



**La EpC en la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de
educación media**

Daniel Alejandro Contreras Castro

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el aula

Chía, 2023



**La EpC en la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de
educación media**

Daniel Alejandro Contreras Castro

Universidad de la Sabana, danielconca@unisabana.edu.co

Trabajo de grado para optar al título de

Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula

Asesora:

PhD. Liliana Patricia Arias Delgado

Universidad de la Sabana, Liliana.arias@unisabana.edu.co

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el aula

Chía, 2023

DEDICATORIA

Este proyecto lo dedico a Dios quien me ha ayudado cada día a dejar de correr tras el viento.

A mi papá, mamá y hermanos por su apoyo incondicional en todo este proceso, que implicó
muchas ausencias.

Dedico este proyecto a mis maestros y estudiantes, con los cuales he construido mi identidad
como educador .

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por ser quien ha guiado mi camino y brindado la oportunidad de llegar a tan loable logro.

A la directora Ann Thomson del Gimnasio Campestre la Fontana por su apoyo y gestión en este campo investigativo, al darme la oportunidad de ejercer el liderazgo pedagógico para el departamento de investigación e innovación en su momento.

A la profesora Liliana, directora del proyecto por su apoyo en todo el proceso de la investigación.

A los estudiantes de grado décimo del Gimnasio Campestre la Fontana, la promoción 2022, por permitirme la oportunidad de crecer junto a ellos como docente investigador.

Al profesor Miguel Ángel, quien fue director del programa al momento de ingresar a la maestría por su acompañamiento y supervisión durante este proceso de formación de postgrado.

A la Universidad de la Sabana por su calidad académica, pedagógica e investigativa que me brindó la oportunidad de estudiar este posgrado con un alto nivel de formación.

Resumen

La investigación acción educativa desarrollada estableció como objeto de estudio la práctica de enseñanza de un profesor de secundaria, la cual a través de la metodología EpC permitió su reflexión y transformación, a partir en tres ciclos en los cuales se implementaron doce sesiones de clases diseñadas que integraron esta metodología. Así, el proceso de recolección de los datos se realizó a través de instrumentos y técnicas de análisis que tuvieron en cuenta los registros de observación, grabaciones de las clases, que permitió comprender transformaciones en la planeación, implementación y evaluación, acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. El principal hallazgo fue que la EpC permitió en el docente investigador la transformación de la práctica al permitir potenciar la planeación, ejecución y evaluación como elementos constitutivos de ésta, así mismo, bajo este marco el proceso de enseñanza y aprendizaje no se enfoca en los contenidos, sino por el contrario, al orientar los saberes o tópicos se propende por la comprensión, aprehensión, participación y un pensamiento crítico por parte del educando lo cual permite la cualificación y transformación del modo de enseñar del educador.

Palabras Claves: Investigación acción-educativa, Enseñanza para la comprensión, práctica pedagógica, práctica de enseñanza.

Abstract

An educational action research process is presented that had as its object of study the teaching practice of a secondary school teacher, which through the EpC methodology allowed its reflection and transformation, starting in three cycles in which six sessions of designed classes that integrated this methodology. Thus, the data collection process was carried out by means of instruments and analysis techniques that took into account the observation records, class recordings, allowed to make visible the transformations of the constitutive actions of the teaching practice: planning, implementation and evaluation. One of the main findings was that the EpC allowed the transformation of the teaching practice of the researcher teacher by allowing the promotion of planning, execution and evaluation as constitutive elements of this, likewise, under this framework the teaching and learning process does not focus on the contents, but on the contrary, when guiding knowledge or topics, it is prone to understanding, apprehension, participation and critical thinking on the part of the student, which allows the qualification and transformation of the educator's way of teaching.

Keywords: Teaching, action-educational research, transformation, teaching for understanding, teaching practice.

Tabla de contenido

1.	Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiada	14
2.	Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza.....	19
3.	Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.....	30
	3.1 Acciones de planeación.....	30
	3.2 Acciones de implementación	32
	3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes	34
4.	Formulación del problema de investigación.....	36
	4.1 Pregunta de Investigación.....	36
	4.2 Objetivos.....	36
	4.2.1 Objetivo General.....	36
	4.2.2 Objetivos específicos	37
5.	Descripción de la Investigación	38
	5.1 Paradigma sociocrítico.....	38
	5.2 Enfoque Cualitativo	38
	5.3 Alcance	39
	5.4 Diseño Investigación Acción Educativa.....	39
	5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	41
	5.6 Recolección de los datos.....	42

5.7 Apuesta pedagógica	43
5.7.1 Enseñanza para la Comprensión	43
5.7.1.1 Tópicos generativos	44
5.7.1.2 Metas de comprensión	44
5.7.1.3 Desempeños de comprensión.....	45
5.7.1.4 Evaluación de los aprendizajes	46
5.8 Análisis de datos	46
5.9 Categorías de análisis.....	47
6. Ciclos de reflexión	49
6.1 Ciclo 1.....	49
6.1.1 Planeación	49
6.1.2 Implementación.....	51
6.1.3 Evaluación.....	52
6.1.4 Reflexión.....	52
6.2 Ciclo 2.....	53
6.2.1 Planeación:.....	53
6.2.2 Implementación.....	53
6.2.2.1 Sesión 1 y 2.....	53
6.2.2.2 Sesión 3 y 4.....	59
6.2.2.3 Sesión 5 y 6.....	65
6.2.2.4 Sesión 7 y 8.....	70
6.2.2.5 Sesión 9 y 10.....	75

6.2.2.6 Sesión 11 y 12.....	81
6.2.3 Evaluación.....	85
6.2.4 Reflexión.....	86
6.3 Hitos que transforman el proceso investigativo.....	87
6.4 Ciclo 3.....	91
6.4.1 Planeación:.....	91
6.4.2 Implementación:	92
6.4.3 Evaluación.....	96
6.4.4 Reflexión.....	98
7. Análisis, interpretación de datos y hallazgos	100
7.1 Práctica de enseñanza	100
7.1.1 Planeación	101
7.1.2 Implementación.....	104
7.1.3 Evaluación.....	106
8 Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico	108
9. Conclusiones y recomendaciones	111
10. Bibliografía	115
Anexos	124

Índice de Tablas

Tabla 1	25
Tabla 2	27
Tabla 3	47
Tabla 4	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5	50
Tabla 6	92
Tabla 7	93
Tabla 8	94

Índice de ilustraciones

Ilustración 1	54
Ilustración 2	55
Ilustración 3	57
Ilustración 4	58
Ilustración 5	59
Ilustración 6	61
Ilustración 7	62
Ilustración 8	63
Ilustración 9	63
Ilustración 10	67
Ilustración 11	67
Ilustración 12	69
Ilustración 13	70
Ilustración 14	73
Ilustración 15	74
Ilustración 16	75
Ilustración 17	78
Ilustración 18	79
Ilustración 19	80
Ilustración 20	83
Ilustración 21	83
Ilustración 22	83
Ilustración 23	85

Índice de Anexos

Anexo 1.....	124
Anexo 2.....	125
Anexo 3.....	126
Anexo 4.....	127
Anexo 5.....	128
Anexo 6.....	139

Índice de Figuras

Figura 1	18
Figura 2	89
Figura 3	91

1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiada

En el año 2013 el docente investigador culminó su bachillerato en la Escuela Normal Superior de Villavicencio-ENSV como Bachiller con profundización en Educación y Formación Pedagógica, por lo cual, decide cursar dos años más, en el Programa de Formación Complementaria de Educadores que ofrecía la misma institución para graduarse en el 2015 como Normalista Superior, que lo acreditó como docente para los niveles de preescolar y básica primaria, este proceso incentivó otras miradas sobre cómo transformar su práctica; problematizar la relación entre práctica e investigación en el quehacer docente debido a que el espacio académico de las prácticas se denominaban *Práctica Pedagógica Investigativa-PPI en ...* según el contexto podría ser básica primaria, diversos contextos- educación inclusiva-, educación rural, o grados iniciales, lo que implicó reconocer que, el papel del educador esta más allá de ser un mediador de saberes disciplinares, demanda un proceso investigativo por parte del docente.

Por otro lado, a partir de una beca ofrecida por el ICETEX en el año 2015 inició sus estudios de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura en la Universidad Santo Tomás a la par con sus estudios en la ENSV, para graduarse en el 2019 como licenciado. En la formación universitaria los procesos investigativos se enfocaron en semilleros, grupos de estudio, redes académicas que se promovían para alcanzar el desarrollo del proyecto de grado de la licenciatura, lo cual generó matices sobre la relación entre la investigación y la práctica de enseñanza, dado que la primera podían surgir desde situaciones problema alejadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se trabajaba con población estudiantil directamente y existía un trabajo colaborativo entre varios docentes en formación.

Continuando, el paso por este proceso formativo le permitió al docente investigador consolidarse como miembro del semillero de investigación denominado *Filoinfancia* con el cual se realizó procesos de intervención con población víctima del conflicto armado desde la filosofía para niños-FpN, las comunidades de diálogo, el taller del oprimido, entre otros. Pertenecientes a instituciones educativas de Villavicencio y Mesetas, y el Espacios Territoriales de Capacitación y Reinserción-ETCR Mariana Páez de Vistahermosa. Escenarios que permiten establecer que una transformación de la práctica de enseñanza implica desmitificar que el quehacer del educador está ligado únicamente al aula de una Institución Educativa o sólo impartir conocimiento disciplinar a un grupo de estudiantes sin tener en cuenta su contexto.

Ahora bien, hay que resaltar que mientras se daba el proceso formativo como licenciado el docente investigador trabajó como docente de básica primaria dada su acreditación como Normalista Superior en el año 2017 en el grado tercero y como profesor de Lenguaje de grado quinto a octavo en la institución educativa denominada Colegio Psicopedagógico y Bilingüe Shalom ubicado en el barrio Ciudad Porfía, un sector vulnerable de la ciudad de Villavicencio, en el que se evidenció que la práctica de enseñanza se condiciona por las condiciones infraestructurales, la falta de herramientas tecnológicas, y el desinterés por el propósito de aprender, lo que generó buscar estrategias, medios, y herramientas para promover el aprendizaje y su pertinencia hacia las realidades en las que se encontraban.

Mientras que, para el 2018 trabajó con la Fundación Crear soluciones con las manos como asesor pedagógico de proyectos sociales con jóvenes de básica secundaria y grado quinto de los colegios COFREM del departamento del Meta, siendo esta experiencia en la que el docente investigador pudo evidenciar que estudiantes de grado quinto a noveno, eran líderes en proyectos que generaban impacto en sus comunidades, sus equipos lograban contactar con

entidades municipales como la policía nacional, la alcaldía, la comisaria de familia, entre otros, siendo los gestores y actores principales, en donde la función del investigador fue la mediador como asesor pedagógico. Esto conllevó una problematización de la práctica de enseñanza y cómo su transformación puede estar liderada por los educandos.

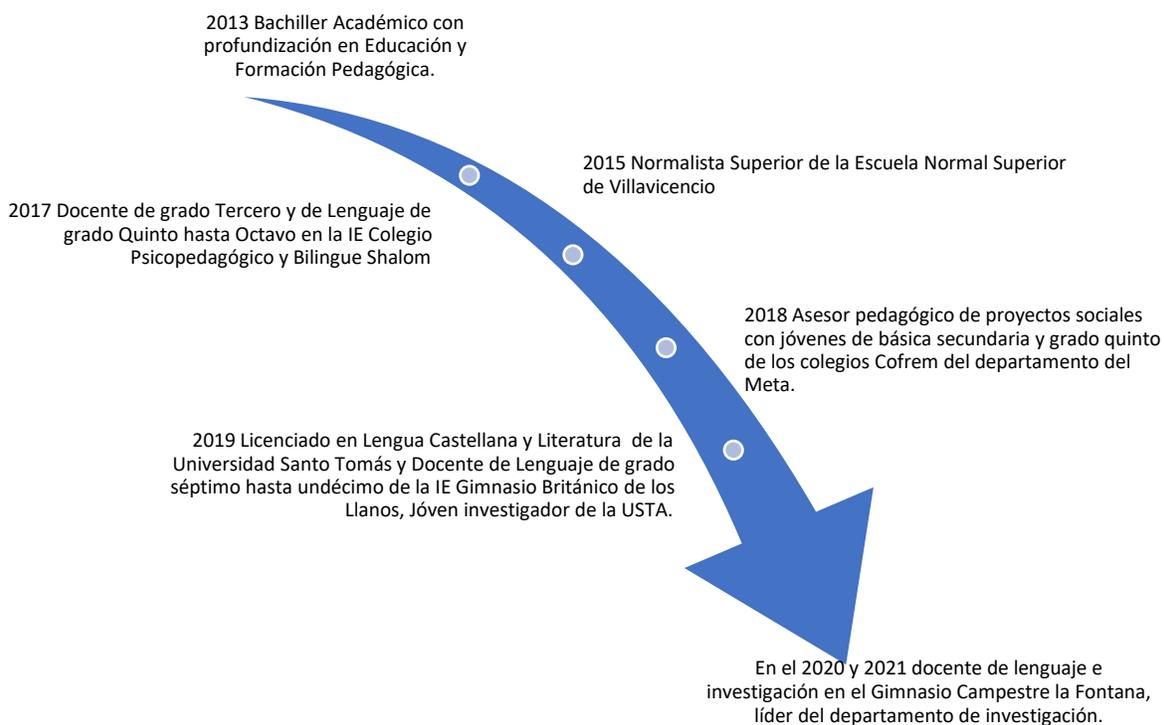
En el año 2019 trabajó el docente investigador en una institución educativa privada denominada Gimnasio Británico de los Llanos como docente de Lenguaje de los grados séptimo a undécimo y en el caso de este último ser encargado además de orientar un proceso investigativo de tipo monográfico el cual era obligatorio para graduarse. En este escenario la práctica de enseñanza involucró articular la enseñanza de la investigación con el área de lenguaje lo cual implicó relacionar el manejo de la información, normas APA, conceptos investigativos como metodología, enfoque, y diseño documental, que para los estudiantes era desconocido y descontextualizado de sus realidades, marcando una serie de interrogantes sobre cómo la enseñanza puede ser enfocada en la comprensión de los saberes y no en la repetición y memorización de conceptos.

En paralelo, de junio a diciembre del mismo año, tuvo vinculación con la Universidad Santo Tomás como Joven Investigador a partir de una convocatoria interna, desarrollando el proyecto de investigación denominado 'Estado del conocimiento sobre las características que configuran el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en los niveles de básica secundaria durante 2009 y 2019 en Colombia'. En este proceso el docente investigador logró identificar estrategias, enfoques y métodos como el *Lesson Study*, las rutinas de pensamiento, la enseñanza para la comprensión-Epc, entre otras, que estaban surgiendo frente a los procesos de enseñanza.

En el 2020 el docente investigador ingresó a trabajar en el Gimnasio Campestre la Fontana como docente de investigación para los grados décimo y undécimo, siendo el director de proyectos y líder del departamento de investigación e innovación de la institución, con una cátedra de Lenguaje para grado sexto. En este escenario la práctica de enseñanza esta permeada por el desarrollo de proyectos institucionales que en la básica secundaria se denomina STEM en el que se articula la ingeniería, las matemáticas, ciencias y tecnología para la creación de prototipos u artefactos con criterios por nivel. Mientras que, para décimo y undécimo se relacionan de manera interdisciplinar, pero, cada estudiante debe realizar un proyecto de investigación para graduarse que en este caso no es monográfico sino desde la investigación formativa. Esto conllevó a que en la Pandemia fuese una incertidumbre la pertinencia frente al contexto, la comprensión y la enseñanza de la investigación y el lenguaje.

Por último, en el 2021 continúa en el Gimnasio Campestre la Fontana como líder del Departamento de Investigación e Innovación, y del área de Lenguaje, director de proyectos de investigación, co-líder del grupo de investigación institucional, editor de la revista científica del colegio, docente de investigación en la Media y de Lenguaje para los grados noveno, décimo y undécimo. Ante los procesos de alternancia educativa y al orientarse los procesos de lenguaje e investigación, implicó para el docente investigador problematizarse en torno la comprensión de los aprendizajes esperados por los educandos, las estrategias de enseñanza y la pertinencia de la práctica entornos de alternancia.

A continuación, el gráfico representa los principales sucesos del docente investigador:

Figura 1*Línea de tiempo – Antecedentes de la práctica de enseñanza*

Nota. La gráfica es de elaboración propia.

2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza

El proceso de descripción del contexto de la investigación en la que el docente investigador realiza la práctica de enseñanza, se desarrolla a partir del enfoque ecológico propuesto por Bronfrenbrenner (1987) en el que se plantea una secuencia de análisis compuesta por: macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema, es decir, de lo general a lo particular. Lo anterior, permite comprender las particulares demográficas, sociales, culturales, políticas, entre otras, en las que se encuentra inmersa la institución educativa, así mismo, consolidar una posición crítica respecto a la influencia que tienen estos factores en el docente investigador, el entorno de enseñan y las acciones que realiza.

Para empezar, es importante señalar que la práctica de enseñanza que desarrolla el investigador se enfoca en la formación en investigación para la educación media de la institución, por tal motivo, el análisis del macrosistema que tiene en cuenta la cultura y subcultura (Bronfrenbrenner, 1987) parte desde esta perspectiva.

En Colombia la formación en investigación desde el ámbito educativo en las últimas décadas se puede rastrear en el Programa Ondas propuesto en el 2001 como consecuencia de la Política de Ciencia y Tecnología propuesta en el año 2000, con el propósito de incentivar procesos de investigación desde estos campos para generar un impacto en el contexto social en las problemáticas de la comunidad y así contribuir a un desarrollo económico del país (Báez y López-Nuñez, 2015).

Mientras que, con el surgimiento de la Ley 1286 de 2009 y específicamente con el artículo 3, se pone en discusión en el escenario de la educación media la necesidad de promover la calidad a partir de la estimulación de generaciones de investigadores. Por este motivo, Minciencias- antes Colciencias- y Mineducación han propuesto a parte del programa Ondas para

el bachillerato, el programa Atlántida y Pléyade con la intención de promover el pensamiento científico en las instituciones educativas (D'olivares y Casteblanco, 2019).

Ahora bien, para el Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022 ‘Pacto por Colombia , pacto por la equidad’(Berrío, et al., 2020), planteó la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas y didácticas de los profesores para dar reconocimiento al saber pedagógica y la investigación sobre la práctica con el apoyo de Minciencias, es decir, que implica promover en los educadores “su desarrollo personal y profesional, propiciando su bienestar y fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su proceso de formación” (p. 294).

Lo anterior, permite evidenciar que existe una cultura y subcultura en el país durante las últimas décadas enfocada en el reconocimiento bidireccional de la investigación en el campo educativo, es decir, fortalecer el pensamiento científico y los procesos investigativos en educandos como educadores. Siendo esta búsqueda no sólo evidente en los planes nacionales del gobierno, sino que ha sido plasmado en el sistema educativo del país, el cual se analiza a continuación como el exosistema desde la propuesta del enfoque ecológico propuesto por Bronfrenbrenner (1987).

De esta manera, es en la Constitución Política de Colombia en el artículo 67 que establece,

Velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Garantizando el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Const.1991, Art. 7)

Esto permite señalar que el sistema educativo en el país debe reconocer las diferentes dimensiones del ser humano y qué debe garantizar para todos su acceso, calidad y mejora por

parte del Estado. Así, es que años más tarde en la Ley 115 de 1994 específicamente en el artículo 20 se plasma la necesidad de plantear en el ámbito educativo la búsqueda de un interés y desarrollo de actitudes enfocadas en las prácticas investigativas. Surgiendo así en Colombia con esta ley una educación enfocada como “proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo 1, Ley 115 de 1994).

Ahora bien, a partir del 2001 se comienzan a implementar programas como ondas, Altántida y Pléyade para impactar en la formación escolar con el propósito de fomentar proyectos que incentiven la ciencia, tecnología y pensamiento crítico en la Escuela (D’olivares y Casteblanco, 2019), sin embargo, con el Plan Decenal de Educación 2016-2026 se cambia de perspectiva y se pretende a nivel curricular promover la formación investigativa y la investigación en los diferentes de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Ante este panorama, se aborda el caso del Gimnasio Campestre la Fontana institución educativa en la que el docente investigador realiza la práctica de enseñanza enfocada en la formación en investigación, se constituye en el mesosistema a partir del enfoque ecológico propuesto por Bronfrenbrenner (1987).

Así, se señala como caracterización del Gimnasio Campestre la Fontana su condición de ser una institución educativa con más de 35 años de existencia en el municipio de Villavicencio, Meta, ubicada en el Km 4 de la Vereda El Amor, con oferta de los niveles de educación desde preescolar hasta educación media académica. El nivel socioeconómico se encuentra en familias de estratos 4, 5 y 6 de la ciudad, cuenta con 51 empleados de planta, 33 por hora cátedra y 10 docentes por tercerización.

Ahora, al analizar el Proyecto Educativo Institucional en relación con la formación investigativa se destaca como parte de sus objetivos incentivar dentro del quehacer diario del colegio que desde los diferentes ámbitos se fomente la investigación. Para lograr lo anterior, han diseñado un espacio académico denominado “investigación” para los grados décimo y undécimo con la intencionalidad de preparar y formar a los estudiantes en las competencias del siglo XXI (Maneras de trabajar, de vivir el mundo, de pensar y Herramientas para trabajar), lo que en consecuencia les permitirán afrontar los niveles de formación universitaria. Sin embargo, no es un proceso exclusivo de estos grados, por el contrario, se busca decantar el proceso que desarrollaron en primaria y durante la secundaria con el proyecto STEM en el que, de manera transversal con las áreas de Ciencias, Tecnología, Matemáticas e Ingeniería, construyen de manera colaborativa proyectos como: cultivos hidropónicos, animatrónicos, rompecabezas 3D, entre otros (PEI, 2020).

Así, la investigación como una asignatura se asume sólo para la educación media; el grado décimo se enfoca en el desarrollo del anteproyecto, mientras que, para undécimo es su implementación, desarrollo y sustentación ante jurados o pares académicos externos. Esto implica un acompañamiento principalmente por parte del docente del área, quien se asume como director de los proyectos, sin embargo, tiene apoyo de docentes de acuerdo con la especificidad de cada proyecto como asesores, con los cuales los estudiantes deben buscar y organizar espacios de encuentro de manera extracurricular, al final se sustenta con jurados externos los hallazgos y resultados (PEI, 2020).

En el año 2019 y 2020 la institución inicia su proceso de aprobación para impartir el Programa de Diploma-PD del Bachillerato Internacional-IB, sin embargo, en este a nivel curricular se contempla la investigación como parte del componente troncal del PD asumida

desde la perspectiva de la monografía y su desarrollo de manera transversal, es decir, que no está centralizada en un área y el estudiante la debe desarrollar durante los dos años y direccionarla desde un área específica que haga parte del PD (PEI, 2020).

En el año 2021 se ha planteado que luego de la aprobación para impartir el PD, su incorporación al currículo institucional se realice a partir del proyecto de cada área, que en el caso del Lenguaje sea a partir del proyecto escritor establecido; en el que, para los grados décimo y undécimo se propone una producción escrita académica de nivel superior que les permita acercarse a la revisión literaria desde ámbito científico, siendo pertinente frente a las propósitos de la monografía del PD (PEI, 2020). Teniendo en cuenta que estos procesos para el área de Lenguaje e Investigación implican una influencia en práctica de enseñanza por lo que se requiere identificar que implicaciones trae esto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siendo elementos que se tendrán en cuenta dentro del objeto de estudio de esta investigación.

