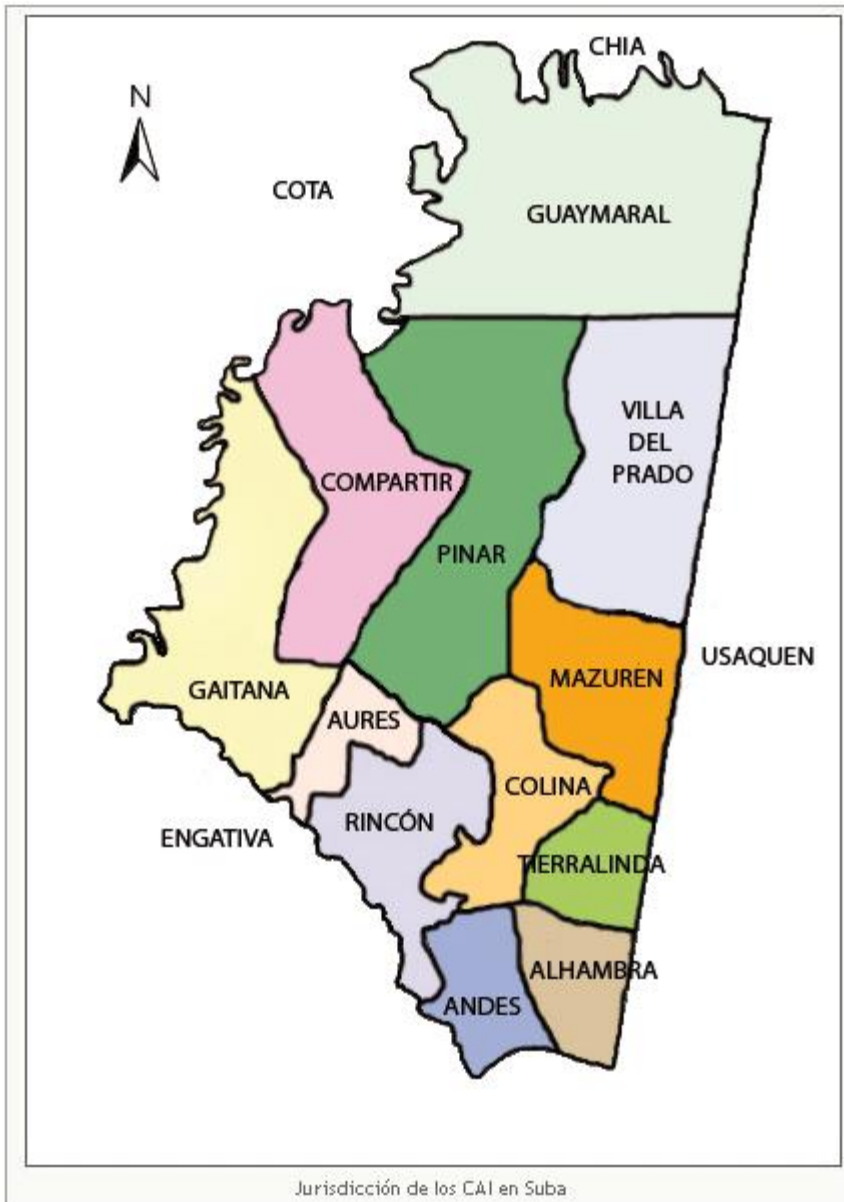
Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En Boekaerts, M. Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Eds.) Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.