Ante lo anterior, el Enfoque Pedagógico parte de una concepción constructivista en la que como institución busca que el proceso de enseñanza esté enfocado a fomentar el pensamiento, utilizar herramientas de consulta e investigación para llegar a los resultados de un problema, es decir, que uno de sus pilares es ‘aprender a aprender’ (PEI, 2020). Lo que implica, que las prácticas de enseñanza pueden partir de los saberes previos de los estudiantes teniendo en cuenta los factores culturales, generando que la práctica debe tener una constante transformación según nivel, grado y asignatura.

Estos procesos se cualifican, supervisan y mejoran a partir de planes estratégicos que se desarrollan por periodos de tres años, en este caso, para el 2019-2021 se planteó como línea de trabajo lograr fomentar en los educandos la adquisición de habilidades, destrezas y competencias enfocadas en la investigación y la innovación a partir de la ciencia y tecnología (PEI, 2020).

Por otro lado, como microsistema del enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) se asumirá el grado décimo y undécimo, dado que el proceso de formación en investigación que orienta el docente investigador se focaliza en la educación media, en el que se busca visibilizar el salón de clases, la relación familia-escuela y educandos-docentes para visibilizar las interacciones entre el conocimiento, el docente y los estudiantes.

Continuando, se destaca que el docente investigador empezó su práctica de enseñanza en la formación en investigación en el 2020 con los estudiantes de grado décimo y undécimo. En cuanto al primer curso, la población estaba compuesta por 17 estudiantes, 12 mujeres y 4 hombres, destacando que era su primer año de investigación para desarrollar lo que a nivel institucional denominan 'monografía. Las clases constaban de 4 bloques por semana, cada uno de 45 minutos.

El proceso de interacción con este curso se desarrolló a partir de un primer periodo de fundamentación filosófica y epistemológica en la que se buscó incentivar el pensamiento crítico sobre la importancia de indagar, analizar y hacerse preguntas frente al conocimiento, la Escuela, la enseñanza y el aprendizaje según establecido en la planeación (Anexo 1 y 2). Al analizar los resultados en las valoraciones (Anexo 3 y 4) permitió evidenciar en ellos dificultades en hábitos de lectura, académicos y en la autogestión, el proceso de escritura al pasar a un lenguaje académico tuvieron dificultades, lo cual implicó al docente investigador reflexionar en torno a la práctica de enseñanza, la pertinencia de las acciones pedagógicas, la comprensión frente a los saberes orientados y las estrategias que permiten generar una transformación de la práctica, aspectos objeto de estudio de la presente investigación.

Continuando, un aspecto en el proceso de orientación de la clase, es que se exploraron diversas estrategias, métodos y acciones, que permitieron conocer sus percepciones e intereses

frente al proceso investigativo, de lo anterior, destaco dos momentos cruciales que a partir de siguiente grupo focal puede adentrarse en la clase del 2020 con grado décimo.

Tabla 1

Percepción del proceso investigativos estudiantes de décimo 2020

Pregunta de reflexión: ¿Cuáles han sido las fortalezas, experiencias y oportunidades de mejora que han vivido durante el desarrollo de este periodo para la consolidación de su proyecto de investigación?					
Fecha/Sujeto	Sujeto I C.	Sujeto II V.	Sujeto III LV	Sujeto IV SEG	Sujeto V SES
Discurso directo del 29 de Octubre de 2020 (IV Periodo)	Considero que este periodo a diferencia de otros, no me desarrollé tan fácil en la materia, tuve distintas dificultades y creo se reflejó en las notas puesto que anteriormente habían sido más altas. Me considero poco eficaz escribiendo bajo presión o en un tiempo limitado por eso mismo, creería que no me adapte al método de las clases este cuarto período y por eso prefiero la metodología de los periodos anteriores en donde el docente explicaba en clase y los estudiantes escribían después	Este ultimo periodo todo cambio, la manera de dar las clases fue muy peculiar, de mi parte me gusto porque teníamos buenas fuentes de información para lograr avances en nuestras investigaciones, lastimosamente creo que no funciono del todo ya que hacia falta un poco de explicación verbal por parte del docente. Aprendí mas acerca de la importancia de leer, escribir y REFERENCIAR, son cosas que pueden parecer aburridoras pero son vitales para el recorrido educativo que nos queda.	Durante el año se me ha dificultado argumentar el trabajo, pues siempre había estado acostumbrada al modelo de introducción-cuerpo-conclusión de los ensayos y a un lenguaje poco objetivo; Gracias a este proceso de elaboración del proyecto, siento que he mejorado, y del mismo modo en el uso de conectores y términos científicos. He podido leer textos complejos, y he sabido cómo organizar su información para hacer una cita, lo cual me sorprende, porque a comienzo de año me acobardaba frente a un texto de más de 30 hojas, el último periodo he notado este cambio más que en los anteriores	Desde principio de año con todo mi curso nos sentíamos un poco asustados por el proyecto de monografía, pensábamos que iba a hacer un reto difícil que nadie podría superar. Cada periodo era un segmento el cual nos complementaba como personas, haciéndonos saber que nos faltaba para ser "el estudiante perfecto", pero no es así.	Esta experiencia ha sido una de las más importantes para mi ya que en el pude ver las fallas que tengo a la hora de desarrollar un trabajo autónomo pero gracia a esto puedo identificar el error para así poder corregirlo. Aunque la monografía sea un trabajo investigativo muy extenso me parece adecuado para el grado en el que nos encontramos ya que este permite medir a cada estudiante las verdaderas fortalezas y habilidades que puede desarrollar de manera autónoma, además es muy importante tener en cuenta que para la universidad nos vamos a encontrar en situaciones muy parecidas a esta e incluso mucho más difíciles
Discurso directo del 9 de junio de 2020 (II Periodo)	En este periodo pude desarrollar mis habilidades investigativas puesto que antes no había realizado investigaciones sobre ningún tema tan profundamente como lo he hecho con este y cabe resaltar que la salud mental es un tema que me entusiasma y me gustaría poner en práctica en la	Considero que este nuevo año educativo he aprendido demasiadas cosas, pero una de las materias que mas me ha aportado a ese conocimiento es la suya, investigación es esa materia de amor y odios, me ha hecho llorar y reír, pero también es claro que toda materia depende de un buen	La parte más difícil fue la recolección de los datos que ayudaría a delimitar la investigación, siento que pude desempeñar la labor mucho mejor, ignorado mejor la información obsoleta. Fue un reto escribir textos con tono científico, en especial de física, pues usualmente opto por narrar lo que escribo en forma de una historia, sin un tono	El proyecto de monografía mezcla muchas habilidades y emociones que cualquier estudiante puede tener. Desde el principio de periodo se empezó con un trabajo fuerte sobre cual podía ser nuestro tema de investigación.	Investigación ha sido una materia de la que he aprendido mucho, ya que me ha incentivado la pasión y perseverancia que ninguna otra materia me había hecho trabajar. En este periodo que llevamos de tiempo he notado un gran cambio de forma positiva con la parte de autogestión ya que estoy aprendiendo a trabajar por parte autónoma y estableciendo que

	comunidad estudiantil. Por otro lado, este periodo me deja como enseñanza a buscar en fuentes confiables, fuentes académicas y serias. Además quiero resaltar una fortaleza que considero que tuve y espero seguir teniéndola por el resto del lapso investigativo, la cual es el compromiso y dedicación.	docente, y eso es usted para mi, siempre me incentiva a dar mas de mi a retarme y eso es lo que mas me gusta de su materia me reta cada día mas, no solo a tener un nuevo conocimiento sino a mejorar como estudiante y persona, es un sinónimo de responsabilidad y constancia	muy 'de investigación', y la información era escasa, por lo que tenía que volcarme a mis conocimientos del área.	Luego se empezó con una de las tareas mas largas, pero al mismo tiempo de las mas útiles y que mas responsabilidad conllevan.	información me es útil y no por lo que considero que esta materia de investigación a sido esencial para mi aprendizaje y mi futuro.
--	--	---	--	---	---

Nota. La información expuesta corresponde a transcripciones de los discursos directos de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, los posibles errores de ortografía corresponden a la información obtenida, la cual se encuentra en el anexo 6.

Ante lo expuesto en la tabla 1, se puede evidenciar que el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza del docente investigador en grado décimo, se focaliza en explicaciones magistrales sobre aspectos de la metodología de la investigación (Sujeto C, LV, SES), mientras que, la enseñanza sólo se focalizó en el manejo de conceptos básicos para el manejo de información (Sujeto C), delimitar el tema de investigación y no comprender el cómo ni el por qué (Sujeto IV), y para otros era más importante saber la estructura textual de los informes sin lograr analizar la importancia de la difusión en la investigación (Sujeto LV).

En contraste, el grado undécimo de 2020 era un grupo compuesto por 22 estudiantes, 7 hombres y 15 mujeres. En esta población se destaca que, tenían un proceso de formación investigativa de un año, por lo que, cuando el docente investigador asume el proceso de enseñanza debía partir de las propuestas que habían consolidado el año anterior, sin embargo, se encontró a los estudiantes desanimados, desorientados y con experiencias negativas hacia el proceso investigativo, dado que al ser una asignatura por un profesor de hora cátedra en el 2019,

hubo muchos cambios de profesores, y los estudiantes manifestaron que el siguiente docente contradecía al anterior.

Ante este panorama, se decide realizar un seguimiento exhaustivo en el que se pudiera adentrar en los intereses, percepciones y fortalezas de los estudiantes en cada periodo para orientar el proceso de enseñanza y lograr en ellos el objetivo de un solo año, consolidar, diseñar y ejecutar una propuesta de investigación dado que es requisito de grado (Tabla 2).

Al ser su último año escolar, la dinámica del grupo se focalizó con el interés de lograr construir los proyectos, por lo que ‘no había tiempo para perder’, el grupo se destacó por su nivel de argumentación oral- escrita en su mayoría, perseverancia y resiliencia, a pesar de las dificultades muchos lograron con apoyo u orientación progresar, reconociendo la unidad que tenían y carácter propio como grado. Por lo tanto, sus debilidades se enfocaban más en la administración del tiempo, el manejo de prioridades y detalles escriturales como normas APA, tipología textual académica, el manejo de repositorios y base de datos (Tabla 2).

Por último, ante la singularidad de las circunstancias que rodearon el proceso de orientación del curso, a partir del siguiente grupo focal, podrán adentrarse en la intersubjetividad de algunos de ellos y conocer como era la visión de la investigación y cómo fue evolucionando periodo a periodo en los estudiantes de grado undécimo del 2020.

Tabla 2

Percepciones del proceso investigativo estudiantes de grado undécimo 2020

¿Cuáles han sido las fortalezas, experiencias y oportunidades de mejora que han vivido durante el desarrollo de este periodo para la consolidación de su proyecto de investigación?					
Fecha/Sujeto	Sujeto I M	Sujeto II I	Sujeto III LM	Sujeto IV K	Sujeto V D
31 de octubre	Lo que me ha aportado este proceso desde su inicio hasta el día de hoy, ha sido el buscar alternativas, preguntar, hablar, nunca conformarme con un no o no se	En general en este periodo tuve un gran aprendizaje en el tema de mi proyecto de investigación específicamente pero además de esto por fin después de	Durante en desarrollo de este periodo, me esforcé más que en los otros periodos debido a que fue este en el que tuve que ponerme al día con la práctica de mi monografía y demás	Respecto al proceso de escritura con los trabajos como el análisis y la interpretación de los datos fue un poco difícil para mi, pues no sabía cómo era la manera correcta de hacerlos y	Para este periodo mis fortalezas han sido el compromiso por mi investigación la cual me permitió acabar con esta además de desarrollar

	<p>puede; miro hacia atrás y me sorprende como me las he ingeniado para cumplir con todo dando siempre todo de mi, sin embargo, es cierto que de volver a empezar hubiera cambiado muchas cosas y hubiera hecho otras de otra forma, pero ahora no se vale pensar en lo que fue sino en lo que será y de darme una nota me daría a mi y a todos mis compañeros un 10, esta sin duda es una experiencia que jamás olvidaremos y será el inicio de muchas más.</p>	<p>todo el año aprendí a manejar mi tiempo un poco mejor en la realización y entrega de trabajos, que siempre ha sido mi mayor dificultad, aunque todavía siento que me falta mejorar un poco en esta parte. Además, en el proceso de corrección de el proyecto también aprendí mucho sobre la redacción y la organización de un trabajo como este.</p>	<p>datos que faltaban por recolectar. Entre mis mayores fortalezas este periodo fueron la eficiencia del tiempo, disciplina con mis tiempos y entregas, y la dedicación para que mi proyecto pueda ser culminarlo. Durante la construcción de mi prototipo aprendí muchas cosas nuevas relacionadas a su construcción. Además, al final tuve una experiencia muy satisfactoria al rectificar el funcionamiento de este. Hubo entregas que no pude completar a tiempo debido a las circunstancias, sin embargo, mi compromiso con la investigación siempre estuvo presente</p>	<p>me demoré más de lo que tenía planeado, sin embargo, al final estos análisis que hice fueron buenos y pertinentes para la investigación, del mismo modo, el RAE y el artículo científico tenía miedo de hacerlos mal porque pese a que ya me habían explicado como hacerlo no me sentía segura del todo. Para concluir fue un proceso lleno de obstáculos y mucho por hacer, pero se logró.</p>	<p>habilidades como la lectura que fue de mucha ayuda al momento de desarrollar este proceso investigativo, y por último se desarrollaron oportunidades relacionadas con el proyecto, en mi caso entrevistas con ingenieros en sistemas que tienen su propia empresa</p>
2 de septiembre de 2020	<p>Durante el cuarto periodo en lo personal es muy difícil para mi por que trabajar de manera autónoma implicar tener que mover, buscar, contactar a las personas que son necesarias para mi investigación, y una de mis principales falencias es pedir ayuda, y este periodo me hizo tener que trabajar mucho en esto.</p>	<p>En este proceso he tratado dar lo mejor de mi, aprendí a organizar mis tiempos y entregué todas las a tiempo todas los adelantos, y me preparé mucho para la sustentación</p>	<p>En cuanto a la entrega de trabajos siempre cumplí en el tiempo establecido, sin embargo, por situaciones que se me salen de las manos, debido al cambio que hemos tenido por la cuarentena afectó mi implementación y por lo tanto la recolección de ciertos datos. Aún así, siempre trabajé fuertemente en cada una de las asignaciones. (...)</p>	<p>Para mi este proceso ha estado lleno de altas y bajas, empezando con una frustración muy grande por no tener nada, a tenerlo casi todo completo y terminado. Fue un proceso estresante sobre todo este periodo porque fue muy corto y había mucho por hacer, sin embargo, se hizo todo lo posible por cumplir y hacer las cosas bien.</p>	<p>Este tercer período es un poco de esfuerzo pues todo ya estaba previsto, creo que el proceso escritural debe mejorar, más compromiso por parte mía, pero realice las correcciones pertinentes dadas por los docentes para tener un trabajo de manera correcta</p>
3 de junio de 2020	<p>A lo largo del segundo periodo me había sentido muy desconectada y desorientada hacia donde iba mi monografía, me sentía muy insegura con las herramientas que tenía para sustentar mi punto, sin embargo con la ayuda del profe esta ultima semana por fin le halle el norte a</p>	<p>mi fortaleza ha sido la disciplina en entregar las entregas a tiempo, además de trabajar con cierta autonomía debido a que no he trabajado con un tutor constante experto en mi temática,</p>	<p>Durante este proceso de investigación he podido mejorar la habilidad de escritura, además de la habilidad de ortografía. En este periodo mejoré mi método de investigar, lo cual resultó ser un beneficio extra en otras asignaturas. En cuanto a mi investigación logré cumplir a tiempo con</p>	<p>Desde mi punto de vista, mi experiencia ha sido de crecimiento académico y personal; académico ya que me ha ayudado a mejorar mi proceso de investigación y abarcar nuevos conocimientos en área que es importante para mi, y personal porque este proceso me ayudado a tener paciencia y tener más compromiso en mi</p>	<p>Las fortalezas que he tenido este período no fueron muchas realmente puesto que pesé a mis avances y cumplimiento con los tutores deje de lado mi investigación enfocándome en otras cosas que no tenían mucha relevancia, sin embargo, fue</p>

	mi trabajo y veo un verdadero avance.		todas las asignaciones, además de mejorar errores en cada corrección o revisión independiente. Considero, en mi modo de ver, que he mejorado en mi proceso de investigación y que he estado entregada a mi cumplimiento académico.	día a día. Una de mis fortalezas en este proyecto es mi persistencia y me dedicación debido a que a pesar de que la carga académica es un poco pesada trato de siempre dar lo mejor de mi y aunque todo me quede mal y a veces no me queda tiempo "social" no me rindo fácilmente y siempre trato de buscar una solución.	arduo e intenso el enriquecimiento de información este período pues, pesé a que deje de paso la investigación leí bastante acerca de ella y la vi desde una perspectiva diferente a la cual la veía antes, lastimosamente muy tardé
1 de abril de 2020	Con respecto a la reflexión que hice respecto al trabajo realizado en la clase de investigación, he llegado a la conclusión de que a pesar de la evolución del proyecto a comparación del año pasado, hubiera podido dar mas de mi en mis entregas, necesito aprender a organizar aun más mi tiempo y tomar las oportunidades de ayuda que brinda la institución	durante este periodo fue bueno, debido a que empecé desde cero este año debido a que en grado décimo me negaron la propuesta que tenía, y logré encontrar una problemática válida con un tema que me interesa y pude construir mi propuesta con esta, además mediante este proceso aprendí demasiado sobre como investigar y redactar textos	Cumplí estrictamente lo asignado, además en el tiempo que se nos daba no perdía el tiempo y me enfocaba en mi monografía. Fue así como logré clarificar mis ideas con mi proyecto y mejorar mi calidad.	He puesto empeño al trabajo, me he esforzado y he tratado de sacar lo mejor para el proyecto, así mismo se me ha permitido adquirir nuevos conocimientos, los cuales me favorecen a nivel académico.	Mostré participación activa en clase y fuera de ella para realizar el proyecto, así mismo leer la documentación enviada por el docente de investigación y el tutor asignado para tener mayor conocimiento a la hora de realizar el anteproyecto.

Nota. La información expuesta corresponde a transcripciones de los discursos directos de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, los posibles errores de ortografía corresponden a la información obtenida, la cual se encuentra en el anexo 6.

Lo expuesto en la tabla 2, permitió establecer que el contexto de la práctica de enseñanza del docente investigador en grado undécimo, se focalizó en los aspectos estructurales del informe a partir de la modelación (Sujeto M), no generando procesos de análisis ni de comprensión acerca de los tópicos de la divulgación científica ni análisis de datos (Sujeto LM, K, I y M), el enfoque de los educandos estuvo en el cumplimiento de entregables y las características de cada uno (Sujeto LM, K). Demostrando así, que su enfoque era mecánico y procedimental frente al desarrollo del informe final de investigación.

3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

En este apartado se expone las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del docente investigador antes de empezar el proceso de formación de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el aula de la Universidad de la Sábana. Para esto, se reconoce que las prácticas de enseñanza se caracterizan por ser singulares, complejas y dinámicas, por lo anterior, se pueden constituir como objeto de estudio a partir de su caracterización, descripción y análisis, permitiendo así lograr una comprensión profunda del proceso de enseñanza por parte del docente (Aiello, 2005).

3.1 Acciones de planeación

En el Gimnasio Campestre la Fontana en las semanas institucionales de comienzo de año, se hace una revisión de la pertinencia de los planes de área de cada asignatura, y en el caso de la investigación no es la excepción, en el 2020 el docente investigador ingresó a orientar este espacio académico y decidió enfocar para el grado décimo dos componentes: Fundamentos de la investigación y Planteamiento y formulación de la propuesta de investigación. Mientras que, para grado undécimo se enfocó en: Trabajo de campo y proceso de recolección de datos, Presentación y discusión de los resultados (Ver [Anexo 1](#)).

Lo anterior, implicó que la enseñanza de la investigación en grado décimo se enfocara en el primer periodo en una fundamentación filosófica y epistemológica con el propósito de reflexionar en torno a la naturaleza del conocimiento, sus posibilidades de construcción y destrucción, por último, en la relación Escuela-Conocimiento enfocando la discusión sobre el aprendizaje y el papel de la investigación en el proceso de formación, para luego, en el segundo periodo comenzar a construir el anteproyecto, empezando con planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos y justificación (Ver [Anexo 2](#)).

Ahora, el docente investigador al momento de realizar una reflexión e introspección de su planeación identifica que los contenidos y las acciones establecidas para evaluar se enfocan en una comprensión conceptual y no en las competencias investigativas (Ver Anexo 3), en el caso de décimo se observa que falta una mayor precisión en los contenidos del componente de fundamentos de la investigación, dado que, se relaciona más con la filosofía y la epistemología que en el proceso investigativo *per se*, como lo demuestra la ilustración 1 a continuación:

Ilustración 1 Plan de área general investigación 10

PLAN DE ÁREA GENERAL		Versión	2				
		Fecha:	27/11/2020				
GRADO:	DÉCIMO	PERIODO:	I	ASIGNATURA:	INVESTIGACIÓN	TIEMPO ESTIMADO:	8 SEMANAS
ESTÁNDAR:	Análisis críticamente la exploración de cuestiones globales y nacionales desde la perspectiva investigativa a fin de establecer vínculos que permitan alcanzar un descubrimiento intelectual a partir de una redacción de alto nivel.						
DESCRIPTOR 1	Establecer el contraste de las primeras explicaciones, los modos de conocer y las corrientes filosóficas como elementos conceptuales que han aportado a la consolidación de la investigación para fundamentar su posible propuesta de investigación.						
TEMAS Y SUBTEMAS	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
*Tipos de conocimiento -vulgar -empírico -científico -filosófico Estrategias de razonamiento -Método deductivo -Método inductivo Evolución del conocimiento - Primeras explicaciones -Episteme -Logos -Ciencia Paradigmas Revoluciones científicas Programas de investigación Conceptos de Investigación "	Fundamentos de la Investigación	Habilidades del pensamiento Emplear el buen razonamiento como criterio para juzgar cualquier idea, premisa, suposición o explicación de un fenómeno Evalúan con lógica y precisión las tradiciones y prácticas que los demás indiscutiblemente aceptan. Habilidades de comunicación Comunicarse, de forma oral o escrita, y comprender, o conseguir que otros comprendan, diversos mensajes con diferentes propósitos en una variedad de situaciones. Escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas, y de hablar de manera clara y concisa. Habilidades sociales Adoptar la perspectiva de otros Habilidades de autogestión Organización: Gestión del tiempo Afectivas: Resiliencia Habilidades de Investigación Exploración Reconocimiento Búsqueda Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Observo y formulo preguntas específicas sobre aplicaciones de teorías científicas.			Ser Yo puedo argumentar la importancia de los tipos de conocimiento y su evolución como producto de las dinámicas culturales e históricas de la época. Metacognitivo Yo puedo examinar las condiciones que caracterizan los tipos de conocimiento y su evolución como fundamentos conceptuales de la investigación. Cognitivo Yo puedo clasificar los tipos de conocimiento y su evolución de acuerdo a las condiciones históricas y culturales propias de la época.		
	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Enseñanza basada en la Indagación Realizar un cuadro comparativo entre las principales tesis del pensamiento de Thomas Kuhn y Lakatos para su participación en un círculo de reflexión. Enseñanza centrada en la comprensión conceptual. Diseñar un mentefacto en el que se exponen los aspectos conceptuales de los tipos de conocimiento. Diseñan un mentefacto en el que defina las estrategias de razonamiento. Enseñanza desarrollada en contextos locales y globales Taller "La naturaleza del conocimiento" cuyo producto es sustentar un texto argumentativo en el cual expresan desde una visión crítica el uso de los diferentes tipos de conocimiento en la sociedad actual. Realizar un resumen analítico del fragmento del documento "La educación un campo de combate" y el prefacio y capítulo 1 del libro "El mundo y sus						

Fuente: Archivo de documentos institucionales del Gimnasio Campestre la Fontana.