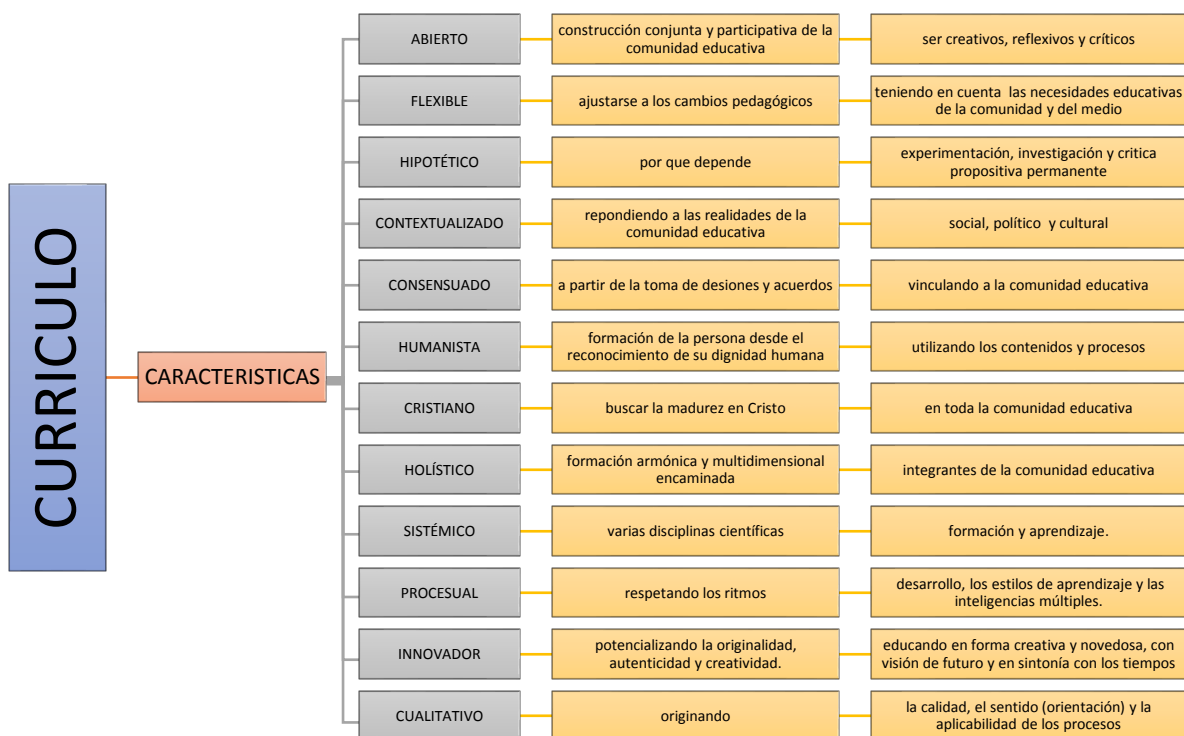
Zubiría Samper, M. (1999) Estructura de la pedagogía conceptual. En: Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Santa Fe de Bogotá.

ANEXOS

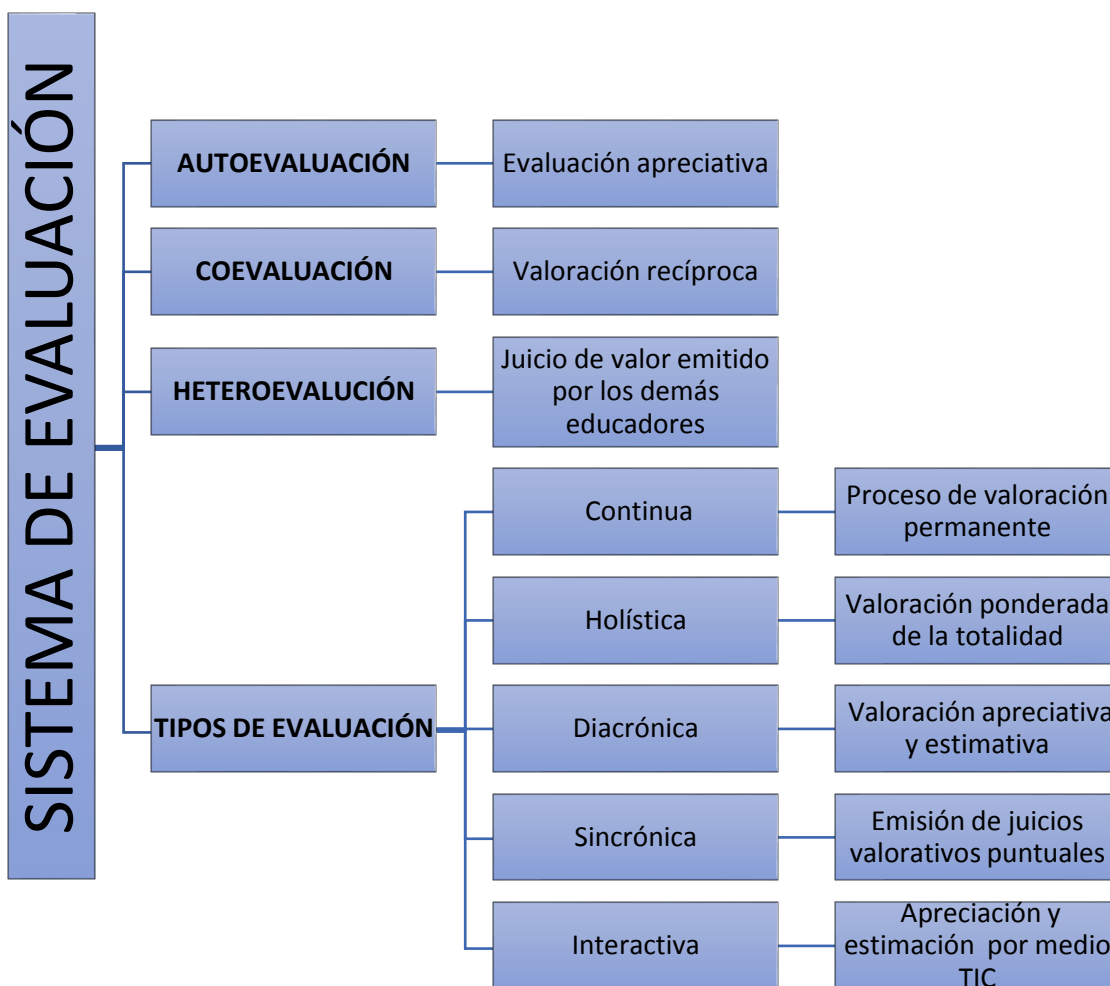
Anexo 1. Mapa localidad Suba



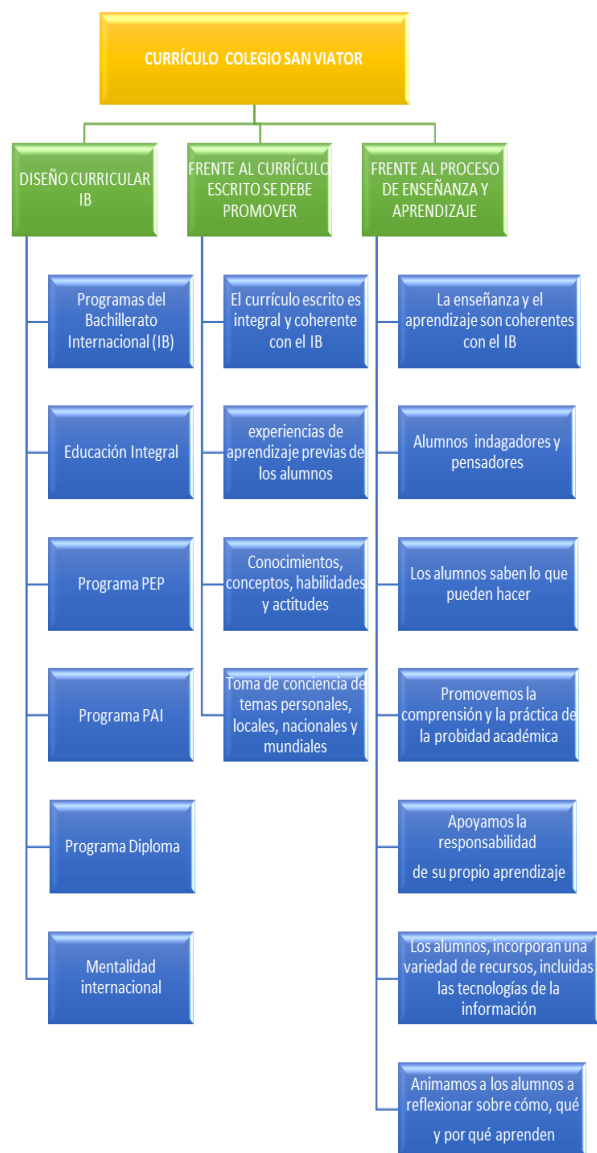
Anexo 2. Características del currículo. Colegio Santa Mariana de Jesús Congregación Hermanas Marianitas 2012.



Anexo 3. Características sistema de evaluación. Colegio Santa Mariana de Jesús
Congregación Hermanas Marianitas, 2012



Anexo 4. Características del currículo. Colegio San Viator Bilingüe Internacional 2020



Anexo 5. Proceso evaluativo en el colegio San Viator Bilingüe Internacional.
Proyecto Educativo Institucional.



Anexo 6. Prueba diagnóstica acciones constitutivas de la práctica de enseñanza

Planeación

1. ¿Qué entiendo por planeación de clases?