Mientras que, en el grado undécimo se evidencia falta de acciones pedagógicas enfocadas que empleen una didáctica para orientar los contenidos teóricos sobre el proceso investigativo para diseño de instrumentos, recolección y análisis de datos, lo que evidencia un enfoque instruccional que reflexivo y pedagógico para la investigación, como la refleja la ilustración 2 a continuación:

Ilustración 2 Plan de área general investigación 11

LA FONTANA		PLAN DE ÁREA GENERAL				Fecha:	27/11/2020
GRADO:	UNDÉCIMO	PERIODO:	I	ASIGNATURA:	INVESTIGACIÓN	TIEMPO ESTIMADO:	10 SEMANAS
ESTÁNDAR:	Alcanzó un descubrimiento intelectual a partir de una redacción de alto nivel que permita una exploración crítica de cuestiones globales y nacionales desde la perspectiva investigativa a fin de establecer vínculos con la realidad local.						
DESCRIPTOR 1	Determinar la coherencia entre el problema de investigación, los fundamentos conceptuales, y metodológicos a fin de permitir la exploración de cuestiones globales y nacionales.						
TEMAS Y SUBTEMAS	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
-Creación, validación, y aplicación de los instrumentos de recolección de la información. -Trabajo de campo y recolección de datos. -Ética del investigador -Informe de presentación de los datos recolectados.	Trabajo de campo y proceso de recolección de datos.	Habilidades del pensamiento Argumenta el valor de la evidencia al razonar sobre un tema, distinguiendo el razonamiento pobre o débil. Muestran valor por los procesos de razonamiento que se caracterizan por su claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, lógica y justicia. Habilidades de comunicación Leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias adecuadas para diversos propósitos de lectura (leer para obtener información, para estudiar o por placer) y tipos de texto. Escribir diferentes tipos de textos con diversos propósitos y controlar el proceso de escritura (desde la redacción de un borrador hasta la revisión final). Habilidades sociales Colaboración con los compañeros. Habilidades de autogestión Organización: Gestión del tiempo Afectivas: Automotivación Habilidades de Investigación Exploración. Reconocimiento. Búsqueda.			Ser Yo puedo argumentar los instrumentos de recolección de la información diseñados y los datos encontrados para el desarrollo de su monografía con respeto ante sus compañeros valorando críticamente la postura de los demás. Metacognitivo Yo puedo examinar las condiciones teóricas que le permiten diseñar los instrumentos y aplicarlos en el trabajo de campo para el desarrollo de su monografía. Cognitivo Yo puedo reconocer los aspectos conceptuales para plantear y formular instrumentos de recolección de la información en coherencia con el diseño metodológico de un proyecto de investigación.		
	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS						
	Espacio de discusión sobre la propuesta de investigación diseñada y aprobada en el año anterior para realizar ajustes a la estructura básica. Diseñar un esquema en el que se plantee la ruta para plantear la creación de los instrumentos de recolección de la información en coherencia con la propuesta de monografía. Realizar un círculo de reflexión a partir de lecturas asignadas en el que se discuta la ética del investigador en el trabajo de campo, el pilotaje de instrumentos, y recolección de datos.						

Fuente: Archivo de documentos institucionales del Gimnasio Campestre la Fontana.

3.2 Acciones de implementación

En este aspecto el docente-investigador reflexiona acerca de su práctica de enseñanza en el grado décimo que los estudiantes no han logrado conectar las explicaciones y orientaciones dadas en clase con los informes y producciones escritos a realizar, lo que causa que las actividades no obtengan los aprendizajes y resultados esperados. Las acciones establecidas parten de un ideal de conocimiento, habilidad y competencia *a priori* de los estudiantes, lo que evidencia un desconocimiento deliberado tanto de sus saberes previos como de sus debilidades y fortalezas, lo que genera una aprehensión baja (Anexo 3 y 4).

Lo anterior, se evidencia al enfocarse el docente sólo en explicaciones magistrales y casos para modelar, no hay una didáctica en las actividades que le permita a los estudiantes fomentar sus competencias investigativas, sino que busquen replicar los ejemplos al adaptarlos a sus temas

de proyecto, como se evidencia en el fragmento de la planeación que se muestra en la ilustración 3 a continuación:

Ilustración 3 Fragmento de planeación investigación 10

FECHA /SESIÓN- DURACIÓN TEMA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (DOCENTES/JEFES DE ÁREA/COORDINACIÓN)
Fecha: Sesión: 1, 2, y 3 Duración: 4,5 horas Tema: Estructura de los antecedentes del proyecto de investigación.	<p>INTRODUCCIÓN(Obligatorio): Se empieza la clase socializando dudas e inquietudes sobre los conceptos abordados, se establecen los criterios de valoración de los antecedentes a desarrollar.</p> <p>ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): Diseñar un esquema con los criterios establecidos para el desarrollo de los antecedentes del proyecto de investigación junto a su rúbrica.</p> <p>CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Avances en el capítulo de antecedentes.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (Sugerido): Espacios de trabajo colaborativo o de supervisión con el docente supervisor de proyectos.</p> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p>	
FECHA /SESIÓN- DURACIÓN TEMA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (DOCENTES/JEFES DE ÁREA/COORDINACIÓN)
Fecha: Sesión: 1, 2, y 3 Duración: 4,5 horas Tema: Delimitación de antecedentes	<p>INTRODUCCIÓN(Obligatorio): Se socializan los parámetros de búsqueda en repositorios, bases de datos y revistas académicas para la búsqueda de información.</p> <p>ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): Delimitación de los artículos a utilizar, en este caso, se deben usar 9 artículos y uno en inglés, cada tres artículos están ligados a un contexto determinado: global, regional y local.</p> <p>CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Matriz de análisis con los artículos delimitados y su fuente bibliográfica.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO (Sugerido): Espacios de trabajo colaborativo o de supervisión con el docente supervisor de proyectos.</p>	

2

Fuente: Archivo de documentos institucionales del Gimnasio Campestre la Fontana.

En el caso de grado undécimo, se evidencia que las estrategias que el educador ha utilizado para fomentar el auto aprendizaje no son efectivas dado que en las observaciones y revisiones de clase no hay avances significativos, las acciones realizadas no reflejan una didáctica que permita a los estudiantes fomentar sus competencias investigativas dado que el educador se enfoca en las explicaciones magistrales y análisis de caso para modelar, no hay una mediación clara entre el saber erudito y la contextualización a las realidades del grupo, lo que genera desinterés por trabajar en los proyectos durante los espacios de clase, como se observa en el fragmento de la planeación que se muestra en la ilustración 4 a continuación:

Ilustración 4 Fragmento de planeación investigación 11

<p>Sesión: 1 y 2 Horas:</p> <p>Ajustes de la propuesta del proyecto y Antecedentes</p>	<p>ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): Se realizará la revisión de la propuesta del proyecto de investigación para hacer la retroalimentación, ajustes y correcciones pertinentes a la descripción del problema, justificación, objetivos. Luego, se explicará que las fichas bibliográficas abordadas se van a constituir en el primer marco, los antecedentes para esto, se plantea una estructura compuesta por tres pasos: 1. En un párrafo no mayor a 10 renglones presentar la tesis fundamental del autor y un breve resumen del artículo (método, objetivos y conclusiones). 2. Presentar una cita textual del artículo que considere relevante, esta cita debe ser mayor a 40 palabras y estar referenciada con las normas APA tanto en el texto como en la bibliografía. 3. En un párrafo no mayor a 10 renglones, desarrollar un argumento en el cual identifique el aporte que el artículo proporciona al trabajo de grado que el estudiante está desarrollando. CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Documento escrito con los antecedentes. TRABAJO AUTÓNOMO (Sugerido): No aplica.</p> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <p>Texto guía Plataforma Classroom. Cuaderno. Diccionario. Computador.</p>	
FECHA /SESIÓN- DURACIÓN /TEMA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (DOCENTES/JEFES DE ÁREA/COORDINACIÓN)
<p>Fecha:</p> <p>Sesión: 4 y 5 Horas:</p> <p>Marco conceptual y teórico.</p>	<p>INTRODUCCIÓN(Obligatorio): Bienvenida. Normas de clase. Materiales para las clases. Se pedirá a los estudiantes repasar lo visto en la clase anterior. ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): En este espacio se orienta que, que el marco conceptual es el espacio en donde se define teóricamente las categorías emergentes de la pregunta problema o hipótesis, con la definición más reciente. Mientras que, en el marco teórico se busca abordar profundamente los elementos que componen las categorías teóricas de la pregunta desde la lectura de diversos autores para exponer las características, los tipos, diferencias y evolución, de esta manera, serán el sustento epistemológico del proyecto de investigación. Se recomienda abordar mínimo 4 autores por categoría. CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Documento escrito con el marco conceptual y teórico según los parámetros establecidos. TRABAJO AUTÓNOMO (Sugerido):</p>	<p>Se desarrolló conforme a lo establecido.</p>

Fuente: Archivo de documentos institucionales del Gimnasio Campestre la Fontana.

3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes

En este aspecto, el docente investigador plantea cada aspecto del anteproyecto para el caso de grado décimo en un entregable evaluable, mientras que, para el caso de undécimo, agrupa algunos apartados de los aspectos formales del informe final, con elementos parciales de la presentación, análisis y discusión de los resultados, dejando aparte conclusiones, recomendaciones y bibliografía. Para esto, el educador socializa una rúbrica general comenzando el periodo académico en la plataforma Classroom de Google; en la cual se registra las notas y se reciben los diferentes entregables (ver Anexo 4).

Ante lo anterior, las acciones y el proceso de evaluación evidencia que se enfoca en la aplicación de los conceptos y no hay claridad sobre cómo se tiene en cuenta la evolución diferenciada de cada estudiante, aunque tiene las rúbricas publicadas desde el principio permite a los estudiantes saber qué exigencias tendrán en cada aspecto del proyecto, no existe un apartado o rúbrica que tenga en cuenta la aprehensión de las competencias investigativas ni aspectos formativos como habilidades blandas, enfocándose sólo en verificar es la aprehensión conceptual propia de la investigación, evidenciando así una evaluación no integral coherente con un proceso de investigación formativa, como se evidencia en la ilustración 5 que representa una de las rúbricas abordadas a continuación:

Ilustración 5 Fragmento de rúbrica utilizada en el proceso de investigación

RÚBRICA DE SUSTENTACIÓN GRADO UNDÉCIMO				
CRITERIO	0-69	70-84	85-95	96-100
Argumentación de su postura	No se evidencia una postura clara ni definida, no hay relación entre lo escrito con el tema, y no hay ningún argumento válido.	Su postura no es clara, falta sustentar sus ideas centrales y hay escasos argumentos válidos sobre el tema de su infografía.	Su postura es clara, utiliza algunos argumentos de fuentes válidas de acuerdo al tema de su infografía.	Sostiene su postura con argumentos de fuentes válidas, utiliza situaciones adecuadas y maneja una variedad argumentativa, de acuerdo al tema de su infografía.
Uso adecuado del lenguaje oral y escrito	Presenta errores de ortografía y sintaxis. La lectura de los textos resulta poco amena. Utiliza poco el vocabulario científico.	Su ortografía, redacción, y coherencia no es muy clara ni precisa, comete escasos errores de ortografía. Presenta un lenguaje poco ameno. utiliza el vocabulario científico, aunque con algunas imprecisiones.	Su ortografía, redacción, y coherencia es destacable. Presenta un lenguaje claro aunque poco ameno, utiliza el vocabulario científico adecuadamente.	Respeto a la ortografía, redacción, coherencia en su presentación, presenta un lenguaje claro y ameno, utiliza de manera precisa el vocabulario científico.
Diapositivas de presentación	No utilizan material de apoyo o presentan material incompleto o desorganizado.	Diapositivas con manejo inadecuado de la cantidad de la información, datos y gráficas.	Su presentación es acorde, pertinente y adecuado frente al contenido a presentar de la investigación.	Su presentación es ilustrativa, adecuado, emplea una tipografía destacable, colores e imágenes acorde a la plantilla.
Planteamiento del problema	-No hay contextualización del problema y su justificación. -Las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación no son delimitados	-Hay poca contextualización del problema y su justificación. -Las preguntas, objetivos e hipótesis de la Inv. no están suficientemente delimitados	-Hay una contextualización buena del problema y su justificación. -Las preguntas, objetivos e hipótesis de la Inv. son adecuados y suficientemente delimitados	-Contextualiza claramente el problema y su justificación. -Las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación son claros y bien delimitados
Pregunta de Investigación	La pregunta tiene poca o ninguna relevancia y posibilidad de solución, o se responde con el marco teórico. Su contribución al desarrollo del conocimiento es muy poco a ninguno. No motiva a la investigación	La pregunta es relevante, pero es cerrada. Aunque motiva la investigación su solución es predecible y su contribución al conocimiento es limitado.	La pregunta es relevante y tiene posibilidades de solución. Aunque motiva la investigación su contribución al conocimiento es limitado.	La pregunta es relevante, contextualizada, tiene posibilidades de solución con trabajo de campo o laboratorio, motiva la investigación y contribuye al desarrollo del conocimiento
Objetivos	Los objetivos son muy poco claros, no responden a las categorías teóricas.	Algunos objetivos son algo confusos o no son totalmente acordes al problema y a las categorías teóricas.	Los objetivos se redactan con claridad, relacionan cada categoría teórica, sin embargo, son muy amplios	Formula objetivos, claros y acorde al problema delimitado.

Fuente: Archivo de documentos institucionales del Gimnasio Campestre la Fontana.

4. Formulación del problema de investigación

El presente proceso investigativo planteó como objeto de estudio la práctica de enseñanza del docente investigador, por lo que una vez descriptiva como era ésta antes del inicio del proceso de la maestría, se puede establecer la necesidad de buscar su transformación en el contexto en el que se desarrolla desde las acciones constitutivas que la integran las cuales deben enfocarse en una enseñanza que permita la comprensión, para lograrlo se plantea una pregunta de investigación y los objetivos para lograrlo.

4.1 Pregunta de Investigación

- ¿Cómo la Enseñanza para la Comprensión-EpC contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de educación media del Gimnasio Campestre la Fontana?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo General

- Establecer cómo la Enseñanza para la Comprensión-EpC contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de educación media del Gimnasio Campestre la Fontana.

4.2.2 Objetivos específicos

- Comprender la transformación de la planeación a partir de la EpC en la práctica de enseñanza del docente de investigación.
- Identificar las transformaciones de la implementación en la práctica de enseñanza que surgen de las sesiones desde la EpC aplicadas por el docente en sus clases de investigación con estudiantes de educación media.
- Describir la transformación de la evaluación en la práctica de enseñanza a partir de las sesiones de EpC aplicadas en las clases de investigación del docente de educación media.

5. Descripción de la Investigación

5.1 Paradigma sociocrítico

Al estar este proceso investigativo enfocado en la práctica de enseñanza del docente investigador, se enmarcó en el paradigma sociocrítico dado que éste establece una relación simbiótica entre teoría y práctica (Loza, et al., 2020), que en este contexto conlleva una autorreflexión para tomar conciencia respecto al rol correspondiente dentro de un determinado grupo (Alvarado y García, 2008), para así, buscar generar transformaciones sociales que brinden una solución a problemas específicos a partir de la intervención activa de los actores involucrados o miembros (Orozco-Alvarado, 2016). Esto implica para este proceso investigativo la relación entre los referentes teóricos y la práctica de enseñanza la cual se resignifica a partir del conocimiento y del análisis de sus elementos constitutivos.

5.2 Enfoque Cualitativo

En este apartado se busca describir el diseño investigativo que fundamenta el proceso de investigación que en este caso se adentra en las comprensiones, subjetividades, símbolos y concepciones en torno a la práctica de enseñanza; asumida como un fenómeno natural cotidiano en el que convergen espacios en el que se dan interacciones humanas (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

Así, se enmarca en el enfoque cualitativo, en términos de Hernández-Sampieri, et al. (2014) “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (...)” (p.357), siendo pertinente así para abordar la práctica de enseñanza del docente investigador como objeto de estudio del presente proyecto.

De esta manera, el investigador pretende interpretar la realidad de su práctica de enseñanza a partir de la experiencia de los participantes y sujetos que la integran, lo que permite construir un conjunto de reflexiones acerca de los significados sociales que se entretajan en el mundo ‘visible’ de una sociedad o territorio determinado (Hernández-Sampieri, et al., 2014), es decir, que su propósito es adentrarse en la percepción y experiencias particulares enfocándose en sus significados, de individuos en torno a un fenómeno específico que les rodee (Hernández-Sampieri, et al., 2014), para así comprender las transformaciones que puede brindar la EpC en la práctica de enseñanza del docente investigador.

5.3 Alcance

En este proceso investigativo al adentrarse en la práctica de enseñanza del docente investigador su alcance se enmarca de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2014) de tipo descriptivo debido a que se busca identificar las propiedades y características del objeto de estudio. Así, involucra los abordajes dados en los antecedentes y contextualización de la práctica de enseñanza, como los ciclos desarrollados en esta investigación.

Por otro lado, se sostiene que el alcance es descriptivo al plantearse en esta investigación desde la descripción particular de las actividades, procesos y personas permite llegar a adentrarse en las costumbres y actitudes dominantes (Hernández-Sampieri, et al., 2014), que en este caso, implica la práctica de enseñanza del educador durante los ciclos de intervención para evidenciar su transformación a partir de la EpC, contribuyendo así este alcance a organizar criterios para establecer los comportamientos que surgen en el objeto de estudio (Alban, et al., 2020).

5.4 Diseño Investigación Acción Educativa

Al enfocarse el proceso investigativo en las realidades de la Escuela dentro de las prácticas de enseñanza y en coherencia al enfoque cualitativo, se plantea como diseño la investigación acción

educativa dado que permite a los profesores analizar las situaciones y fenómenos propios de su práctica y de las acciones de los sujetos pedagógicos que ahí convergen e influyen, en términos de Elliot (2000) “se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos definidos por investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p.24), esto implica que el escenario de la práctica y la teoría en la que se fundamenta la práctica de enseñanza el docente investigador realiza investigación de su propia práctica para analizar e identificar los problemas que existan con la finalidad de mejorarla (Latorre, 2005).

De esta manera, un proceso investigativo desde la perspectiva de la IAE implica reconocer que es un proceso cíclico que no se agota ni limita a la comprobación de una hipótesis, por el contrario, según Diego-Rasilla (2007) los ciclos que caracterizan una IAE son: planificar, actuar, observar, reflexionar. Que se estructuran a partir de ejes estratégicos y organizativos que direccionan el proceso en forma de espiral de manera que el proceso investigativo es un constante aprendizaje que se va combinando para ser un proceso de aprendizaje que permite la transformación de las dinámicas educativas como de la condición del ser-maestro (Diego-Rasilla, 2007). Siendo este proceso para que el docente investigador pueda mejorar su práctica de enseñanza debido al análisis reflexivo de las consecuencias que éstas suscitan al cambiar (Suárez, 2002).

Por lo anterior, la presente investigación es cualitativa dado que involucra explorar una situación social con el propósito de lograr su transformación, en este caso, la práctica de enseñanza del docente investigador para así busca presentar su evolución a partir de un proceso de reflexión compuesto por tres acciones: planear, implementar y evaluar, que parten del conocimiento disciplinar, experiencia y praxis de las categorías teóricas relacionadas con la situación problema a investigar, permitiendo así que el educador sea investigador de su práctica,

lo que implica que tener “claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas” (Stenhouse, 2004, p. 200).

5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En este proceso de investigativo se planteó como técnicas la observación participante, los grupos focales y el análisis de discurso, porque su condición cualitativa permiten adentrarse en las subjetividades del docente investigador durante el proceso de planeación, implementación y evaluación de su práctica de enseñanza. A continuación, se expone la fundamentación de cada una:

- **Observación participante:** Es el aquel proceso en el que los investigadores interactúan con el ambiente u escenario de forma natural a partir de la observación y participación, lo cual implica ser un observador cuidado y tener la disposición frente a la interacción para aprender los otros y de sus significados (Hernández-Sampieri, et al. 2014; Kawulich, 2005).
- **Grupo focal:** Se asumen como grupos de sujetos participantes de la investigación seleccionados por el investigador con el propósito de dialogar o comentar en torno al objeto de estudio (Hernández-Sampieri, et al. 2014), que para este caso, se establecieron preguntas de indagación durante diferentes etapas de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza para ahondar en las comprensiones de los educandos bajo la EpC.
- **Análisis de discurso:** Este comprende la conversación y el texto en contexto involucrando los elementos que lo circundan (Van Dijk, 1996), que en este proceso investigativo se tiene en cuenta en la planeación, las rutinas de pensamiento y en los grupos focales para profundizar en las comprensiones que van logrando los educandos y

el docente investigador durante la transformación de su práctica de enseñanza bajo el marco de la EpC.

Ahora bien, como instrumentos de recolección de la información permiten al docente investigador, recolectar la información para facilitar el proceso de análisis, sistematización y organización de los datos para la reflexión en torno a la planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza, para esto, se proponen:

- **Formatos de planeación:** Al asumir los formatos de planeación como una guía que estructura la práctica de enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 2015), puede consolidarse como instrumento de recolección dado que ahí se plan los referentes curriculares, acciones, propuestas y estrategias que el docente investigador transforma bajo el marco de la EpC lograr nuevas comprensiones sobre las acciones constitutivas de la práctica.
- **Rutinas de pensamiento:** Se incorporaron dentro del proceso de planeación e intervención bajo el marco de la EpC dado que éstas permiten visibilizar el pensamiento a partir de patrones de pensamiento como parte del aprendizaje (Perkins, 1999). Que en este caso, el docente investigador los emplea para identificar las comprensiones de los educando durante el proceso de transformación de la práctica de enseñanza.

5.6 Recolección de los datos

En este proceso investigativo el proceso de recolección de datos se enfoca en la identificación de aspectos de la práctica de enseñanza del docente a partir de la planeación, registros de observación y grabaciones de la clase que permiten obtener evidencias significativas para documentar la práctica pedagógica de manera descriptiva y cualitativa (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

Lo anterior, permite analizar de manera individualizada el proceso de implementación del marco de la EpC diseñada por el docente investigador en las sesiones de clase, como unidades de análisis para recolectar la información. Así, se presenta el ciclo a analizar, el nombre del docente implementador, la categoría de análisis acordada y las subcategorías, siendo esto soportado a partir de las evidencias que mediante el proceso de análisis de la triangulación permite una reflexión que se funda a partir de los referentes teóricos (Aguilar y Barroso, 2015).

5.7 Apuesta pedagógica

En este apartado, la apuesta pedagógica involucra que el educador como docente investigador plantee un proceso de intervención no sólo desde el enfoque en retrospectiva, sino que, tenga en cuenta la mirada prospectiva dentro del proceso de implementación pedagógica (Ahumanda y Pino, 2020), lo que permite establecer una ruta de progreso transformador de la práctica de enseñanza, que para este se enfoca en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Es por esto, que esta investigación se soporta en los fundamentos del marco de la Enseñanza para la comprensión-EpC la cual influye en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, lo que permite realizar una construcción significativa para lograr su transformación.

5.7.1 Enseñanza para la Comprensión

Al adentrarse en este marco, se hace necesario reconocer que implica la comprensión, ésta según Perkins (1999) se asume como la habilidad que involucra actuar y pensar desde los saberes previos de una manera flexible. Siendo su búsqueda necesaria para que se logre en los docentes según Stone (1999a). Ahora bien, la EpC involucra los siguientes aspectos: Tópicos generativos,

metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación de comprensión, los cuales se exponen a continuación:

5.7.1.1 Tópicos generativos

En el marco de la EpC los tópicos generativos se consolidan contenidos que involucran aspectos relevantes para los sujetos pedagógicos (Stone, 1999a), lo que implica que la elección de éstos como contenidos dentro del currículo implica que deben estar articulados con los saberes previos de los educandos y tener la posibilidad de formular nuevas comprensiones (Stone, 1999a).