Es una acción que permite al docente estructurar de manera sistemática y coherente las actividades para el desarrollo de una clase y que van de la mano con los objetivos que se espera los estudiantes alcancen en la enseñanza de un tema en particular.

2. ¿Para qué planeo mis clases?

La planeación permite organizar los contenidos y actividades que se implementan en el aula, de acuerdo con los tiempos y las temáticas que deben ser abordadas a lo largo del año escolar. Así mismo es una guía que ayuda a orientar y especificar las competencias y criterios que deben ser alcanzados por los estudiantes.

3. ¿Cómo planeo las clases?

En un formato describo las actividades que se desarrollaran en relación con los núcleos temáticos y las competencias que se anhelan alcanzar para la asignatura.

4. ¿Cuándo planeo?

Realizo una planeación anual y cada trimestre se van adaptando las actividades de acuerdo con el tema, para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

5. ¿Por qué planeo así y no de otra forma?

Al iniciar mi labor docente en la institución me asesore de mis compañeros de trabajo y se llegó al acuerdo de elaborar el formato en relación con los criterios propuestos en la malla curricular de la institución y de forma autónoma realizo la planeación de las actividades acorde a lo que considero pertinente para la enseñanza de los contenidos.

6. ¿Qué acciones debería desarrollar el profesor de básica secundaria para hacer una buena planeación de clase?

Analizar el contexto interno y externo de los estudiantes para identificar aspectos sociales y culturales que permitan orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar las dificultades de aprendizaje que puedan tener los estudiantes, relacionar y orientar el trabajo en el aula al horizonte institucional del PEI y el Bachillerato Internacional

7. ¿Mi forma de planeación es pertinente?

Aunque describe las actividades y los contenidos a enseñar, en algunas ocasiones falta especificar las metas y los resultados previstos de aprendizaje, para que sean coherentes a las necesidades particulares de los estudiantes.

8. ¿Qué elementos debería desarrollar el profesor de básica secundaria para hacer una buena planeación de clase?

Contenidos a desarrollar, competencias a fortalecer, propósito, tema, resultados previstos de aprendizaje, evaluación, recursos, estrategias didácticas, y estar atento a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

9. En las planeaciones defino objetivos, metas y/o resultados previstos de aprendizaje?

Si, es un trabajo que he ido fortaleciendo en la práctica de enseñanza y con el estudio de la maestría, para que los estudiantes al finalizar un tema evidencien en sus acciones que han aprendido.

10. ¿Tengo en cuenta los lineamientos gubernamentales (Estándares de competencia y los DBA)

La malla curricular esta orienta y propuesta desde los lineamientos definidos por la Conferencia Episcopal de Colombia, el PEI de la institución y el Bachillerato Internacional, al igual que por el Ministerio de Educación Nacional.

Intervención

1. ¿Qué tipo de estrategias didácticas uso en el aula de clases? ¿para qué y por qué? (Por qué esas y no otras)

Realizó el diagnostico a través de una rutina de pensamiento, preguntas abarcadoras, imagines, para explorar el conocimiento o una realimentación en base al tema anterior para conectar con el siguiente, lo que me permite observar los

aprendizajes adquiridos de la clase anterior, la evaluación es formativa. Estas estrategias han ayudado a conectar a los estudiantes con los temas.

2. ¿Cómo motiva al estudiante en la participación en la clase?

Creo expectativas frente al tema para involucrarlos en el proceso de aprendizaje, una palabra para reflexión, un signo,

3. ¿Qué acciones de aula aportan al modelo pedagógico de la institución?

Promuevo actividades para fortalecer la indagación y la comunicación entre los mismos estudiantes, exposiciones, juego de roles, encaminados a la consolidación de los valores de la institución identidad, fraternidad y trascendencia, así mismo generando actitudes de responsabilidad y trabajo en equipo.

4. ¿Estas acciones ayudan al desarrollo del pensamiento en los estudiantes?

Los estudiantes a través de cada una de las estrategias diseñadas hacen visible el pensamiento, al realizar las inferencias y comunicarlas a los compañeros, de igual forma se puede evidenciar la comprensión del tema en la elaboración de juicios argumentativos y la reflexión sobre situaciones que se viven en la cotidianidad o a partir de afirmaciones planteadas por el docente.

5. ¿Estas acciones ayudan a que los estudiantes lleguen a tener comprensiones profundas?

Si, en la forma de argumentar sus respuestas, se evidencia que realizar una reflexión con sentido profundo, adquiriendo la capacidad de sacar sus propias conclusiones para la vida y los diferentes contexto social, familiar o cultural. Además, en sus acciones y actitudes frente a sus compañeros en el aula de clase, se perciben cambios significativos en sus relaciones interpersonales.

6. ¿Tiene en cuenta las dificultades de aprendizaje particulares de sus estudiantes?

En el momento no se han detectado estudiantes con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos son descuidados en la realización de las actividades, no las entregan a tiempo o no profundizan en el contenido.

7. ¿De qué forma recopila evidencias de los aprendizajes en sus estudiantes?

A través de un escrito corto, de la rutina de pensamiento problematizar, explorar y profundizar, la elaboración de conclusiones, el diseño de una gráfica, registro fotográfico y videos de algunas clases con el fin de ser analizadas.

Evaluación

1. ¿Qué entiendo por evaluación?

Es un proceso continuo y personalizado para valorar e identificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los niveles de comprensión de los estudiantes, en relación con los objetivos, metas y los resultados previstos de aprendizaje definidos para el grado.

2. ¿Para qué evalúo?

Para hacer un seguimiento, monitorear y analizar evidencias concretas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y poder tomar acciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula de clase.

3. ¿Cuándo evalúo?

Constantemente a través de la evaluación formativa (realimentación) que permite ir descubriendo en qué medida se van alcanzando los objetivos propuestos, valorando el progreso como las dificultades de los estudiantes. Así mismo mediante la actuación y la intervención de las inferencias y las producciones de los estudiantes.

4. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de mis estudiantes?

El aprendizaje del estudiante lo evaluó de dos maneras, mediante un trabajo teórico en el que ellos como protagonistas del conocimiento investigan sobre el tema de la clase o realizan un estudio de casos y un trabajo practico realizado mediante exposiciones en que informan y presentan a sus compañeros lo investigado. Así como el cumplimiento de tareas, producciones y desempeño en las actividades durante las clases.

5. ¿Por qué evalúo así y no de otra forma?

He aprendido durante estos años en la práctica de enseñanza que la asignatura de religión no debe ser evaluada de manera normativa, pues la religión busca que los

estudiantes crezcan espiritualmente como seres humanos y aviven los valores que han recibido en la familia y que han ido desarrollando a lo largo de sus vidas. Al final de los temas se ha de colocar una nota cuantitativa que sirva para dar cuenta que los estudiantes han asimilado el conocimiento que han construido conjuntamente, con ayuda del profesor.

6. ¿Cómo planea las evaluaciones?

De acuerdo con los temas diseño la coevaluación como herramienta que permita que entre los mismos estudiantes valoren el aprendizaje de sus compañeros.

7. ¿Qué criterios tiene para formular las evaluaciones y cómo los define?

En base a los criterios y competencias descritos en la malla curricular de la institución, que esta articulada con base en el PEI y los lineamientos del bachillerato Internacional.

8. ¿Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza?

Si, interactúo con los estudiantes mediante la realimentación para reorientar su proceso formativo y fortalecer lo enseñando, de forma individual o colectica resaltando los aspectos positivos e ir descubriendo sus falencias para mejorar en su proceso de aprendizaje.

9. A partir de la evaluación ¿propongo acciones de mejora de las actividades de aula?

Si, a partir de los resultados obtenidos en las intervenciones y escritos de los estudiantes planeo actividades que refuerzan los contenidos impartidos, un taller, una lectura, un escrito, una reflexión, una consulta, que permita mejorar para superar las dificultades.

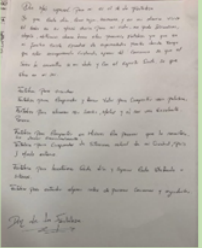






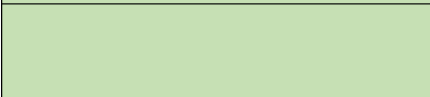
10. ¿Analizo el cumplimiento del propósito de la actividad?

Si, esto ha permitido evidenciar las fallas en la planeación de actividades que sean pertinentes y respondan a las necesidades de los estudiantes, con la finalidad que las actividades cumplan con el objetivo propuesto y generen la comprensión en los estudiantes.

11.¿Cómo las evidencias me sirven para evaluar el progreso de aprendizaje de mis estudiantes?