5.7.1.2 Metas de comprensión

En el marco de la EpC las metas de comprensión se constituyen en un elemento que permite reflexionar en torno a qué es lo que se busca que los educandos deban comprender acerca del tópico que se va a orientar, por lo que en ésta se logra una orientación más específica al formularse como conceptos, preguntas, enunciados, procesos y habilidades esperadas por los estudiantes como producto de su comprensión lo que permite ser un norte para dirigir los procesos (Stone, 1999a; Blythe, 2002).

Continuando, Stone (1999a) reconoce que las metas de comprensión al constituirse en aquello que se espera de los educandos, permite al educador concretar aquellos procesos, preguntas o ideas con las cuales se aborda la indagación al ser consideradas lo que realmente se quiere que aprendan.

Por lo tanto, las metas de comprensión son aquellos aspectos más específicos del tópico generativo planteado bajo el marco de la EpC lo que permite que a partir de éstas se puedan plantear los criterios de valoración continua durante la unidad, curso o sesión (Stone, 1999a).

5.7.1.3 Desempeños de comprensión

En el marco de la EpC los desempeños de comprensión permiten reflexionar en torno al cómo se desarrolla y demuestran los estudiantes sus comprensiones, por lo que se consolidan como aquellas acciones diseñadas por el educador para que cada estudiante logre desarrollar y demostrar la comprensión del tópico orientado y alcanzar los propósitos del aprendizaje (Stone, 1999a). Ante esto, Stone (1999b) señala que, “ se deduce que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión” (p.102).

Lo anterior implica, que las acciones propuestas como desempeños de comprensión se alejan de la mecanización, repetición, y la recreación de lo dicho por otros, por el contrario suscita la discusión de ideas a partir de los saberes previos, es decir, la creación de su propia comprensión (Stone, 1999a), además, permite a los estudiantes utilizar el conocimiento en diferentes formas para evidenciar su comprensión profunda (Blythe, 2002). Así, se plantean las siguientes categorías para el diseño de los desempeños de comprensión:

- Etapa de exploración: Su propósito es permitir a los estudiantes relacionar el tópico generativo con sus saberes previos e intereses, es decir, conectar el conocimiento con su vida diaria para así alcanzar su comprensión (Stone, 1999a).
- Investigación guiada: En esta etapa el educador se centra en promover las habilidades y competencias para alcanzar la comprensión de las metas establecidas a través de procesos de indagación, exploración e investigación (Stone, 1999a).
- Producción final o proyecto final: En este aspecto los estudiantes demuestran el dominio que tienen del tópico orientado a partir de las evidencias de las metas de comprensión establecidas, para esto, se hace necesario que los educandos adquieran independencia y

capacidad para sintetizar sus comprensiones a partir del desarrollo de las actividades propuestas (Stone, 1999a).

5.7.1.4 Evaluación de los aprendizajes

En el marco de la EpC la evaluación de los aprendizajes tiene un enfoque continuo, en el que se busca evidenciar los resultados alcanzados por los estudiantes como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Stone, 1999a), por lo que, se hace necesaria la retroalimentación de manera continua acerca de los desempeños de comprensión aplicados en las sesiones con el propósito de cualificar los procesos de formación (Blythe, 2002).

Para lograr lo anterior, se hace necesario establecer criterios de evaluación que permitan consolidar un proceso de valoración continua, ante esto, Stone (1999b) plantea “los criterios de evaluación están directamente vinculados con las metas de comprensión” (p.98), esto implica que éstos establecidos por educador o creados en común acuerdo con los estudiantes al principio del proceso; claros, precisos y públicos, además, tener una relación directa con las metas de comprensión.

5.8 Análisis de datos de triangulación

Los datos recolectados a partir de las técnicas e instrumentos serán analizados desde la triangulación de datos la cual es coherente con el enfoque cualitativo dado que su uso se enfoca en contrastar información a partir de las estrategias y fuentes de información utilizadas en la investigación (Aguilar y Barroso, 2015), así mismo, involucra relacionar los hallazgos de cada estamento cruzando las categorías emergentes de cada instrumento aplicado (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

5.9 Categorías de análisis

En este apartado se tiene en cuenta la importancia de establecer tópicos que permitan recoger y organizar la información, siendo un elemento básico para tener en cuenta en el proceso de análisis de la información, estos se denominan categorías, asumidas como aquellos conceptos, ideas, hechos, experiencias que tienen cualidades similares (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

Ahora bien, la delimitación de las categorías de análisis dentro de un proceso investigativo de carácter Investigación Acción Educativa-IAE, implica que las categorías son derivadas del planteamiento de los objetivos propios de la investigación (Cisterna-Cabrera, 2005), que implican conceptos que apuntan un tópico específico y así mismo las subcategorías que definen éste en aspectos más específicos (Elliot, 2005).

Por lo anterior, el proceso de delimitación de las categorías de análisis implicó una revisión literaria y de las reflexiones del docente investigador, con la cual se estableció como categoría central la práctica de enseñanza y como subcategorías los elementos constitutivos de la práctica: planeación, implementación y evaluación, debido a que se logra organizar, comprender y describir el fenómeno de estudio, como se muestra a continuación:

Tabla 3

Categorías apriorísticas

Objeto de estudio	Pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría central	Subcategorías
Práctica de enseñanza	¿Cómo la Enseñanza para la Comprensión-EpC contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de educación media del	Establecer cómo la Enseñanza para la Comprensión-EpC contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de educación media del Gimnasio	Comprender cómo la EpC puede transformar los elementos constitutivos de la planeación en práctica de enseñanza del docente de investigación.	Práctica de enseñanza	Planeación
			Identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que surgen de las sesiones desde la EpC aplicadas por el docente en sus clases de investigación con		Implementación

	Gimnasio Campestre la Fontana?	Campestre la Fontana.	estudiantes de educación media.		
			Analizar la transformación de la práctica de enseñanza a partir de la EpC aplicada en las clases de investigación del docente de educación media.		Evaluación

Nota. Elaboración propia.

Así, se evidencia de acuerdo con Cisterna-Cabrera (2005) dentro de la investigación acción educativa los significados de los resultados recolectados son construidos por el investigador a partir del proceso de organización y análisis que éste realiza en el proceso de intervención.

6 Ciclos de reflexión

En este apartado se presentan los hallazgos de los ciclos de reflexión desarrollados en el proceso investigativo como parte de la metodología de IAE en las que se establecen fases de planeación, implementación, evaluación y reflexión, con las que se pudo identificar aspectos propios de la práctica de enseñanza del docente investigador que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de emprender acciones de transformación durante el proceso de intervención.

6.1 Ciclo 1.

6.1.1 Planeación:

En este aspecto se destaca que al analizar la planeación de las prácticas de enseñanza iniciales de la investigación se destacó el énfasis en la conceptualización de los contenidos que conciernen a la metodología de la investigación y enfocándose en la emulación a partir del análisis de las producciones de otros, lo que dificultaba que los estudiantes aprehendieran las competencias de este proceso formativo, y tuvieran una experiencia negativa frente a la investigación como se evidencia en la Tabla 1.

Por lo anterior, se plantea el diseño de doce intervenciones bajo el marco de la EpC, teniendo en cuenta que en este enfoque parte de cuatro elementos claves según Blythe (2002), tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. En el caso del primero, hace referencia a una temática central con la que se plantean diferentes conexiones para fomentar intereses y experiencias en los estudiantes con el propósito alcanzar aprendizajes de diferentes formas (Blythe, 2002).

Mientras que, las metas de comprensión son criterios que expresan lo más importante que los estudiantes van a comprender con relación al contenido, método, propósito y comunicación

(de lo aprendido) al finalizar la sesión, curso o unidad didáctica (Blythe, 2002). Así, los desempeños de comprensión se asumen como aquellas acciones que permiten visibilizar la comprensión que tienen los estudiantes relacionadas con las metas, por su parte, la valoración continua se realiza a partir de la retroalimentación que reciben los estudiantes de manera constante sobre los desempeños de comprensión a fin de cualificarse durante el desarrollo de la sesión (Blythe, 2002; Stone, 1999a).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo propuesto por Stone (1999a) y Blythe (2002), se plantea el siguiente formato para la planeación de las doce sesiones bajo el marco de la EpC, representado en la siguiente tabla:

Tabla 4

Formato de planeación de estrategias bajo el marco de la EpC

Docente:	Asignatura:	Grado:	Periodo:
CONTEXTO			
HILO CONDUCTOR:			
TÓPICO GENERATIVO:			
COMPETENCIAS:			
METAS DE COMPRENSIÓN			
1.	2.	3.	4. 5.
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
REFERENTES DISCIPLINARES:			

Nota. La presenta tabla es de elaboración propia teniendo en cuenta lo propuesto por Stone (1999a) y Blythe (2002).

Continuando, se presentan los tópicos generativos establecidos para las doce sesiones de intervención diseñadas bajo el marco de la EpC que fueron implementadas en los estudiantes de grado décimo en el área de investigación.

- El problema de investigación y su descripción, características de un problema de investigación, revisión literaria. (sesión 1 y 2)
- Exploración de normas APA (Sesión 3 y 4).
- Categorías (cualitativas) y Variables (cuantitativas) (Sesión 5 y 6).
- Enfoque y tipos de investigación cualitativa y cuantitativa (Sesión 7 y 8).
- La observación y el diario de campo como instrumento de recolección de la información (Sesión 9 y 10).
- Análisis de datos cualitativos y cuantitativos (Sesión 11 y 12).

Por último, las sesiones de intervención diseñadas se articularon con las competencias de ciencias sociales (me aproximo al conocimiento como científico social), ciencias naturales (Me aproximo al conocimiento como científico natural) y las habilidades de investigación propuestas por el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional que se imparte en la institución para los grados décimo y undécimo (ver anexo 5).

6.1.2 Implementación

El proceso de implementación implicó que las 12 planeaciones se desarrollaran en sesiones de hora y media por semana, tomando por cada planeación dos sesiones de clase, lo que abarcó el tercer periodo e inicios del cuarto periodo académico. Por otro lado, implicó tener en cuenta la alternancia educativa en la que se encontraba la institución dado que habían 8 estudiantes en casa desde la virtualidad (2 hombres y 6 mujeres) de un grupo compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres de edades de 14 a 16 años.

Además, implicó una socialización del proceso investigativo con los directivos (Rectora, Coordinadora Académica y Coordinadora IB) a fin de contar su apoyo, acompañamiento y aval para realizar ajustes a las planeaciones que ya estaban diseñadas y poder desarrollar las sesiones bajo el modelo EpC, debido a que por política institucional, se planea por semestre.

6.5.1 **Evaluación**

El desarrollo y construcción de las sesiones bajo el modelo de la EpC permitió evidenciar que las planeaciones de la práctica de enseñanza inicial, se encontraban enfocadas en la memorización de contenidos y emulación de producciones a partir de ejemplos, sin tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y su participación activa en el proceso (ver Anexo 1 y Anexo 2).

Lo anterior, implica que los aprendizajes que se buscan alcanzar no se encontraban claros, no se tenía en cuenta el contexto del aula, los aspectos cognitivos se jerarquizaban como un elemento primordial, por lo cual el educador se enfocaba en la magistralidad, con unas acciones enfocadas en la emulación a partir de la observación de otros trabajos, y no lograba conectar con los intereses de los estudiantes, como lo demostró la ilustración 3 y 4.

6.5.2 **Reflexión**

Al adentrarse en las prácticas de enseñanza iniciales del docente investigador desde una visión crítica se logró evidenciar la necesidad de incentivar y consolidar la búsqueda de un cambio en las estrategias, el enfoque de enseñanza y aprendizaje, que permitiera lograr una comprensión por parte de los educandos, por tal motivo, se hizo pertinente adoptar el marco de la Enseñanza para la Comprensión-EpC el cual permite enfocarse en la comprensión asumida como el “poder hacer algo con creatividad y flexibilidad” (Unger y Wilson, 1997, p.31).

Así mismo, este marco permite reconocer la importancia de promover el desarrollo del pensamiento a partir de una enseñanza activa en la que el educador tiene un compromiso con el

aprendizaje de sus estudiantes al momento de diseñar sus clases bajo la EpC, dado que permite durante la construcción de las clases reflexionar en torno a las metas de comprensión, el diseño de los desempeños y la evaluación continua (Stone, 1999a), para así lograr cambios que dinamicen la práctica pedagógica y lograr fomentar un aprendizaje significativo.

6.2 Ciclo 2.

6.2.1 Planeación:

Se adopta el marco de la EpC para el diseño de doce sesiones de intervención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del proceso formativo en investigación, para esto, se plantea un plan de acción teniendo en cuenta el calendario institucional, los horarios de clase, el proceso académico y la intensidad horaria de la asignatura, destacando así que cada planeación bajo la EpC se realizó para dos sesiones debido a que el espacio académico sólo tiene un encuentro semanal de hora y media.

6.2.2 Implementación

En este apartado se tiene en cuenta los factores externos e internos que influyeron en el proceso de intervención de las doce sesiones diseñadas bajo el marco de la EpC que se implementaron en grado décimo dentro del proceso formativo en investigación, como se expone a continuación:

6.2.2.1 Sesión 1 y 2

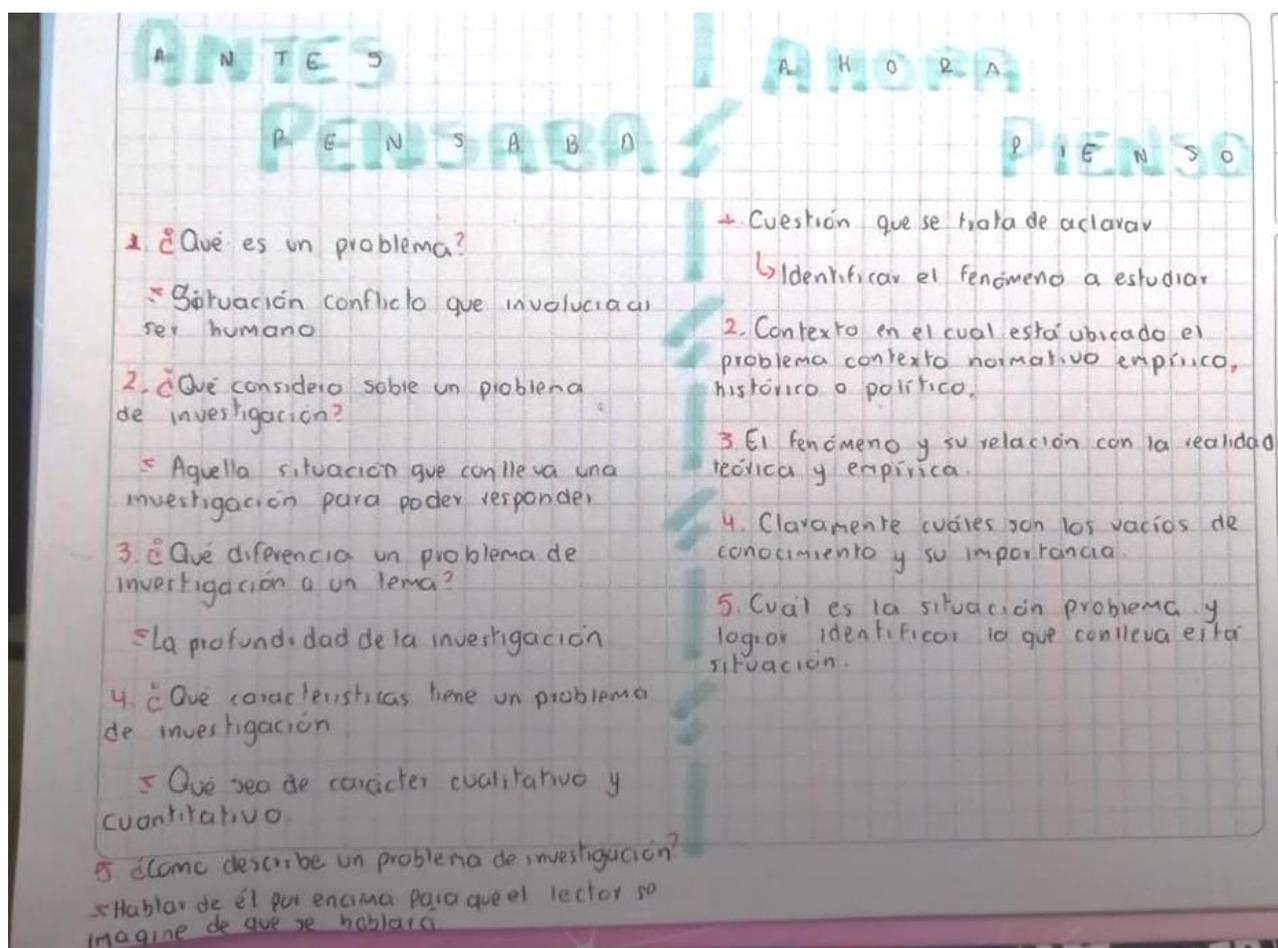
En esta primera sesión se planteó como tópico generativo el problema de investigación y su descripción, características de un problema de investigación y revisión literaria, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión, y los desempeños de comprensión abarcaron una rutina de pensamiento “antes pensaba/ ahora pienso”, una explicación teórica sobre los conceptos principales, un espacio de discusión en torno a cómo

delimitar su problema de investigación y por último el primer borrador de la descripción del problema de sus proyectos (ver anexo 5, sesión 1 y 2)

Ante lo anterior, un instrumento que permite evidenciar las comprensiones de los estudiantes es la rutina de pensamiento “antes pensaba/ ahora pienso” dado que permite evidenciar los conocimientos previos que tenían los estudiantes y compararlo con las comprensiones que lograron al finalizar la sesión, como se evidencia en los siguientes casos:

Ilustración 6

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 1

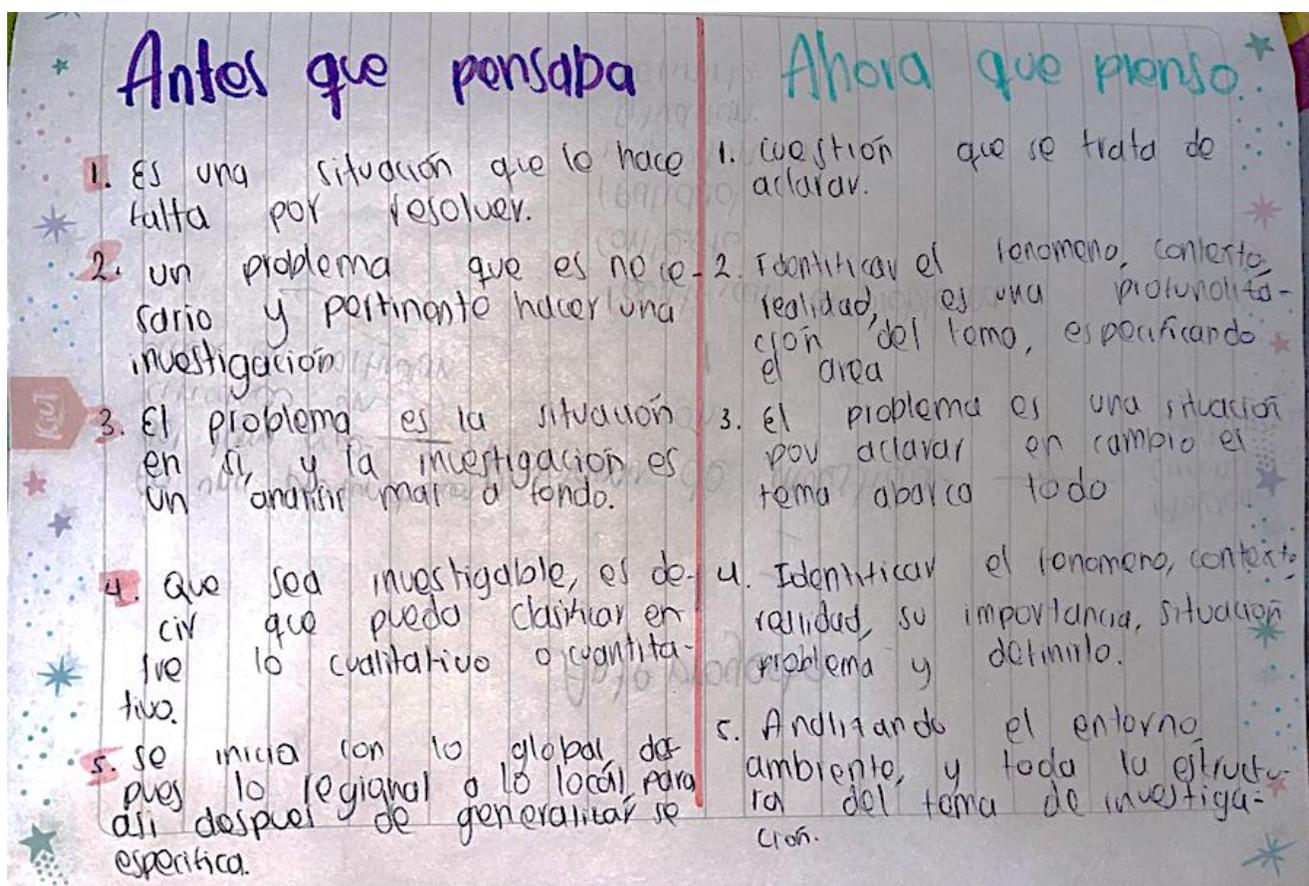


Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

En la ilustración 6 se puede visibilizar como el estudiante pasa de identificar que un problema en investigación hace referencia a “situación, conflicto que involucra al ser humano” a comprenderlo como una cuestión que se trata de aclarar, y que esto involucra reconocer el fenómeno a estudiar y que requiere de un contexto para indagar a partir de aspectos teóricos y empíricos para adentrarse en los vacíos de conocimiento y su importancia para la comunidad.

Ilustración 7

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 1



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Mientras que, en la ilustración 7 se puede apreciar que en este caso el estudiante enfocó sus comprensiones en identificar el problema de investigación como una situación por aclarar en la se delimita el fenómeno a identificar teniendo en cuenta el contexto, la realidad, especificando el área, analizando el entorno y el ambiente.

En otros casos, en algunos estudiantes se evidenció que tenían conocimientos previos establecidos y que pudieron corroborar en el proceso de comprensión, lo que permite reconocer la importancia que tiene “pensar y actuar flexiblemente con lo que saben... yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios”. (Perkins, 1999, p.75), como se evidencia en la ilustración 8:

Ilustración 8

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 1

ANTES PENSABA ▾	AHORA PIENSO ▾
<p>1. ¿Qué es un problema?</p> <p>Un problema es una situación que propone retos y representa dificultades.</p>	<p>→ Cuestión que se trata de aclarar</p>
<p>2. ¿Qué considero por un problema de investigación?</p> <p>Un problema de inv. es aquella situación que permite que se desarrolle una investigación en base a este.</p>	<p>Analizando el contexto, fenómeno y situación problema.</p>
<p>3. ¿Dif. Problema y tema de Inv.?</p> <p>El problema representa una dificultad o necesidad y el tema abarca un concepto o problemática en sí.</p>	<p>Lo mismo</p>
<p>4. ¿Caract Probl. de Inv.?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuantitativo - Medible - Tenga un lugar - Fecha - Participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar Necesidad y Por qué IdP. Fenom realidad contexto Situación Problema - Población Delimitada
<p>5. ¿Cómo describir un probl. de inv.?</p> <p>Se puede describir por medio de detallar la situación.</p>	<p>- Detallando sus características antes mencionadas</p>

Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

El desarrollo de esta primera sesión bajo el marco de la EpC implicó grandes retos por los protocolos de bioseguridad para lograr incentivar la colaboración por equipos de trabajo (ilustración 4), además, de lograr articular el trabajo presencial con los estudiantes en casa que estuvo afectado por la conectividad a la internet debido a la ubicación del colegio.