El análisis de las actividades con mayor rigurosidad y el registro audiovisual han hecho que logre captar actitudes y desempeños de los estudiantes durante la clase, lo que ha permitido realizar un juicio más objetivo e identificar con mayor precisión dificultades no solo en los estudiantes, sino en el desempeño como docente

Anexo 6. Sistematización de evidencias recolectadas.

EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN
<p><i>Inserte las evidencias más relevantes.</i></p>	<p><i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i></p>
	<p>Aunque se dio la participación a los estudiantes, faltó prestar más atención a sus respuestas y aportes para construir un nuevo conocimiento</p>
	<p>No se pudo evaluar con objetividad las actividades, es decir verificar que los estudiantes en el momento de realizarlas están colocando en práctica lo aprendido</p>
	<p>No se le prestó atención a la evaluación inicial, ya que no se realizó un diagnóstico previo sobre los saberes, además faltó realizar una evaluación continua.</p>
	<p>Al finalizar cada actividad, faltó realizar una evaluación formativa para recoger lo aprendido por los estudiantes y desde ella proporcionar una realimentación</p>
	<p>Faltó acompañar más el proceso formativo de los estudiantes, y ayudarlos a comprender la importancia de acercarse a los sacramentos en la vida</p>
	<p>No se estipularon criterios claros al inicio de la clase para la evaluación en el grupo, por ej: el comportamiento, la actitud sobre el aprendizaje, la disposición para aprender, la participación activa como tan poco para el escrito sobre el sacramento de confirmación</p>
	<p>No se tuvo en cuenta la autoevaluación de los estudiantes, así como sabiendo que es relevante para mejorar las acciones de la clase, así como tan poco la coevaluación para corregir fallas o dificultades</p>
	<p>Faltó preparar contextos o situaciones para que los estudiantes puedan potenciar las capacidades colaborativas y socioafectivas, para un trabajo eficaz.</p>