Ahora bien, el desarrollo de la sesión implicó reconocer que, hizo falta profundizar en los desempeños de comprensión acciones que permitieran dar más participación al estudiante desde el diálogo con el docente y sus pares, para alejarse así de la magistralidad del educador y del trabajo abstracto que sólo el educador puede avalar. Esto permite reconocer que, bajo el marco de la EpC el manejo de los contenidos a partir de tópicos generativos involucra establecer relaciones coherentes con los conceptos en este caso de la investigación para así poder conectar con hechos, circunstancias o problemáticas que puedan estar más cerca de la experiencia de los educandos, siendo éste un aspecto a mejorar en las siguientes sesiones (Baquero y Ruiz, 2005).

Ilustración 9

Evidencia del trabajo en clase en alternancia.



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación que evidencia el proceso de intervención realizado en la modalidad de alternancia.

6.2.2.2 Sesión 3 y 4

En esta sesión se planteó como tópico generativo las normas APA a partir de una exploración inicial en las referencias bibliográficas, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión, y los desempeños de comprensión abarcaron una rutina de pensamiento de ver, pensar y preguntarse que permitió conocer los conocimientos previos, luego, se genera una discusión desde las experiencias en otros espacios académicos para conceptualizar las normas APA y enfocarse en la bibliografía, por último, por como producción final deben referenciar en formato APA una publicación de un periódico, dos libros, un vídeo de YouTube, dos publicaciones en redes sociales, una página web, una tesis, una referencia legal. Lo anterior, debe tener una relación con su proyecto, lo cual pueden trabajar por equipos de trabajo pero cada uno debe registrar su propia producción (ilustración 10).

Ilustración 10

Evidencia del trabajo en clase en alternancia en la sesión 3 y 4.



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación que evidencia el proceso de intervención realizado en la modalidad de alternancia.

De esta forma, el desarrollo de la sesión implicó reconocer que existió una divergencia entre lo planeado y desarrollado, no implicando que no se aplicara lo diseñado bajo el marco de la EpC, sino que, la praxis permitió evidenciar aspectos a mejorar para adentrarse en lo planteado bajo este enfoque, como lo fue el tópico generativo abordado el cual exigió establecer de manera más concreta el propósito más allá del proyecto *per se*, reconociendo así que enseñanza y el aprendizaje no pueden alejarse de “una demanda ya de orden social o subjetivo, un proyecto de realización personal, social o cultural que no puede escapar a la actividad comprensiva del maestro y/o del estudiante” (Baquero y Ruiz, 2005, p. 78).

Además, se hizo evidente que los desempeños de comprensión propuestos para la exploración de las Normas APA con los estudiantes no se abordaron como estaban planeado (Anexo 5, estrategia 2), dado que como lo demuestra la ilustración 11, 12, 13 y 14 la acción desarrollada se enfocó en la estructuración de las referencias de diferentes tipos de documentos de acuerdo con la norma sin propiciar espacios para discutir el papel de los derechos de autor, la originalidad, la integridad académica, entre otros. Esto permitió reconocer que bajo la EpC el educador debe asumir un compromiso serio dado que es el responsable de empoderar a sus estudiantes (Baquero y Ruiz, 2005), que en este contexto implica ir más allá de la normatividad y estilo para la elaboración de los proyectos.

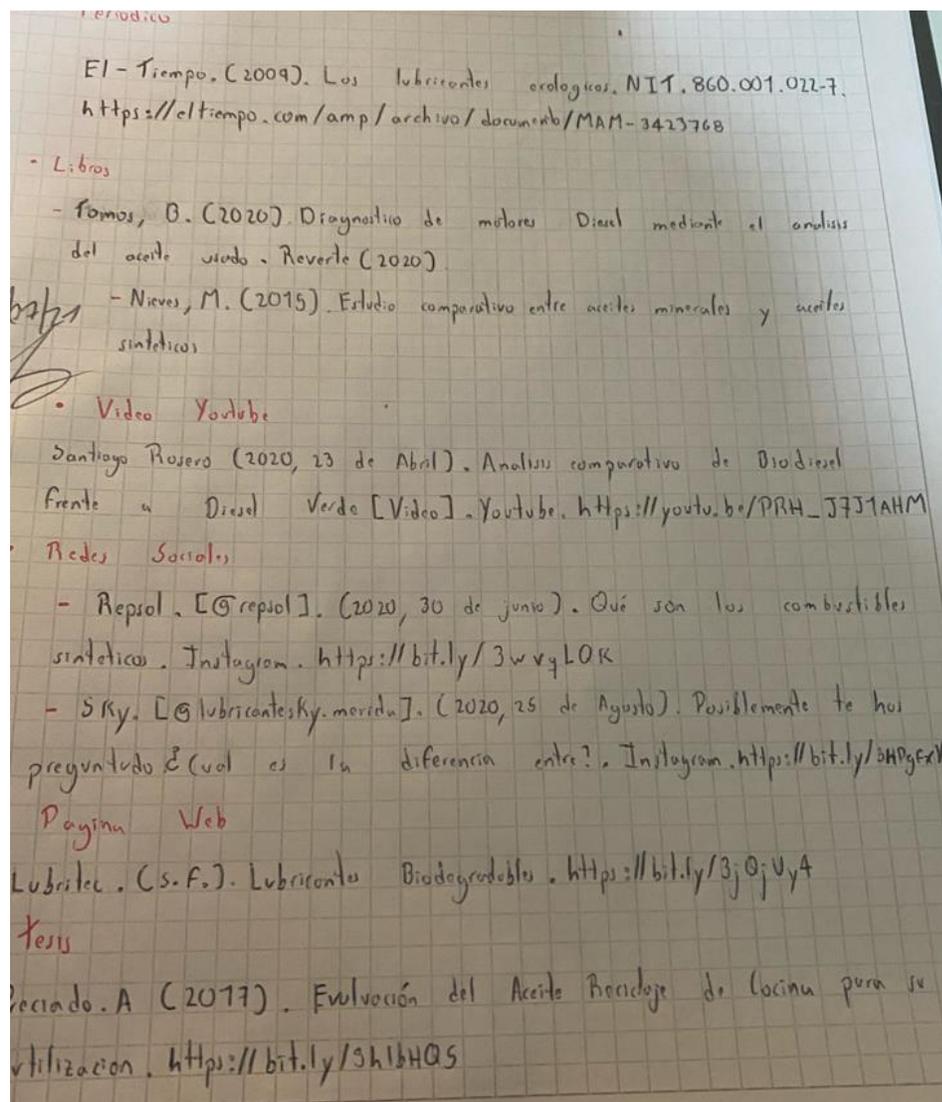
Así, de acuerdo con Baquero y Ruiz (2005) bajo la EpC se hace necesario que el educador provea las condiciones necesarias para lograr fomentar en los educandos espacios que permitan la emergencia de preguntas sobre los usos y consecuencias de lo aprendido más allá de los contenidos, objetivos e intereses de la disciplina, en este caso, la investigación formativa.

En consecuencia, estos hechos permitieron establecer que los desempeños de comprensión orientados deben mantener una relación estrecha con las metas establecidas para así

consolidarse como principio formativo dentro de la evaluación continua, logrando de este modo, fomentar en los educandos la autonomía, la conciencia crítica y el pensamiento creativo, los cuales están ligados al marco de la EpC (Baquero y Ruiz, 2005). A continuación, se presentan algunas evidencias de los desempeños de comprensión de la sesión:

Ilustración 11

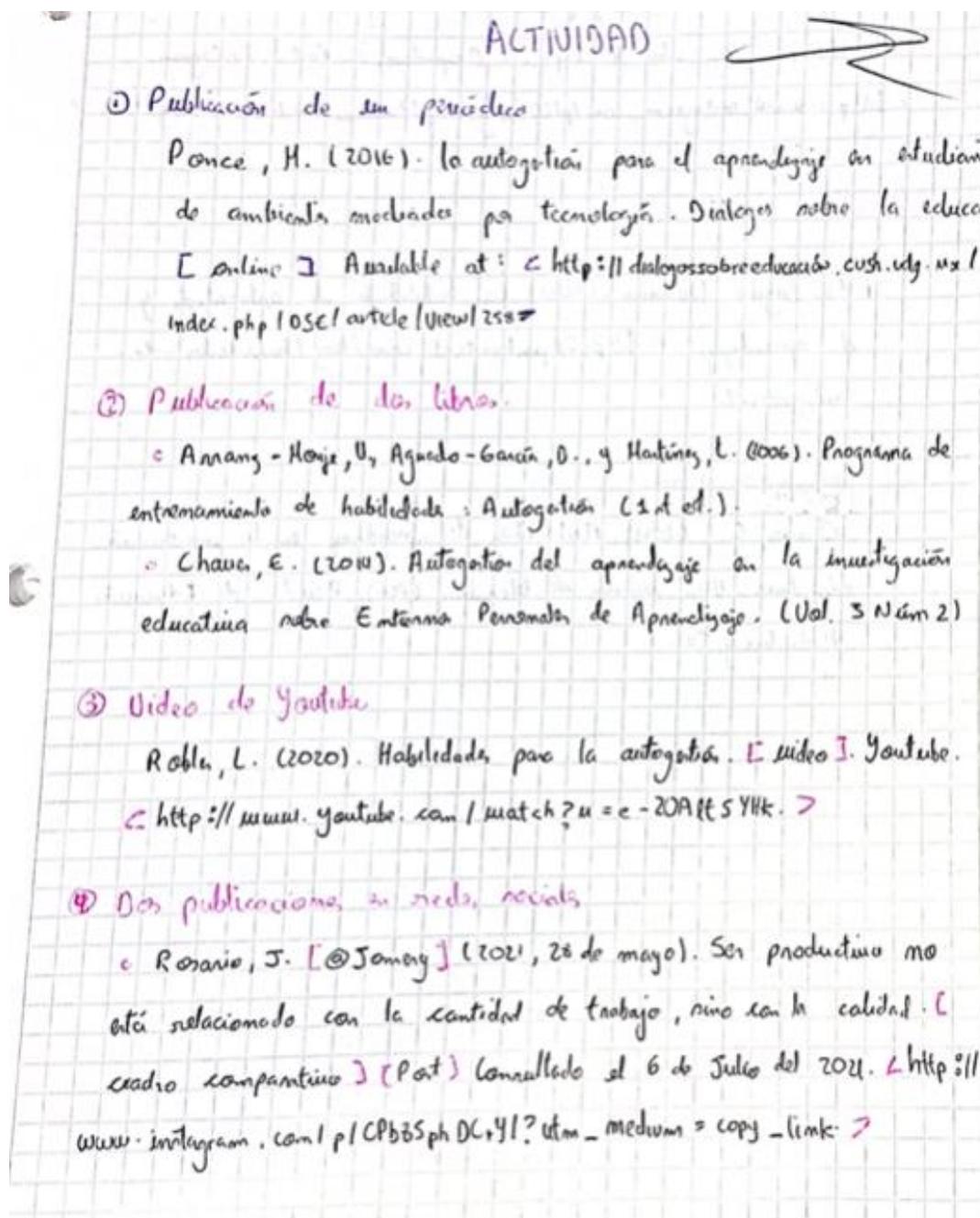
Evidencia del desempeño de comprensión sesión 3 y 4



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 12

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 3 y 4



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 13

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 3 y 4

Actividad
Referencias bibliográficas:

Un Periódico:

Coll, B., 2021. Un estudio muestra que la edad en la que aparecen más trastornos mentales es a los 14 años. El País, [Online]. p.2 Available at: <<https://elpais.com/ciencia/2021-06-21/un-estudio-muestra-que-la-edad-en-la-que-aparecen-mas-trastornos-mentales-es-a-los-14-anos.html>> [accessed 6 July 2021].

Dos libros:

- Cabanyes, J. y Mongue, M. (2017). La salud mental y sus cuidados. EUNSA.
- Ferrari, H. (2008). Salud mental en medicina. Corpus editorial.

Video Youtube

• Hablamos de salud mental. (2021). [video]. Consultado el 6 de julio de 2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=sfxEx0Vzkw>.

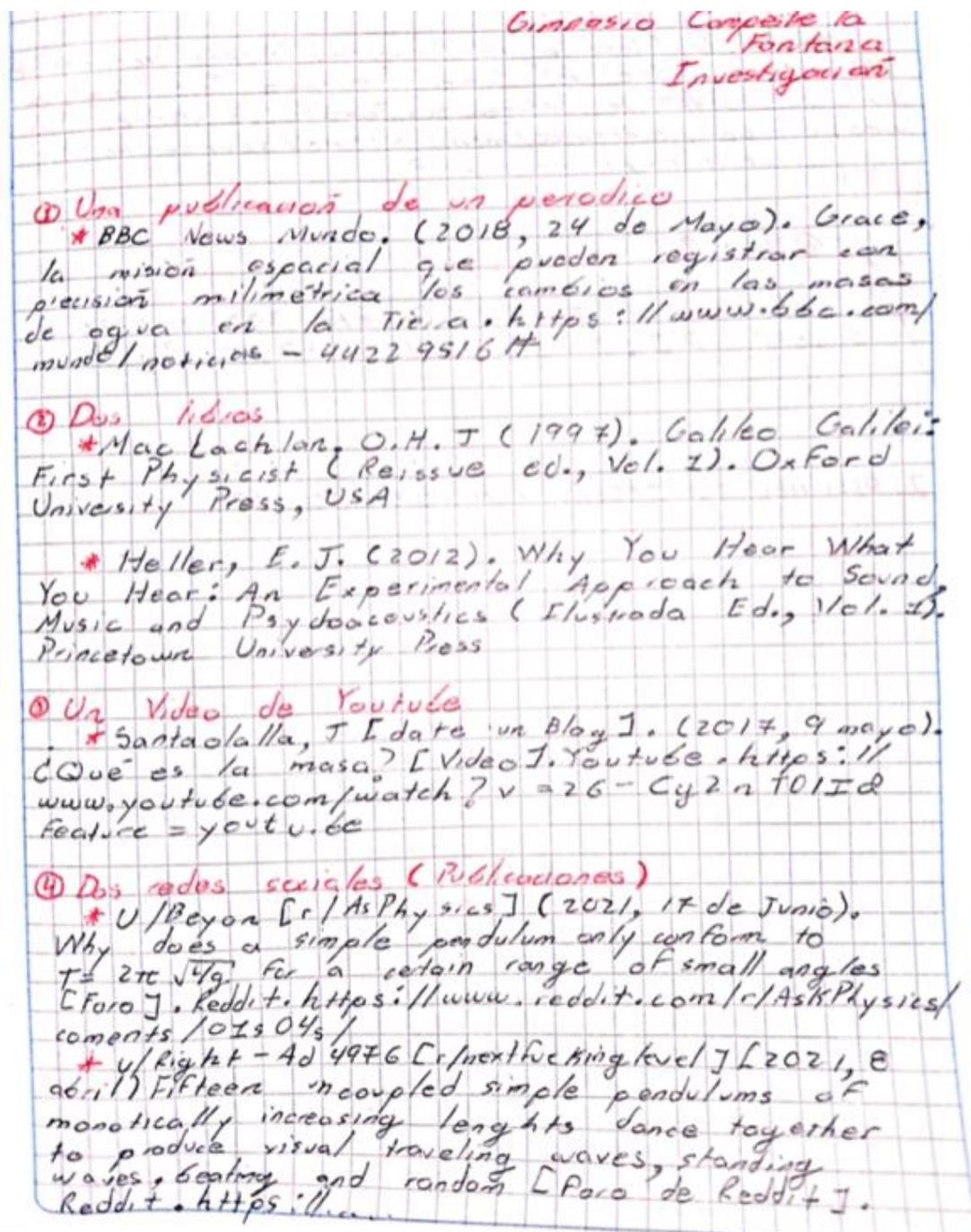
Redes Sociales

- Salud mental que hacer con la depresión. (2021) [imagen] Consultado el 7 de julio en https://www.facebook.com/emotional_health/depression-what-you-should-know.

Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 14

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 3 y 4



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

6.2.2.3 Sesión 5 y 6

En esta sesión se planteó como tópico generativo las categorías y variables, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión que se muestra a continuación por categoría:

Contenido

1. Los estudiantes comprenderán la diferencia entre una categorías y variable dentro de contextos cotidianos y en los procesos de investigación.
2. Los estudiantes comprenderán las características de una categoría y una variable teniendo en cuenta los enfoques de investigación.

Método

3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones cotidianas y en su propio proyecto categorías y variables de acuerdo a los conceptos abordados.

Propósito

4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren en que situaciones existe y se utiliza una variable o categoría en una situación cotidiana, la solución de problemas o dentro del proceso investigativo.

Comunicación

5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar para solución de situaciones problema cotidiana o investigativa si se requiere un emplear una categoría o variable partiendo de los conceptos abordados.

Con estas metas de comprensión, los desempeños de comprensión abarcaron una rutina de pensamiento de ver, pensar y preguntarse, luego, se presentó por parte del docente situaciones

cotidianas desde el relato con el propósito de identificar aspectos cualitativos y cuantitativos, lo que permitió generar una discusión con el propósito de abordar el concepto de categoría y variable, por último, se dejó como producción final a partir de un recuerdo jocoso realizar un análisis a partir de un gráfico o cuadro en el que identifiquen las variables y categorías que encuentran en su relato.

Ahora bien, el desarrollo de esta sesión permitió evidenciar progresos en el diseño de los desempeños de comprensión, dado que éstos permitieron involucrar principios del aprendizaje significativo al adentrarse en una red de significados de los educandos (Baquero y Ruiz, 2005) como lo fue evocar sus propios recuerdos para contrastarlos con los conceptos teóricos para así identificar aspectos particulares, como lo es variables y categorías.

Así mismo, los desempeños de comprensión establecidos permitieron a los educandos explorar analogías, sistemas de símbolos, metáforas como formas de lograr realizar una conceptualización y codificación de los conceptos relacionados en diferentes contextos e intencionalidades (Baquero y Ruiz, 2005), en este caso relacionadas con las características de las variables y categorías como aspectos cualitativos y cuantitativos de la investigación, como lo demuestran la ilustración 15, 16 y 17. Lo anterior, es coherente al marco de la EpC dado que se evidenció en esta sesión una “(...) metodología para organizar el proceso de planificación y de conducción de la enseñanza, y constituyen una herramienta para poner en marcha al conocimiento, en el camino hacia la sabiduría” (Perkins, 2014, p. 21).

Ilustración 15

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 5 y 6

Categorías y Variables

Cualitativo → Sujeto
 Cuantitativo → Objeto
 Mixto → Simbolico

Positivista

Creencias imaginarios, sentimientos, persepciones
 Expresar mediante números y estadísticas

RECUERDO:

Un día nos encontrabamos con mis padres de regreso a nuestra casa, íbamos en nuestro carro tranquilos mientras hablabamos sobre algunas cosas, hasta que de repente un policia nos para y le dice a mi papa que teniamos pico y placa, por lo cual mis papas y yo nos asustamos bastante ya que no entendiamos. finalmente mi papa tuvo que hablar y negociar con el policia, este acepto, pero nos toca esperar como media hora parqueados esperando a que se acabara el pico y placa para nuestro carro.

Variables

- Dinero que se dio
- Tiempo esperado
- Número de personas

Categorías

sentimientos:

- sorpresa
- felicidad

Explica el fenomeno

Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 16

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 5 y 6

DD: MM: AA

CATEGORIAS & VARIABLES

Cualitativa → sujeto
 Cuantitativa → Objeto
 Mixta → Símbolo

Creencias imaginarias, sentimentales, percepciones
 → Expresar mediante números y estadísticas.

ET:

Las involucradas Laura, Nathalia, Dayanna y Valery se encontraban un sábado cualquiera en el automóvil de la señorita Dayanna, la señorita Laura había hecho unfiador a Dayanna y ella se encontraba muy disgustada con las señoritas por lo que estaba en silencio, hasta que de repente se encontraban en un semáforo y un señor de bastante edad se acerca al vidrio del piloto y comienza a saludar y a pedir limonada muy cerca al vidrio del piloto y comienza a saludar, le dicen las chicas a Dayanna que haga señas para que se retire sin embargo Dayanna no lo oye y el señor sigue ahí como por 1000 horas saludando de manera perversa por lo cual Nathalia luego de aguantar un tiempo no logra contenerse más y comienza a reír lo cual genera la misma risa en las demás.

Categorias: percepción Variables:
}
↑
}

}
↑
}

sentimientos
 - Miedo
 - Relación con los estudiantes.
 - Nervios
 - Risa
 - Enojo

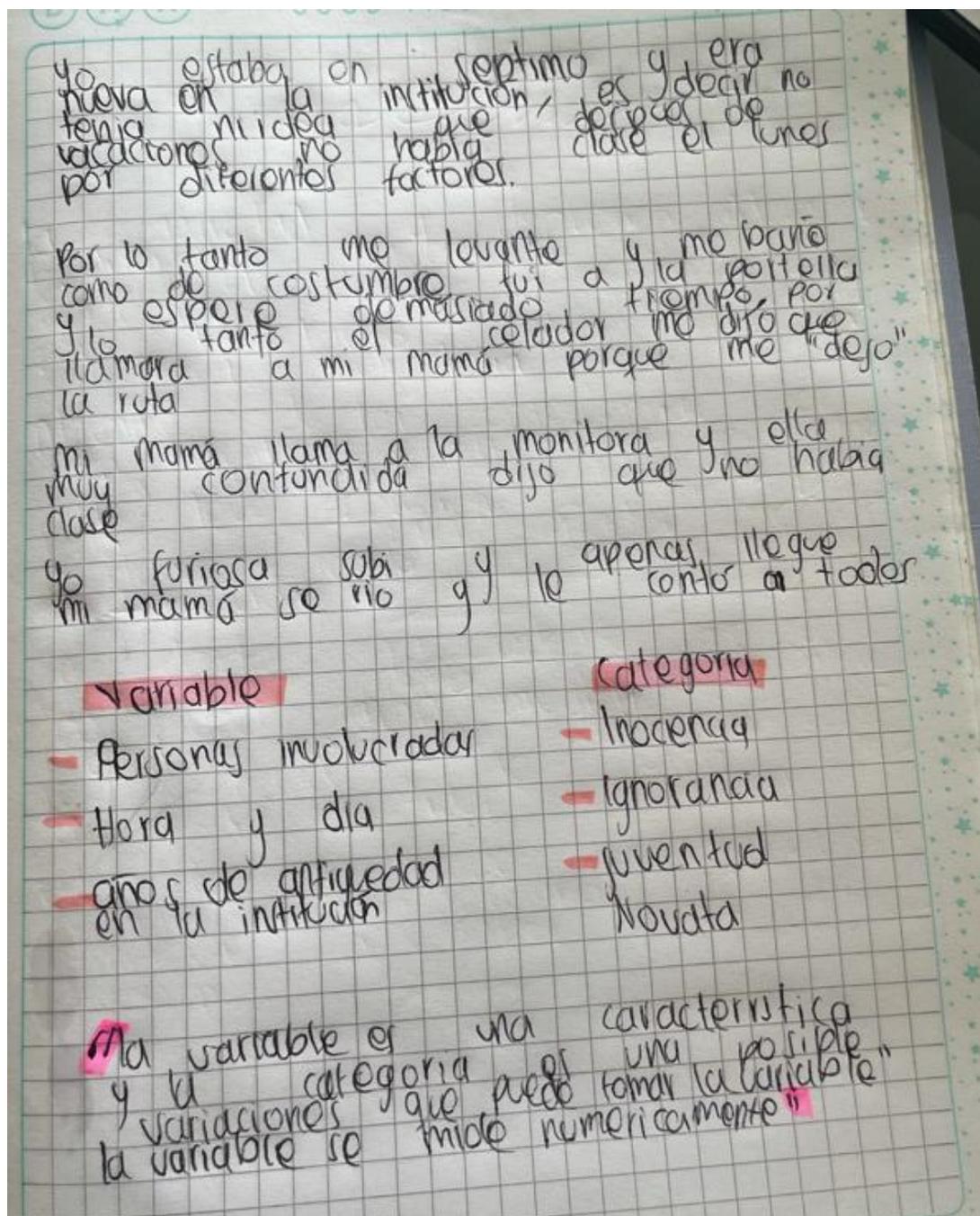
- Personas
 - Veces que saludó
 - Tiempo del semáforo
 - Veces que pasó.

tipo: cuantitativo.

Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 17

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 5 y 6



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 18

Evidencia del trabajo en clase en alternancia en la sesión 5 y 6



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación que evidencia el proceso de intervención realizado en la modalidad de alternancia.

6.2.2.4 Sesión 7 y 8

En esta sesión se planteó como tópico generativo los enfoques y tipos (diseños) de investigación, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión que se presentan por categoría a continuación:

CONTENIDO

1. Los estudiantes comprenderán la diferencia entre el enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto dentro de contextos cotidianos y en los procesos de investigación.
2. Los estudiantes comprenderán las características de los diferentes diseños de investigación cualitativa y cuantitativa teniendo en cuenta el problema de investigación.

MÉTODO

3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones problema y en su propio proyecto que enfoque y diseño de investigación es pertinente de acuerdo a los conceptos abordados.

PROPÓSITO

4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren en que situaciones problema o problema de investigación se utiliza un determinado enfoque y diseño de investigación específico.

COMUNICACIÓN

5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de un enfoque y diseño de investigación determinado para abordar la solución de situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados.

Así, los desempeños de comprensión se desarrollan con una rutina de pensamiento de ideas, preguntas y metáforas, luego, el docente investigador realizó una explicación de varias situaciones cotidianas y a partir del diálogo se discutió como se podría investigar, se brindó el espacio para socializar los aspectos conceptuales de los diferentes diseños cualitativos y cuantitativos, por último como producción final, realizar un análisis en el que establezca el enfoque y el tipo de investigación o diseño investigativo pertinente para abordarlo a partir de los siguientes casos:

- Las peleas de pareja a causa de malentendidos por redes sociales.
- Bajo rendimiento escolar e indisciplina en estudiantes de grado décimo entre hombres y mujeres.
- Percepciones de la libertad religiosa frente a la experiencia de satanistas practicantes dentro de una comunidad.
- Diferencias entre hombres y mujeres en las estrategias de conquista para conseguir pareja mediados por las tecnologías.

Lo anterior, en el desarrollo de la sesión permitió que los educandos pudieran acercarse a la construcción de un conocimiento del tópico abordado al lograr la vinculación de aspectos teóricos con experiencias vividas y cercanas a sus realidades (Ghitis, 2012), permitiendo suscitar un interés y exploración (Vallet-Bellmunt et al., 2017), en este caso, con relación a los enfoques de investigación.

Así, los desempeños de comprensión establecidos de acuerdo al enfoque de la EpC se logra “repensar de manera consciente los diferentes contenidos en la escuela para que se conviertan en verdaderos pretextos de aprendizaje que motiven a los estudiantes a generar comprensión de las temáticas que se proponen” (Guarín, et al., 2017, p.39). De esta manera, el docente investigador bajo el marco de la EpC ha avanzado y progresado en la integración de los conocimientos que ha construido sobre éste al reflexionar su quehacer pedagógico a su práctica cotidiana en el aula (Leymoníe y Fiore, 2014).

Por otro lado, en esta sesión se destacó la evaluación continúa dado que permitió profundizar en las comprensiones construidas en las sesiones anteriores reconociendo así que el proceso formativo no es aislado, atomizado ni fragmentado, por el contrario, permite que en cada sesión los educandos puedan identificar lo que saben, comprenden y aquello que aún se les dificulta (Leymoníe y Fiore, 2014). Así, esta sesión permitió evidenciar que los logros de los educandos en las comprensiones que han construido se evidencian en los productos que construyen en los cuales reflejan sus propias reflexiones de la experiencia (Baquero y Ruiz, 2005), como lo evidencia a continuación las siguientes ilustraciones:

Ilustración 19

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 7 y 8

Metodología

* 1) Casos: realizar un análisis, en el que establezca el enfoque y tipo de investigación y diseño pertinente para abordarlo

- 1) las peñas de pareja a causa de malos entendidos por redes sociales.
- 2) bajo rendimiento ^{excesivo} por indisciplina en estudiantes de grado 10 entre hombres y mujeres
- 3) Percepciones de la libertad religiosa frente a la experiencia de salafitas y practicantes dentro de una comunidad
- 4) Diferencia entre hombres y mujeres en las estrategias para conseguir pareja mediante por las tecnologías

* Enfoque cualitativo- cuantitativo * Tipo de investigación o diseño

Cuantitativo: experimental	(medibles)
: No experimental	- transversal
	- longitudinal

Diseños:

- Caso #1: Es un enfoque cualitativo debido a que se basa en algo característico y que no es contable ni medible, solo se basa en momentos (casos) por suceso.

Metodología de la investigación - Sexta edición (epicologena)

Un diseño fenomenológico ya que se basa en la comprensión de las personas y sus experiencias en la vida real como un fenómeno como lo es en el momento de la peña de la pareja debido a esa difamación de la red social.

- Caso #2: Es un enfoque cualitativo debido a que al ser tomado como algo de circunstancia y subjetivo, no hay forma de medir el mal desempeño excesivo, pero sí se puede saber por cual tipo de indisciplina se puede dar ese bajo rendimiento y saber de donde proviene y a quien le afecta; por otro lado se basan en diseño etnográfico debido a que se configura de acuerdo a la comunidad, es estudiado y son aplicados a estudiantes, el cual es el grupo.

- Caso #3: Es un enfoque cualitativo debido a que se basa en percepciones, las cuales son imedibles debido a la subjetividad en donde la experiencia de salafitas y practicantes expresan su libertad religiosa, esta se puede caracterizar como diseño etnográfico en donde se estudian las percepciones de dos grupos (religiosos, los salafitas y practicantes) y este al no ser cuantificado solo se estudia bajo la comparación de esas percepciones.

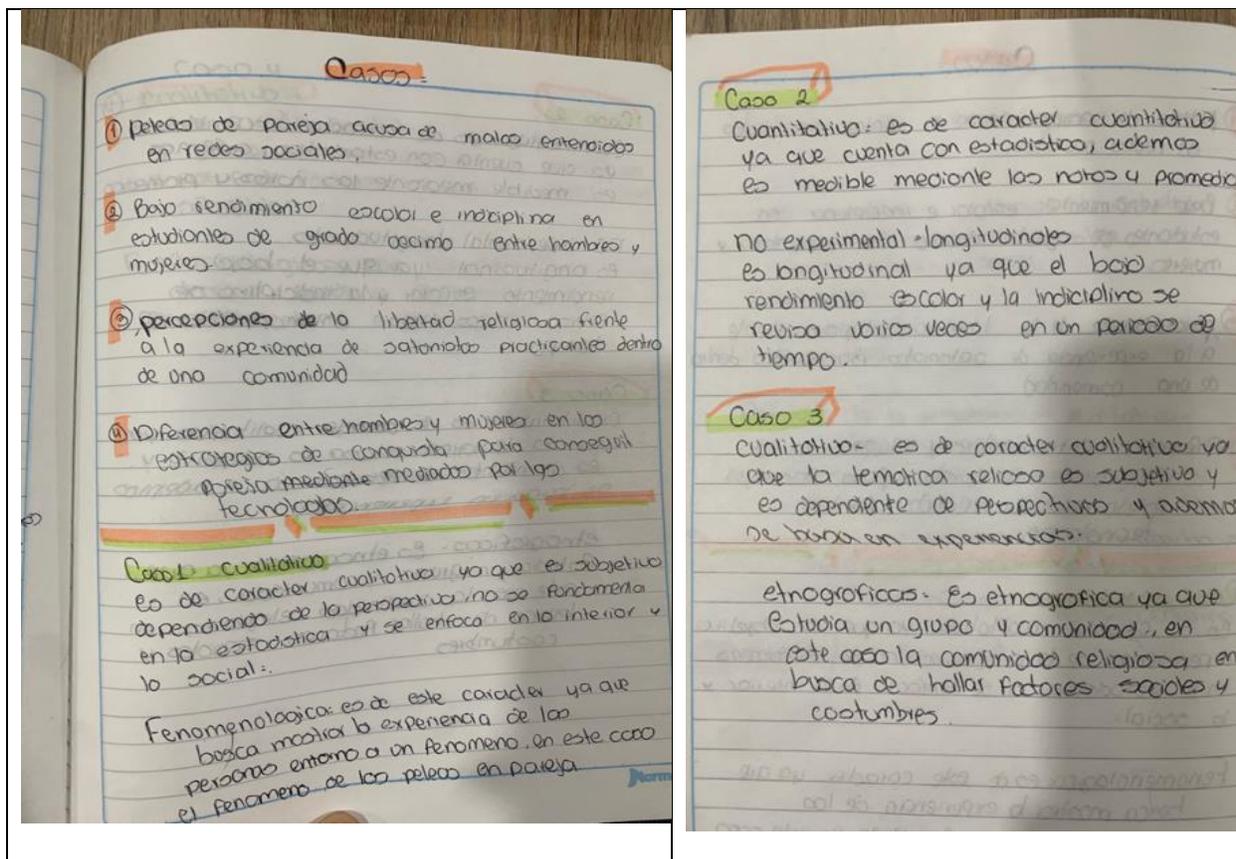
Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal

de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente

investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 20

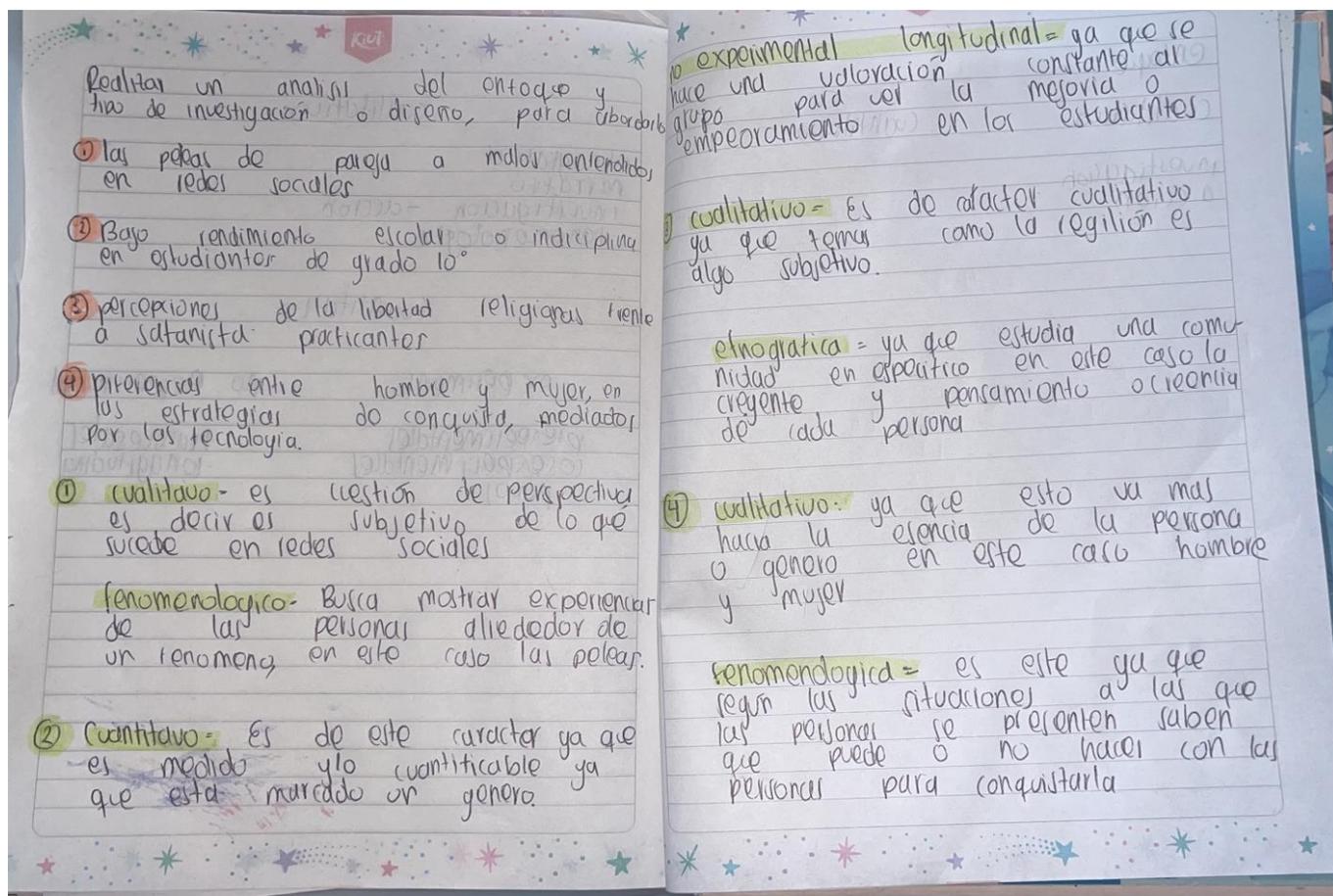
Evidencia del desempeño de comprensión sesión 7 y 8



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 21

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 7 y 8



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

6.2.2.5 Sesión 9 y 10

En esta sesión se planteó como tópico generativo el diario de campo y la observación como principal técnica de recolección de la información, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión que se expresan a continuación según su tipo:

CONTENIDO

1. Los estudiantes comprenderán las diferencias entre el diario de campo, registros de observación y ver dentro de contextos cotidianos y en los procesos de investigación.

2. Los estudiantes comprenderán las características del diario de campo y el registro de observación como instrumento para recolectar datos.

MÉTODO

3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones problema y en su propio proyecto cuando aplicar un registro de observación o utilizar un diario de campo de acuerdo a los conceptos abordados.

PROPÓSITO

4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren de acuerdo a la situación problema o problema de investigación se deba utilizar un registro de observación o un diario de campo para recolectar datos.

COMUNICACIÓN

5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de registro de observación o diario de campo para recolectar datos en determinadas situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados.

De este modo, los desempeños de comprensión empiezan con una rutina de pensamiento de veo, pienso y pregunto, con la cual se buscó suscitar la discusión sobre la diferencia entre observar-ver, cómo observar y registrar lo observado, y, el por qué ésta permite recolectar datos cualitativos, luego, a partir de casos del aula en los que un profesor los observa y acusa con coordinación, se pretendió conceptualizar lo concerniente al tópico, por último, por protocolos de bioseguridad se buscó realizar un registro de observación desde la estructura de un diario de campo a partir de un recuerdo colectivo en el curso de alguna situación del pasado, resaltando

que el enfoque es describir lo que observó del recuerdo y no decir lo que piensa/siente de la situación, esto permitió la discusión en pares al ser situaciones que han compartido como curso.

El desarrollo de la sesión permitió evidenciar como el marco de la EpC es flexible, respeta la diversidad, logra promover la reflexión, colaboración, autonomía, creatividad, la solución de problemas y participación activa de los educandos (Ternent de Samper y Gómez, 2017), de esta manera, se logra de acuerdo con Blyte (2002),

despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y... ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro (p.36).

Así, en esta sesión los desempeños de comprensión establecidos permitieron a los estudiantes explicar, demostrar, dar ejemplos y presentar en diferentes formas los tópicos orientados reflejando así la capacidad de comprensión (Blythe, 2002).

Por otro lado, en esta sesión se evidenció que la meta de aprendizaje y los desempeños de comprensión se han enfocado en procesos de indagación que involucran el diálogo (Burbules, 1999), lo que permite que el conocimiento sea significativo al incluirlo en diferentes contextos que le otorgan significado al no modificarse las comprensiones que los educandos ya han construido (Perkins, 1999; Martínez, 2007), como se evidencia en las siguientes ilustraciones:

Ilustración 22

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 9 y 10

③ Elegir 4 tipos de recuerdos y establecer sus características y metodologías de observación

④ EL PROFESOR QUE MENOS LE HA GUSTADO

Fecha/Año: Séptimo curso, 2017

Lugar: Gimnasio Campestre la Fontana

Descripción: Una clase, la profesora estaba calificando los cuadernos frente a todo el grupo, mientras los estudiantes realizaban otra actividad. Luego de un rato, la maestra dice que un cuaderno está muy bien presentado, y pregunta de quien es, ya que no tenía nombre; El Estudiante 1 levanta la mano. La profesora fince el scán, y su lenguaje corporal hace notar su disconformidad, luego le pone un 7.0 a este estudiante.

Reflexión del Investigador: Esto demuestra que la maestra hace juicios de valor a la hora de calificar los cuadernos y trabajos de los estudiantes, y da las notas sin basarse en una rúbrica fija, sino con el criterio propio de dicho estudiante.

⑤ COSAS RARAS QUE HA HECHO UN PROFESOR

Fecha/Año: 2017

Lugar: Gimnasio Campestre la Fontana

Descripción: Inglés siempre había sido la clase que se dictaba después del almuerzo; la maestra llega a la clase, su lenguaje corporal es pesado, con movimientos lentos y postura

encorvada. Al dictar la clase, no soporta que los estudiantes hablen entre sí, pues los regaña cada vez que lo hace. Al final, decide dejar a toda la clase 400 planas, ir a su escritorio, y dormir el resto de la hora.

Reflexión del Investigador: Aunque se entiende que la profesora estuviese teniendo un mal día, no es justo que se desquite con los estudiantes como si ellos fueran los culpables de su pena. Esto resulta amoral y viola todos los principios de empatía.

⑥ UN AMOR BIEN BOLETA

FECHA/AÑO: 2016

LUGAR: Pasillo del Gimnasio Campestre la Fontana

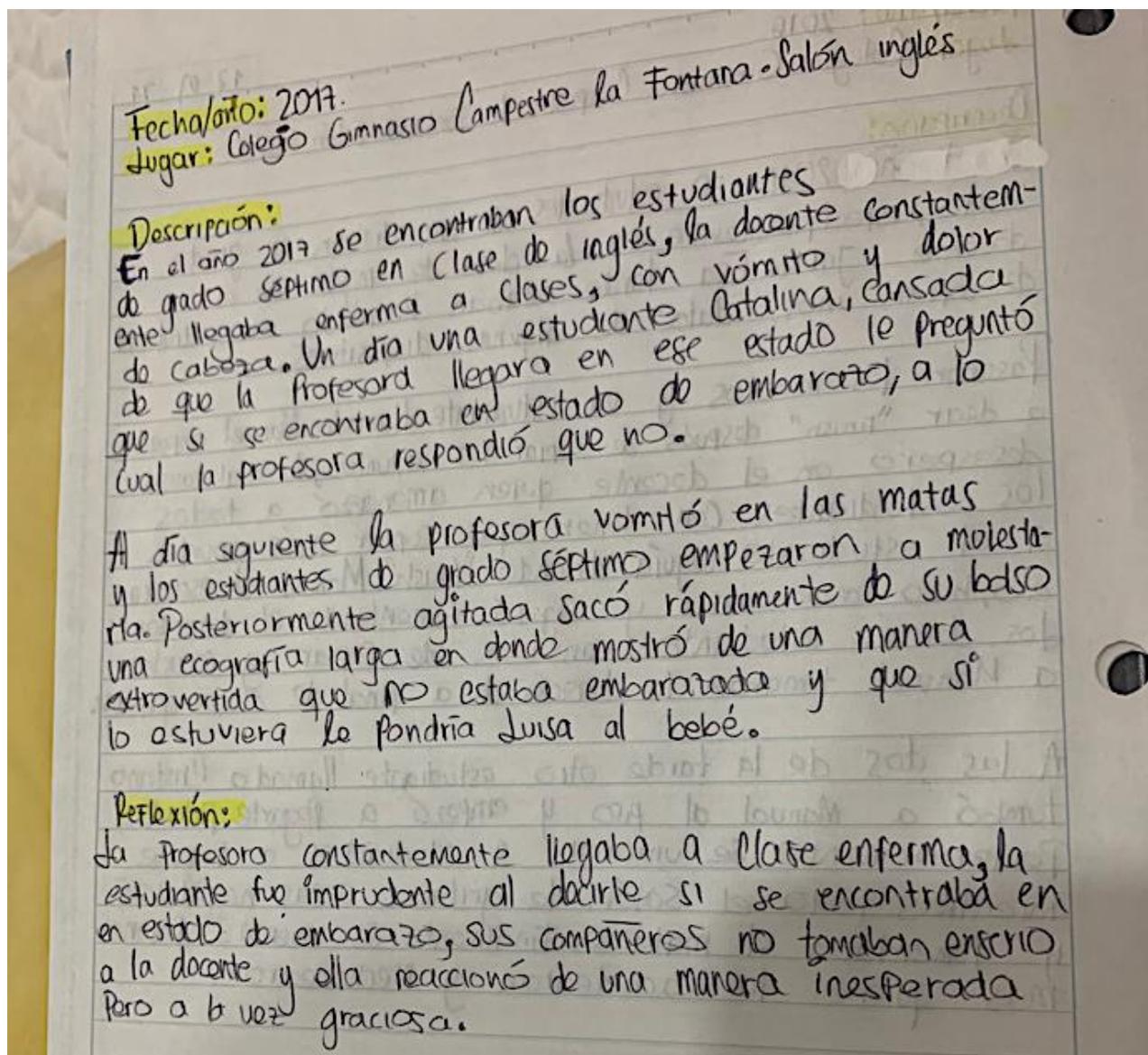
Descripción: El día de san Valentín, un estudiante aprovechó la venta de rosas en el colegio (las cuales costaban \$2.000 COP), para comprar algunas para la chica que le gusta, en total compra 30, más un peluche que compra antes de llegar al colegio. Todo lo pone en el locker de la muchacha, y luego espera, para ver su reacción. Al final, la chica lo rechaza, pero se queda con el peluche

REFLEXIÓN: El amor cuando se es joven, se puede entender como algo muy materialista, aunque no sea correspondido. Ahora, se tomó la decisión correcta al aceptar el regalo, para no hacer sentir mal a quien se está insinuando,

Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 23

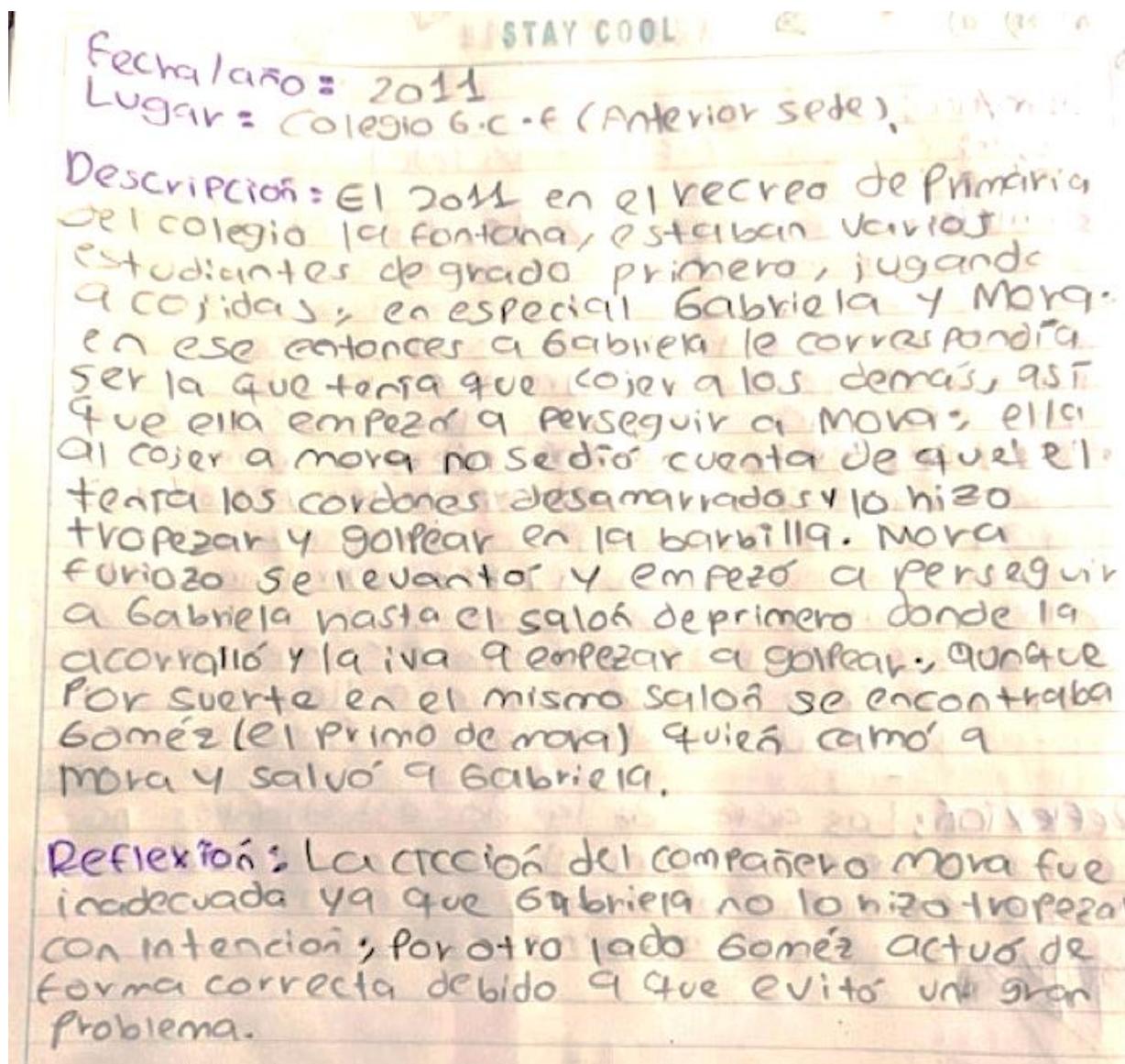
Evidencia del desempeño de comprensión sesión 9 y 10



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 24

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 9 y 10



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

6.2.2.6 Sesión 11 y 12

En esta sesión se planteó como tópico generativo analizar datos cualitativos y cuantitativos, para abordar esto, bajo el marco de la EpC se diseñaron cinco metas de comprensión que se presentan a continuación según su categoría:

CONTENIDO

1. Los estudiantes comprenderán las diferencias entre el análisis de datos cualitativos y cuantitativos dentro de contextos cotidianos y en los procesos de investigación.
2. Los estudiantes comprenderán las características del análisis de datos cualitativos y cuantitativos de acuerdo con los datos recolectados.

MÉTODO

3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones problema y en su propio proyecto cómo aplicar el análisis de datos cualitativos o cuantitativo de acuerdo con los conceptos abordados.

PROPÓSITO

4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren de acuerdo con la situación problema o problema de investigación que análisis de datos cualitativo o cuantitativo debe utilizar.

COMUNICACIÓN

5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de determinado análisis de datos cualitativo o cuantitativo según los datos recolectados según las situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados.

Para lograr esto, los desempeños de comprensión abarcaron una rutina de pensamiento de veo, pienso y pregunto, luego, se retomó uno de los casos abordados previamente y se cuestionó

a partir de las comprensiones construidas, cómo se podrían analizar datos cualitativos y cuantitativos y a partir de un esquema en el tablero el docente investigador fue construyendo los conceptos con las participaciones de los educandos, por último, se propuso un ejercicio para hacer por equipos de trabajo en el que debían diseñar preguntas que le permitieran recolectar dos datos cualitativos y un dato cuantitativo, para su posterior caracterización, teniendo en cuenta lo orientado y los protocolos de bioseguridad, como lo evidencia la ilustración 20.

En el desarrollo de esta sesión se destaca que en época escolar corresponde a inicios del cuarto periodo, en esta ocasión, los desempeños de comprensión se consolidaron como experiencias e ideas alternativas que le permitieron a los educandos abordar desde sus propias expectativas y argumentos (Tünnermann-Bernheim, 2011), sus comprensiones construidas sobre el tópico orientado, lo que les permitió utilizar la comunicación desde el lenguaje específico del área para expresar sus aprendizajes a otros (Perkins, 1999), en este caso al desarrollar el análisis de los datos recolectados y socializarlo en clase con sus compañeros.

Por otro lado, los desempeños propuestos en esta sesión permitieron realizar un seguimiento pertinente como parte de la evaluación continua sobre las comprensiones abordadas en intervenciones anteriores para hacer seguimientos de los aprendizajes por medio de esquemas, redes o mapas que hayan construido como expresión de su comprensión (Jiménez-Aleixandre, 2000).

Ante esto, las evidencias de los desempeños de comprensión evidentes en las ilustraciones 21, 22 y 23 permiten demostrar el pensamiento visible de las comprensiones y reflexiones han tenido los educados como producto de la acción desarrollada, por lo cual de acuerdo con Stone (1999a) las acciones sin reflexión son insuficientes para lograr el desarrollo de la comprensión.

Ilustración 25

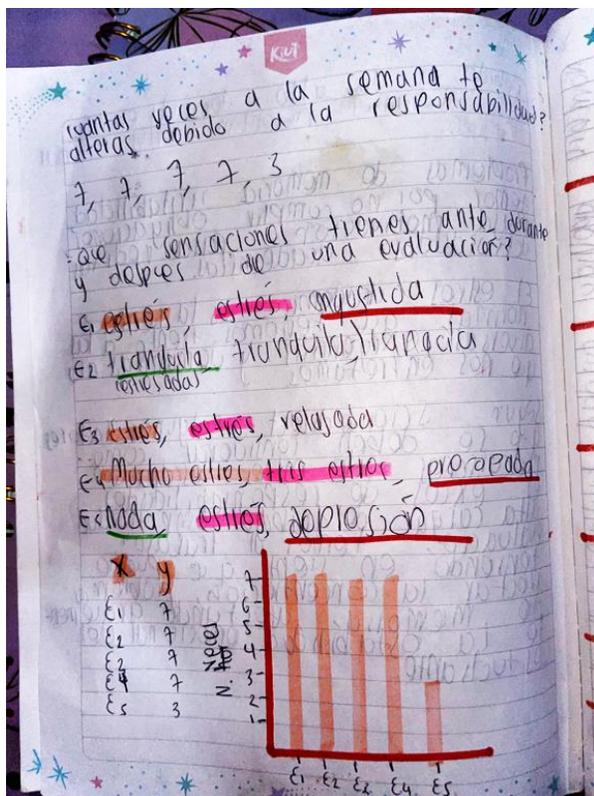
Evidencia del trabajo en clase en alternancia en la sesión 11 y 12.



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación que evidencia el proceso de intervención realizado en la modalidad de alternancia.

Ilustración 26

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 11 y 12.



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 27

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 11 y 12

Primera encuesta investigación 11.11.21

Actividad Investigación.

Preguntas

Estimulación musical temprana

- ¿Cree usted que la estimulación musical temprana tiene algún efecto positivo en el desarrollo académico de los niños?
- De qué manera cree que afecta a los niños el hecho de estimularlos con música?
- Alguna vez ha usado la música como medio de ayuda para el desarrollo de actividades académicas? (principalmente conceptualización para el desarrollo de palabras)
- ¿Para ti que es la música o que trascendencia tiene en tu vida?

Respuestas

E1

- Si.
- Haciéndolos más sociables y teniendo un mejor desarrollo infantil.
- Si.
- El algo que está en segundo plano todo el tiempo.

E2

- Si.
- Influencia en las decisiones y el comportamiento.
- Si.
- Ayuda a tranquilizar y concentrar.

E3

- Si.

2. Dependencia al tipo de música usada
 • Como percibe el mundo
 • Desarrollo cognitivo y emocional sea similar a la dirección de la música.

3. Si.

4. Lo es todo ya que de esta forma se pueden expresar de una manera diferente.

PA

- Si.
- Afecta el desarrollo psicomotor y actividades motoras.
- Si.
- Es importante ya que estimula la creatividad y la relajación.

Gráficos

Pregunta 1

Indicador de palabras que el estudiante musicalizó por fuera un espacio positivo.

Respuesta	Indicador de palabras que el estudiante musicalizó por fuera un espacio positivo
SI	4
NO	0

Pregunta 3

Indicador de palabras que han usado la música como medio de ayuda para el desarrollo de palabras.

Respuesta	Indicador de palabras que han usado la música como medio de ayuda para el desarrollo de palabras
SI	4
NO	0

Pregunta 2

La respuesta que más concuerdo en las personas en la pregunta 2 fue: "Al estimular a niños con música el nivel de vocabulario es más sociable y teniendo mejor desarrollo intelectual, apoyando en sus decisiones y su comportamiento". Además, apoyando esta respuesta, con la cual el autor (Simón, 2006, p. 14) quien más dice que "consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas al ser humano" y desde ahí podemos ver la importancia de esta y el porqué de las respuestas dadas.

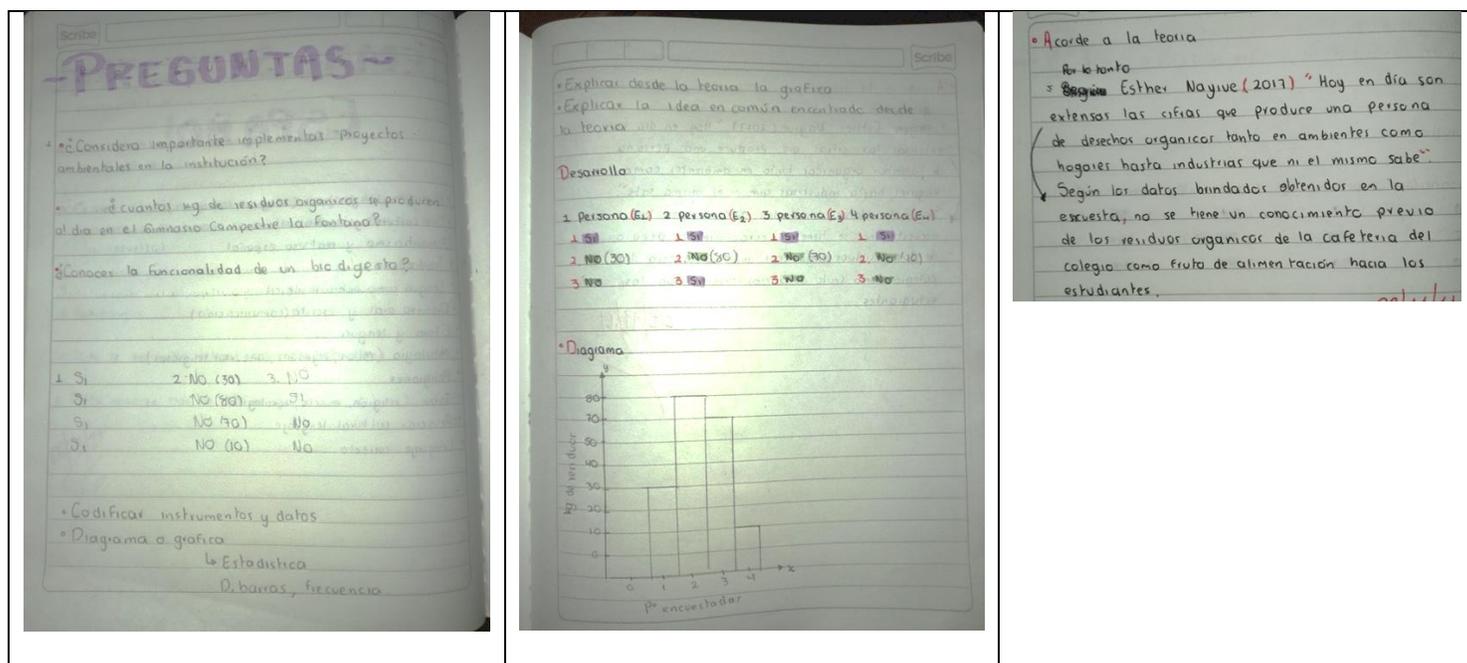
Pregunta 4

La mayoría de las personas encuestadas respondieron que la música para ellos es algo muy importante en sus vidas ya que les sirve de ayuda para ellos y ayuda a la buena estimulación de la creatividad y la relajación. Un buen soporte de la anterior es la frase "La música presenta un bagaje de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea a su vez nuevas relaciones entre los hombres. (Fujim, 2007:164)

Nota La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

Ilustración 28

Evidencia del desempeño de comprensión sesión 11 y 12



Nota. La ilustración corresponde al archivo de la investigación de los trabajos de un grupo focal de estudiantes como evidencia de las acciones de intervención realizadas por el docente investigador en su práctica pedagógica bajo el marco de la EpC.

6.2.3 Evaluación

El desarrollo de las doce sesiones de intervención bajo el marco de la EpC permitió lograr identificar el desarrollo de la enseñanza y sus resultados a partir del análisis de la información recolectada desde las reflexiones, las evidencias del trabajo y las planeaciones como instrumentos de la investigación (Hernández-Sampieri, et al., 2014), para contribuir en la transformación de la práctica del docente investigador.

De esta manera, se logró identificar que en la primera y segunda sesión de intervención existió una divergencia entre lo planeado y desarrollado, no implicando que no se aplicara lo diseñado bajo el marco de la EpC, sino que, la praxis permitió evidenciar aspectos a mejorar para

adentrarse en lo planteado bajo este enfoque, como lo fue los tópicos generativos y los desempeños de comprensión dado que faltó establecer en éstos aspectos más allá del proyecto *per se*, esto le permitió al docente investigador reconocer que en la EpC el educador debe asumir un compromiso serio dado que es el responsable de empoderar a sus estudiantes (Baquero y Ruiz, 2005).

En contraste, a partir de la tercera sesión desde un proceso reflexivo por parte del docente investigador logró reorientar los procesos haciendo que en cada intervención los estudiantes lograran mostrar interés y compromiso por su aprendizaje, lo que le permitió de manera progresiva propiciar de manera más asertiva espacios, recursos y estrategias con las cuales logró demostrar su uso práctica no sólo en la escuela sino en la vida diaria a partir de análisis de recuerdos, estudios de caso y situaciones hipotéticas en las que se puso en juego los saberes construidos en clase, promoviendo así un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento, es decir, que fomentó en los educandos la autonomía, la conciencia crítica y el pensamiento creativo, los cuales están ligados al marco de la EpC (Baquero y Ruiz, 2005).

De esta manera, bajo el marco de la EpC se ha evidenciado transformaciones dentro de la práctica de enseñanza al propiciarse cambios en los elementos constitutivos de la planeación, ejecución y evaluación que se han consolidado de manera más elaborada con propósitos específicos alejados de la memorización, emulación y repetición, por el contrario, ha permitido promover comprensiones profundas de los tópicos orientados desde el aprendizaje significativo al conectar los saberes de la investigación con sus realidades inmediatas.

6.2.4 Reflexión

El desarrollo de este ciclo permitió evidenciar que al hacer cambios en las planeaciones bajo el marco de la EpC se logró favorecer el aprendizaje de los estudiantes al tener en cuenta sus

intereses, motivaciones y realizar un seguimiento continuo de sus comprensiones, que en la práctica de enseñanza inicial no se tenía en cuenta. Así, se reconoce que alcanzar estos cambios implicó una práctica reflexiva por parte del docente investigador que le permitió adaptarse a los desafíos y necesidades de sus educandos, reconociendo de este modo que, “la reflexión acerca de la propia práctica docente es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador, sino también la calidad de su enseñanza” (González, et al., 2015, p. 150).

6.3 Hitos que transforman el proceso investigativo

El proceso de investigativo desarrollado permitió identificar puntos coyunturales que generaron un gran impacto en el proceso de intervención como lo fue el proceso de la alternancia educativa que se fue consolidando en la institución educativa generando que al tercer periodo en el cual inició el proceso de intervención se contara con número significativo de estudiantes presenciales frente a un grupo quienes se mantenían virtuales, siendo el reto para las intervenciones bajo el marco de la EpC.

Continuando, otro aspecto que marcó el proceso investigativo fue evidenciar en la revisión literaria que los procesos formativos en investigación no se han abordado en profundidad en los niveles de educación media de instituciones educativas, implicando un reto para el docente investigador al momento de diseñar las intervenciones bajo el marco de la EpC, en aspectos como las metas de comprensión y los desempeños de comprensión, ante esto, debió reconocerse como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” (Serrano, 2010, p. 269), con la intención de lograr la transformación de su práctica de enseñanza.

Por otro lado, en el proceso de recolección de datos por las dificultades de conexión y de instrumentos idóneos para las grabaciones de clases, no se logró obtener grabaciones adecuadas,

con calidad de sonido y de todas las intervenciones, por lo que requirió fotografías de las evidencias de los trabajos, de las intervenciones y para la recolección de las experiencias de aprendizaje se realizó por el classroom institucional del área, siendo estos procesos con el propósito de cualificar la práctica pedagógica (Cifuentes, 2018) y evidenciar los cambios en la práctica de enseñanza, las comprensiones y avances de los educandos durante el proceso de intervención.

Otro aspecto que influyó en el proceso investigativo fue, las dinámicas institucionales que al ir finalizando el tercer periodo, los educandos estuvieron requeridos para ensayos de clausura, exámenes externos de inglés y algunos estudiantes para encuentros deportivos, afectando los procesos en el aula debido a sus ausencias, por lo que requirió “asumir una mirada crítica –como acto reflexivo que orienta al cambio– frente a las características actuales de la escuela y la educación, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos y la realidad contemporánea” (Mejía, et al., 2015, p. 137), lo que conllevó a problematizar el sentido del proceso formativo, su conexión con la integralidad, el papel que tiene la gestión académica en estos procesos para fomentar aprendizaje significativo, generando matices con la cultura institucional sobre el papel y rol de grado undécimo en estas actividades propias del colegio.

Continuando, al finalizar la segunda intervención se hizo necesario un espacio de introspección para el docente investigador dado que evidenció que su praxis estaba divergiendo lo planeado con lo ejecutado con los educandos, lo que le permitió reconocer que bajo el marco de la EpC es indispensable involucrar a los estudiantes como principales actores de su aprendizaje al incentivar un compromiso pedagógico, además, establecer relaciones de las estructuras conceptuales, en este caso de la investigación, con otros campos, con la realidad desde diversas formas de producción (Pogré y Lombardi, 2004).

Por otra parte, se logró establecer como un hito relevante la interacción con pares académicas al consolidar en el aula un semillero de investigación durante el proceso de intervención que se evidenció cuando los estudiantes de grado undécimo para el año 2022 con los cuales el acompañamiento del docente investigador empezó su proceso de intervención bajo la EpC en el 2021, pudieron participar y socializar sus proyectos de investigación en eventos académicos locales y uno internacional, que se describen a continuación:

- Se resalta la participación de tres estudiantes que obtuvieron distinción meritoria y sobresaliente en la socialización de sus proyectos en el XIX Encuentro Regional de Semilleros de Investigación “Investigación formativa al alcance de las regiones” .

Figura 2

Reconocimiento de la Redcolsi





Fuente: Archivo institucional del Gimnasio Campestre la Fontana.

- Se resalta la participación de una estudiante que con el acompañamiento del docente investigador socializó su proyecto de investigación en el III Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación, realizado en Bucaramanga, los días 21, 22 y 23 de septiembre de 2022, se publicó su artículo en el anuario del evento.

Figura 3

Evidencia de participación en congreso internacional

<p>Nota. No se realiza la omisión del nombre de la estudiante debido a que se trata de información pública.</p>	<p>Dinámicas de interacción social y manifestación de inequidad con criterios de género</p> <p>Valery Moreno Sánchez¹ vmorenosa@lafontana.edu.co ORCID: 0000-0003-3609-737X</p> <p>Daniel Alejandro Contreras Castro² danielcontreras@ustadistancia.edu.co ORCID: 0000-0001-6466-2802</p> <p>Recibido: 8/08/2022 Aprobado: 25/08/2022</p> <p>Cómo citar: Moreno Sánchez, Valery y Contreras Castro, Daniel Alejandro. (2022). Dinámicas de interacción social y manifestación de inequidad con criterios de género. <i>Anuario Colombiano de Ética</i> 3 (2), pp. 293-303.</p> <p>Resumen</p> <p>Proyecto de investigación realizado en el marco de la iniciación científica que comienza en grado décimo y culmina en el grado undécimo para jóvenes de los 14 a 17 años como parte de la investigación formativa que imparte el Gimnasio Campestre la Fontana en el cual los estudiantes con el acompañamiento de un asesor guían</p> <p>Nota. El resto del artículo se puede consultar Art_Valery Moreno.pdf.</p>
---	---

Por último, el docente investigador logró reconocer la necesidad de repensar constantemente la praxis de su práctica de enseñanza aún más en el proceso de investigación formativa que es tan poco explorada para el nivel de educación media, por lo que le permitió con esta experiencia refinar su rol de docente investigador (Burgos y Cifuentes, 2015), resaltando que su proceso de formación logró pasar el discurso e impactar en su práctica cotidiana de clase (Guzmán y Guevara, 2014).

6.4 Ciclo 3.

6.4.1 Planeación:

En este apartado se presenta el proceso a realizar para lograr identificar las transformaciones de la práctica de enseñanza del docente investigador a partir de los hallazgos establecidos en el

desarrollo de las doce intervenciones teniendo en cuenta las planeaciones propuestas, las fotografías de las evidencias las reflexiones establecidas por cada sesión por el docente investigador y los educandos. Lo anterior, implicó realizar la organización de los datos y la codificación de los instrumentos para el proceso de comparación y validación de los datos recolectados a la luz de los referentes teóricos de las categorías de análisis (Okuda-Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). A continuación, se presenta la codificación asignada:

- S#: Correspondiendo la “S” a la sesión de intervención, y el # al número de la sesión correspondiente.
- P#: Correspondiendo la “P” a la planeación bajo el marco de la EpC y el # al número de la planeación correspondiente.
- Las experiencias de aprendizaje fueron codificadas con código alfabético para proteger la identidad de los estudiantes de grado décimo.
- PEI: Práctica de enseñanza Inicial.
- PEF: Práctica de enseñanza final bajo el marco de la EpC.

6.4.2 Implementación:

En esta fase se presentan los datos recolectados, codificados y organizados, teniendo en cuenta que los parámetros establecidos.