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
<i>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.</i>	<i>Inserte las evidencias más relevantes.</i>
Se inicio la clase invitando a los estudiantes a participar de la actividad Juego de roles para culminar el tema de los dilemas morales. Se solicito de forma voluntaria seis estudiantes para formar parejas y tres para redactar las conclusiones de la clase. A continuación, se distribuyeron los temas en las parejas, se les dio un espacio de tiempo de 10 minutos, mientras se realizó la realimentación con base en las dos preguntas anteriores. ¿qué les queda claro de los dilemas morales para la vida? y ¿porque es importante saber sobre los dilemas morales?	Juego de Roles. El robo: Un estudiante roba en el colegio para tener con que comer. Estudiante 1. Juez. El estudiante no tenía comida durante el día y se dio cuenta que uno de sus compañeros de clase si tenía dinero, aprovecho cuando el estudiante se fue de la clase y agarro parte de su dinero para comprar en la tienda. La situación se puede justificar ya que el estudiante no tenía con que comer, aunque le podía haber preguntado al otro estudiante si le prestaba dinero. El estudiante probablemente le hubiera dicho que no, el estudiante opto por tomar el dinero de su compañero, pero el estudiante no tomo todo el dinero dejándole al otro estudiante con que comprar, ambos estudiantes tuvieron con que comprar comida durante el almuerzo. Estudiante 2. Abogado. No estoy de acuerdo el estudiante podría haber buscado otras alternativas para poder comer, pedir dinero prestado al otro estudiante, recolectar dinero, no se justifica que para comer tenga que robar a otro de sus compañeros.
Pareja 1. Tema. El robo , un estudiante roba en el colegio para tener dinero con que comer. Pareja 2. Tema. La drogadicción , un estudiante consume drogas para evadir los conflictos familiares. Pareja 3. Tema. Doble moral , un estudiante dice estar a favor del reciclaje y del medio ambiente y cuando esta solo y nadie lo ve bota la basura al piso.	Tema, la drogadicción, un estudiante consume drogas para evadir los conflictos familiares. Estudiante 1. Juez. El estudiante pele mucho con sus papás, la familia pasa por una dificultad económica y el papá se refugia en el alcohol, le pega a la mamá y a él, un día sale y se encuentra con un grupo de amigos que le ofrece droga, tanto por los conflictos familiares como por la presión social consume las drogas para liberarse del conflicto familiar, además no tenía el respaldo de los papás para aseorsarse. Estudiante 2. Abogado. Las drogas hacen que el razonamiento de una persona no sea el adecuado ya que se encuentra bajo sustancias psicoactivos que no lo dejan pensar razonablemente y lo llevan a cometer acciones inadecuadas, es difícil guiar al estudiante ya que el hogar no es estable y no tiene quien lo guie para que no consuma drogas. Propuesta que entre a un centro de rehabilitación, al ser un menor no tenía culpa mayor.
Terminada la realimentación se dio paso a los debates, un estudiante estuvo en el rol de Juez, defendía porque era licita la situación y el otro estudiante realizó el rol de abogado, exponía las razones morales por las que no era licito realizar la acción de acuerdo con la conciencia moral.	Tema: doble moral, un estudiante dice estar a favor del reciclaje y del medio ambiente, cuando esta solo y nadie lo ve bota la basura al piso. Estudiante 1 Juez, el estudiante invita a otras personas a cuidar el medio ambiente, aunque cuando nadie lo ve bota la basura al piso. Estudiante 2. Abogado, se debe de cuidar nuestra tierra es nuestra casa común y es lo que tenemos para vivir los humanos, lo han ido destruyendo en la fauna y la flora, el estudiante con su acción de botar basura al piso no está invitando a las personas a cuidar el medio ambiente, es el problema de la doble moral dice algo para quedar bien frente a todos y que ellos piensen que él cuida el medio ambiente, pero la verdad no lo hace sea porque le da pereza o simplemente no le importa solo quiere quedar bien frente a todos.
Al finalizar cada juego de rol, se abría el espacio para que los compañeros realizarán preguntas aclaratorias. A la vez se iba realizando la realimentación de manera formativa.	Tema, la pornografía, un estudiante dice que tiene novia, que la ama, pero ve pornografía y se la envía a los compañeros. Estudiante 1. Juez. No hay nada de malo en que un estudiante que tiene novia ve a pornografía, es un derecho de la persona, es un placer sexual, se lo envía a los amigos ya que ellos están de acuerdo con estos temas y está en todo su derecho. Estudiante 2. Abogado. Está en desacuerdo, si se tiene a alguien que se le dice que se amase a hombre o mujer, estoy está mal ya que le dice a la novia que la ama y que es la única mujer que puede ver, además es un pecado le está siendo infiel al sentimiento de la mujer y solo debería tener ojos para esa mujer, está mintiendo y no debería enviarse las a los compañeros para no agrandar el círculo.
Terminada la realimentación se dio paso a los debates, un estudiante estuvo en el rol de Juez, defendía porque era licita la situación y el otro estudiante realizó el rol de abogado, exponía las razones morales por las que no era licito realizar las acciones desde la conciencia moral.	Al finalizar cada juego de rol, se les dio la oportunidad a los estudiantes de participar con sus inferencias para aclarar dudas e inquietudes. Estudiante 1. La pornografía es un fuerte dilema moral y las personas están en su derecho de verla. Estudiante 2. La pornografía es una acción que depende de la persona y sus puntos de vista, al igual que de su carácter.
Al finalizar el juego de roles de la tercera pareja, se organizó una cuarta pareja para trabajar el tema, la pornografía, un estudiante dice que tiene novia, que la ama, pero ve pornografía y se la envía a los compañeros.	Conclusiones. Estudiante 1. Siempre van a ver diferentes puntos de vista con referencia a los dilemas morales, algunos errados otros correctos dependiendo del punto de vista de cada persona. Es importante saber sobre los dilemas morales y tener cuidado con las personas que están involucradas en estos dilemas para poder ayudarles y aconsejarlos. Estudiante 2. Las personas son vulnerables a enfrentar los dilemas morales, al ser formados en los valores morales se está en la capacidad si se presenta una situación, de actuar teniendo en cuenta todo lo aprendido para darle solución al dilema moral, respetando el punto religioso. Estudiante 3. Todo depende de la persona y del punto de vista que vea la situación para unos puede ser correcta para otros no, también influye en la asesoría y la relación que se tenga con la familia o con una persona de confianza que pueda ayudar para no caer en malos caminos, así mismo influyen las amistades y el entorno social.
La evaluación fue continua y al final se les dio la nota a los estudiantes que participaron	Se finalizo la clase dándole a los estudiantes una nota valorativa por la buena participación y desempeño de la actividad
Se termino la clase escuchando algunas conclusiones de los estudiantes.	

Anexo 8. Matriz Ciclo de reflexión 1



Anexo 9. Matriz Ciclo de reflexión 2



Anexo 10. Matriz Ciclo de reflexión 3