Tabla 6

Análisis de la práctica de enseñanza inicial y final frente a las categorías de análisis

Categorías	Práctica de enseñanza inicial (PEI)	Práctica de enseñanza bajo el marco de la EpC (PEF)	Concepción final del proceso
Planeación	Objetivos centrados en los contenidos de la investigación. Enfocados en la repetición y memorización Focalizado en la entrega de los productos y no en las competencias investigativas.	Objetivos centrados en la comprensión de tópicos generativos de la investigación. Enfocados en las competencias investigativas y la comprensión de los conceptos teóricos en diferentes contextos para relacionarlos con sus proyectos de investigación.	Se reconoce que como educador se debe plantear metas/objetivos que permitan a los estudiantes ir más allá de la memorización y la acción rutinaria. Para buscar mejor, el pensamiento crítico y actuar reflexivamente como herramientas en la búsqueda

			del conocimiento (Perkins, 1999)
Implementación	Acciones fragmentadas enfocadas en la emulación del trabajo de otros para aplicar a sus proyectos de investigación en cada entregable designado. Explicaciones magistrales de los conceptos teóricos.	Los desempeños de comprensión enfocados en explorar analogías, sistemas de símbolos, metáforas como formas de lograr realizar una conceptualización y codificación de los conceptos relacionados en diferentes contextos e intencionalidades, en este caso, en aspectos metodológicos de la investigación.	En la EpC se hace necesario que el educador provea las condiciones necesarias para lograr fomentar en los educandos espacios que permitan emerger preguntas sobre los usos y consecuencias de lo aprendido más allá de los contenidos, objetivos e intereses de la disciplina, en este caso, la investigación formativa (Baquero y Ruiz, 2005).
Evaluación	Centrada en la producción escrita de los entregables de cada componente del proyecto de investigación. No hay claridad sobre cómo se tiene en cuenta la evolución diferenciada de cada estudiante. El proceso evaluativo no tiene en cuenta la prehensión de las competencias investigativas ni aspectos formativos como habilidades blandas	Centrada en la indagación y comprensión de los tópicos generativos articulados en las diferentes sesiones, por tanto, se hace seguimiento continuo. Se tiene en cuenta las competencias investigativas, la exploración y el compromiso del estudiante.	los desempeños de comprensión orientados deben mantener una relación estrecha con las metas establecidas para así consolidarse como principio formativo dentro de la evaluación continua, logrando de este modo, fomentar en los educandos la autonomía, la conciencia crítica y el pensamiento creativo, los cuales están ligados al marco de la EpC (Baquero y Ruiz, 2005).

Nota. La tabla es de elaboración propia.

En la siguiente tabla se encuentra las experiencias de aprendizaje recolectadas a un grupo focal de estudiantes de grado décimo al finalizar las sesiones de intervención bajo el marco de la EpC a través de una entrevista estructurada establecida en el classroom del área de investigación (ver anexo 6).

Tabla 7

Experiencias de aprendizaje de las planeaciones bajo el marco de la EpC de un grupo focal de estudiantes de grado décimo

Sujeto	Experiencias de aprendizaje
MBD	Este periodo he aprendido a identificar las necesidades de nuestro colegio, así como he adquirido una idea clara de lo que son los objetivos, la justificación y la descripción de un problema, así mismo aprendí a organizar mi tiempo y comunicar los inconvenientes que tengo y solicitar la orientación que necesito
MCG	El proceso investigativo es interesante ya que el tema y el como lo voy a manejar me atrae y son de mi gusto, por ende estoy profundizando sobre cosas que antes no conocía del todo bien como lo son TODOS los recursos gráficos y sus diversos usos, lo mas emocionante y que ahora busco aplicar es el uso de estas herramientas en el estudio. Con el hecho de pensar que esto puede llegar a ser aplicado y servir de ayuda a futuros estudiantes me presiona de buena manera a hacer bien este trabajo investigativo. El problema resulta en que el proceso de crear la pregunta y el planteamiento requiere de mucho análisis y puesto que esa es mi gran problemática en la redacción me causo varios inconvenientes pero se que se puede mejorar

ALM	Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome en cuenta varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito y de mi interés. Además las clases en su mayoría fueron entendibles aunque se presentaban dificultades a causa de la virtualidad. En general todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas. También no tuve la organización suficiente para dar todo lo que pude a ver dado de mi en los trabajos y en los tiempos de entrega.
DRG	El proceso de investigación de este periodo fue de mas enfoque que el del periodo pasado , necesitábamos dedicar mas tiempo ya que ya teníamos que aterrizar nuestro tema de investigación a objetivos, justificación y demás , por lo que teníamos que estar mas apropiados del tema. Personalmente considero que fue un proceso muy favorable , pudimos crecer al momento que hacíamos nuestra investigación , sin embargo es necesario expresar que el cambio fue muy drástico , en este periodo , veníamos de unas clases muy conceptuales y luego pasamos a hacer realmente productos , por lo que fue un cambio brusco tanto en tiempo , como ponerse de acuerdo con los profesores y además e incluso centramos en el tema , es complicado y frustrante tener un tema y una idea y que al final no sea aceptada porque no tuviste el tiempo necesario o la asesoría necesaria para poder entregar un buen producto , considero que falto mas tiempo y falto mas asesoría , una idea no es mala o no favorable , una idea es buena si se tiene tiempo de trabajarla , considero que es necesario mayor tiempo , nos piden que hagamos todo un trabajo de investigación y todo un análisis con un tiempo tan reducido.
KGR	Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome encuentra varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito fijo y de mi interés en la institución. Además las clases en su mayoría fueron entendibles aunque se presentaban dificultades a causa de la virtualidad. En general todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas.
KRO	En este periodo académico en la asignatura de investigación pude desarrollar nuevos hábitos que no manejaba antiguamente como lo es el manejo del tiempo, ya que al ser un proyecto de alta intensidad se requiere sacar bastante tiempo para lograr llevarlo acabo donde de igual forma aprendí a reestructurar un trabajo escrito ya que antes no le dedicábamos mucho enfoque a como realizar trabajos escritos y de igual manera las citas bibliográficas. Me sentí bien durante este periodo ya que acepto que el trabajo requiere bastante trabajo por lo que tengo que seguir adaptando mejor mi tiempo y fue una gran experiencia que aun se esta llevando a acabo.

Nota. La información expuesta corresponde a transcripciones de los discursos directos de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes , por lo que, los posibles errores de ortografía corresponden a la información obtenida, la cual se encuentra en el anexo 6.

A partir de los hallazgos establecidos en la anterior tabla, se realiza un análisis frente a las categorías establecidas para continuar con el proceso de organización y codificación de los datos recolectados, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 8

Hallazgos frente a las categorías de análisis en las experiencias de aprendizaje de las planeaciones bajo el marco de la EpC de un grupo focal de estudiantes de grado décimo

Categorías de análisis	Hallazgos de las experiencias de aprendizaje	Subcategorías (elementos de análisis)	Hallazgos de las experiencias de aprendizaje
	“estoy profundizando sobre cosas que antes no conocía del todo bien como lo son TODOS los recursos gráficos y sus diversos usos, lo mas	Planeación	“he aprendido a identificar las necesidades de nuestro colegio, así como he adquirido una idea clara de lo que son los objetivos, la

<p>Práctica de enseñanza</p>	<p>emocionante y que ahora busco aplicar es el uso de estas herramientas en el estudio.” (MCG)</p> <p>“considero que fue un proceso muy favorable , pudimos crecer al momento que hacíamos nuestra investigación , sin embargo es necesario expresar que el cambio fue muy drástico , en este periodo , veníamos de unas clases muy conceptuales y luego pasamos a hacer realmente productos , por lo que fue un cambio brusco tanto en tiempo” (DRG)</p>		<p>justificación y la descripción de un problema” (MBD)</p> <p>“El proceso de investigación de este periodo fue de mas enfoque que el del periodo pasado , necesitábamos dedicar mas tiempo ya que ya teníamos que aterrizar nuestro tema de investigación a objetivos, justificación y demás , por lo que teníamos que estar mas apropiados del tema.” (DRG)</p>
	<p>“Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome en cuenta varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito y de mi interés.” (ALM)</p> <p>“En general todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas.” (KGR)</p>	<p>Implementación</p>	<p>“Con el hecho de pensar que esto puede llegar a ser aplicado y servir de ayuda a futuros estudiantes me presiona de buena manera a hacer bien este trabajo investigativo” (MCG)</p> <p>“de igual forma aprendí a reestructurar un trabajo escrito ya que antes no le dedicábamos mucho enfoque a como realizar trabajos escritos y de igual manera las citas bibliográficas” (KRO)</p>
	<p>“El problema resulta en que el proceso de crear la pregunta y el planteamiento requiere de mucho análisis y puesto que esa es mi gran problemática en la redacción me causo varios inconvenientes pero se que se puede mejorar” (MCG)</p> <p>“todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas. También no tuve la organización suficiente para dar todo lo que pude a ver dado de mi en los trabajos y en los tiempos de entrega” (ALM)</p> <p>“Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome encuentra varios de los apuntes dados por el docente este periodo analizando un propósito fijo y de mi interés en la institución.” (KGR)</p> <p>“Me sentí bien durante este periodo ya que acepto que el trabajo requiere bastante trabajo por lo que tengo que seguir adaptando mejor mi tiempo” (KRO)</p>	<p>Evaluación</p>	<p>“así mismo aprendí a organizar mi tiempo y comunicar los inconvenientes que tengo y solicitar la orientación que necesito” (MBD)</p> <p>“las clases en su mayoría fueron entendibles aunque se presentaban dificultades a causa de la virtualidad.” (ALM)</p> <p>“considero que falto mas tiempo y falto mas asesoría , una idea no es mala o no favorable , una idea es buena si se tiene tiempo de trabajarla , considero que es necesario mayor tiempo , nos piden que hagamos todo un trabajo de investigación y todo un análisis con un tiempo tan reducido” (DRG)</p> <p>“las clases en su mayoría fueron entendibles aunque se presentaban dificultades a causa de la virtualidad.” (KGR)</p> <p>“En este periodo académico en la asignatura de investigación pude desarrollar nuevos hábitos que no manejaba antiguamente como lo es el manejo del tiempo, ya que al ser un proyecto de alta intensidad se requiere sacar bastante tiempo para lograr llevarlo a cabo” (KRO)</p> <p>“fue una gran experiencia que aun se esta llevando a cabo.” (KRO)</p>

Nota. La información expuesta corresponde a transcripciones de los discursos directos de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, los posibles errores de ortografía corresponden a la información obtenida, la cual se encuentra en el anexo 6.

6.4.3 Evaluación

En este aspecto se logró evidenciar que los cambios en las prácticas de enseñanza bajo el marco de la EpC han permitido reconocer en el docente investigador que su formación como maestro tenga una introspección hacia la complejidad de su quehacer pedagógico para reconocer que es necesaria una visión fundante de las condiciones en las que se encuentran inmersos los sujetos pedagógicos, en especial, los educandos. Aportando así, conocimientos que permiten abordar el estudio de problemáticas propias del quehacer pedagógico del educador (Bernal, 2006).

Lo anterior, se logró evidenciar en el proceso de codificación, organización y estructuración de los datos cualitativos a partir de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, las reflexiones producto de las sesiones de intervención y las planeaciones realizadas bajo el marco de la EpC en contraste con las categorías de análisis.

Así, se reconoció que después de realizar cambios en las planeaciones, recoger los datos cualitativos y analizar profundamente la práctica de enseñanza construida bajo el marco de la EpC, el docente investigador puede dar cuenta como ésta se consolidado en una diferente, que puede mantener, reconociendo que, “lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes” (Pozo, et al., 2006, p.428).

Ante este panorama, se reconoció que la evaluación realizada por el docente investigador en la práctica de enseñanza inicial se enfocó en un rol único, siendo árbitro de excelencia de la emulación de los informes al someter a los educandos a una autoridad intelectual en la que se debían lograr alcanzar unas estructuras conceptuales en el proceso académico de plantear,

diseñar, ejecutar, analizar y concluir sus procesos investigativos, siendo este panorama un reflejo de ignorar que, un “efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva” (Moreno-Olivos, 2016, p. 35).

Continuando, con el proceso de intervención de la EpC se observa una evolución en el docente investigador sobre cuál debe ser la proyección de la evaluación al encontrar que ésta debe ser continua, integra e inherente a la enseñanza, por lo que reconoció que durante sus primeras intervenciones tuvo una ambivalencia al plantear una intervención y desarrollar otra en el aula, señalando que su enfoque evaluativo se estaba dirigiendo otra vez al de su práctica inicial como se mencionó en el primer ciclo. Reflejando esta situación, que “no se trata de reemplazar la evaluación del aprendizaje por una evaluación para el aprendizaje, sino de encontrar un balance entre ambas, buscando potenciar la segunda, toda vez que su presencia es aún incipiente en la mayoría de las escuelas” (Moreno-Olivos, 2016, p.22).

Así, con el avance del proceso de intervención del proceso investigativo de acción pedagógica en el que el docente investigador estuvo implementando las clases bajo la EpC, en cuanto a la evaluación, le implicó un reto más significativo que fue evolucionando, reconociendo que las acciones en la práctica pedagógica se van ajustado a los aciertos, desaciertos, debilidades y fortalezas de los educandos, haciendo evidente la exigencia Stone (1999^a) señala que, “los docentes renuncien a su papel de únicos árbitros de excelencia y a negociar la autoridad intelectual con sus alumnos” (p.120).

De esta manera, en la medida que continuó el proceso investigativo se evidencia que las acciones implementadas en la práctica de enseñanza marcaban en el proceso evaluativo una retroalimentación que permitió la participación entre estudiantes como pares junto al docente

investigador, siendo así una “retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar” (Moreno-Olivos, 2016, p.126).

Ahora, al describir el proceso evaluativo intrínseco realizado durante el proceso de intervención de las acciones bajo el marco de la EpC permitió evidenciar que la retroalimentación bidireccional como parte del proceso de enseñanza y evaluativo, propicia en los educandos espacios que favorecen la comprensión, de esta manera, “Si la enseñanza es efectiva, la valoración del propio desempeño se vuelve casi automática; uno está constantemente comparando su desempeño actual con el anterior y con aquél al que quiere llegar”. (Stone, 1999a, p. 115).

6.4.4 Reflexión

Al finalizar este ciclo, se reflexiona en torno al educador, como sujeto pedagógico que construye un saber autónomo y propio que lo moviliza a la reflexión constante de su quehacer, a repensar su práctica pedagógica, alejarse de la transmisión, mecanización y repetición (Maldonado, 2014) el cual permite identificarlo como profesional e intelectual de la educación y la enseñanza (Tamayo, 2006), quien es capaz de enfrentar la realidad de manera crítica, de emancipación y cuestionamiento a las convenciones, a las normas, a lo establecido (Runge-Peña y Muñoz-Gaviria, 2012), es decir, el conocimiento relacionados al contexto educativo (Zambrano, 2005).

De este modo, la EpC aplicada por docente investigador conllevó la reflexión en la que reconoció que este enfoque favoreció su aprendizaje, el trabajo colaborativo con los educandos; a quienes asumió como sujetos de saber que pueden enseñarle y enseñarse entre sí. Cambiando concepciones y dinámicas en el aula sobre el currículo, asumiendo la evaluación como un proceso de formación continua (Ternent de Samper y Gómez, 2017), logrando de este modo,

fomentar en los educandos la autonomía, la conciencia crítica y el pensamiento creativo, los cuales están ligados al marco de la EpC (Baquero y Ruiz, 2005).

7 Análisis, interpretación de datos y hallazgos

En este apartado se presentan los hallazgos del proceso investigativo producto del análisis de los tres ciclos de reflexión a partir de las categorías y subcategorías establecidas, que permiten evidenciar la transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador.

7.5 Práctica de enseñanza

Al empezar el proceso investigativo la práctica de enseñanza inicial del docente investigador era direccionada por objetivos centrados en los contenidos temáticos, historiográficos de la investigación, en la repetición y memorización de los principales elementos de un informe del proyecto, por lo cual, se identificó que las acciones que debían realizar los estudiantes en clase no se orientaba en función de las competencias investigativas, sino que se enfocaban en la emulación de informes de otras personas, para realizar sus propias entregas.

De esta manera, al adentrarse bajo el marco de la EpC se reconoce en las metas de comprensión, un elemento fundante dentro de enfoque, dado que desde éste el educador debe clarificar los aprendizajes desde los ámbitos de conocimiento, método y comunicación que el estudiante deben comprender (Stone, 1999a).

Por lo anterior, el proceso de intervención permitió reconocer que, como educador se debe plantear metas/objetivos que le permitan a los estudiantes ir más allá de la memorización y la acción rutinaria. Para buscar el pensamiento crítico y actuar reflexivamente como herramientas en la búsqueda del conocimiento (Perkins, 1999). Esto se logró evidenciar en el sujeto MCG, cuando mencionó en su experiencia de aprendizaje que, *“estoy profundizando sobre cosas que antes no conocía del todo bien como lo son TODOS los recursos gráficos y sus diversos usos, lo mas emocionante y que ahora busco aplicar es el uso de estas herramientas en el estudio.”* (ver tabla 8).

En este sentido, el Sujeto MCG ha logrado alcanzar una disposición frente a los tópicos orientados para construir su propia comprensión a partir de las conexiones que estableció entre los temas objeto de estudio y los problemas de la vida cotidiana conectando los saberes con sus realidades inmediatas (González, et al., 2015).

Ahora bien, el desarrollar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza implicó replantear las metas de comprensión en la formación de la investigación para enfocarse en la comprensión de tópicos generativos de la investigación que integren competencias investigativas para así buscar la comprensión de los conceptos teóricos en diferentes contextos para relacionarlos con el proceso de formulación de sus proyectos de investigación.

Así, los cambios se hicieron evidentes por los educandos, como lo relata el Sujeto DRG cuando mencionó en su experiencia de aprendizaje, que:

considero que fue un proceso muy favorable, pudimos crecer al momento que hacíamos nuestra investigación , sin embargo es necesario expresar que el cambio fue muy drástico, en este periodo, veníamos de unas clases muy conceptuales y luego pasamos a hacer realmente productos, por lo que fue un cambio brusco tanto en tiempo. (ver tabla 8).

Esto permite evidenciar que el educando ha alcanzado una comprensión, que bajo el marco de la EpC es asumida por Stone (1999a) como la capacidad para lograr pensar y actuar de manera reflexiva a partir del conocimiento construido para resolver problemas e interactuar con el mundo que le rodea.

7.1.1 Planeación

En este aspecto el proceso investigativo permitió evidenciar que los contenidos tuvieron que alejarse de la visión tradicional de la memorización, la conceptualización y la mecanización de procesos, por el contrario, bajo el marco de la EpC se hizo necesario plantearlos a partir de

tópicos generativos que fuesen interesantes, accesibles y con potencial para establecer conexiones con el contexto (Stone, 1999a), implicando un reto para la formación en investigación.

Lograr lo anterior implicó, asumir desde la EpC que la planificación curricular debe incentivar a lograr en los educandos a resolver problemas del contexto, productos, y acciones que les permita la oportunidad de usar el conocimiento construido para resolver situaciones de su vida cotidiana, del contexto (Perrone, 1999). Esto se hizo evidente en la experiencia de aprendizaje del Sujeto MBD cuando mencionó que *“he aprendido a identificar las necesidades de nuestro colegio, así como he adquirido una idea clara de lo que son los objetivos, la justificación y la descripción de un problema”* (ver tabla 8).

Por otro lado, al involucrar rutinas de pensamiento se buscó involucrar conexiones entre los tópicos orientados junto a otras ideas, preguntas, problemas relacionadas con el proceso de investigación para así involucrar a los educandos en espirales de indagación que les permita alcanzar comprensiones más profundas (Stone, 1999a), siendo evidente en lo expresado por el Sujeto DRG cuando mencionó que

El proceso de investigación de este periodo fue de mas enfoque que el del periodo pasado, necesitábamos dedicar mas tiempo ya que ya teníamos que aterrizar nuestro tema de investigación a objetivos, justificación y demás , por lo que teníamos que estar mas apropiados del tema (ver tabla 8).

El proceso investigativo permitió identificar que frente a este aspecto la práctica de enseñanza inicial se enfocaba en acciones fragmentadas que buscaban la emulación del trabajo de otros para que los educandos pudieran aplicar a sus proyectos de investigación en cada entregable designado, siendo las clases compuestas por explicaciones magistrales de los conceptos teóricos.

De esta manera, al empezar al abordar el marco bajo la EpC se reconoció que, los desempeños de comprensión son “acciones para motivar el aprendizaje de los alumnos con la aplicación y ampliación de los saberes, a partir de la exploración del tópico, investigación guiada y proyecto final de síntesis” (Stone, 1999b, p.95), esto implica que, el educador debe proveer las condiciones necesarias para lograr fomentar en los educandos espacios que permitan emerger preguntas sobre los usos y consecuencias de lo aprendido más allá de los contenidos, objetivos e intereses de la disciplina, en este caso, la investigación formativa (Baquero y Ruiz, 2005). Esto lo evidencia la experiencia relatada por el Sujeto ALM cuando mencionó que, *“tome en cuenta varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito y de mi interés.”* (ver tabla 8).

Por lo anterior, otro aspecto a resaltar del proceso de intervención bajo la EpC fue que logró consolidar los desempeños de comprensión en explorar analogías, sistemas de símbolos, metáforas como formas de lograr realizar una conceptualización y codificación de los conceptos relacionados en diferentes contextos e intencionalidades, en este caso, en aspectos metodológicos de la investigación, lo que implicó que el docente investigador asumiera un rol de orientador y facilitador (González, et al., 2015).

De esta manera, los desempeños de comprensión propuestos permitieron que los educandos fueran protagonistas de su aprendizaje, lo que les permitió identificar su propio compromiso pedagógico como elemento principal para lograr la comprensión (Martínez, 2007), esto se evidencia en lo relatado por ALM y KGR, cuando mencionaron:

- *“Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome en cuenta varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito y de mi interés.”* (ALM, ver tabla 8)

- *“En general todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas.” (KGR, ver tabla 8)*

7.1.2 Implementación

En este aspecto se logró evidenciar dentro del proceso investigativo que las relaciones entre enseñanza y aprendizaje se lograban validar cuando los educandos lograban alcanzar comprensiones que les permitieran actuar sobre aspectos del mundo teniendo en cuenta los procesos y medios en los que se desarrollan los tópicos orientados (Perrone, 1999), como lo planteó el Sujeto MCG cuando dijo que *“Con el hecho de pensar que esto puede llegar a ser aplicado y servir de ayuda a futuros estudiantes me presiona de buena manera a hacer bien este trabajo investigativo” (ver tabla 8).*

Por otro lado, el proceso de intervención bajo el marco de la EpC buscó que los aprendizajes les permitieran a los educandos ir más allá de las situaciones, hechos y contenidos para lograr resolver situaciones problema del contexto, siendo pensadores creativos que comprenden como actuar a partir de sus comprensiones (Perrone, 1999), como lo vivió el Sujeto KRO cuando menciona en su experiencia de aprendizaje que, *“de igual forma aprendí a reestructurar un trabajo escrito ya que antes no le dedicábamos mucho enfoque a como realizar trabajos escritos y de igual manera las citas bibliográficas” (ver tabla 8).*

En este aspecto el proceso investigativo logró evidenciar que en la práctica inicial se centró en la producción escrita a partir de los entregables establecidos según los componentes del proyecto de investigación, sin tener en cuenta la evolución diferenciada de cada estudiante, la aprehensión de las competencias investigativas, ni aspectos formativos como las habilidades blandas. Por lo que, al adentrarse bajo el marco de la EpC implicó reconocer que la evaluación

de acuerdo con Stone (1999b) “se controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños” (p. 95).

De esta manera, la evaluación continua de los aprendizajes está relacionada estrechamente con las metas de aprendizaje y los desempeños de comprensión para así consolidarse como un principio formativo articulado que permite fomentar en los educandos la autonomía, la conciencia crítica y el pensamiento creativo, los cuales están ligados al marco de la EpC (Baquero y Ruiz, 2005), como lo permite evidenciar las palabras del Sujeto MCG cuando menciona que,

El problema resulta en que el proceso de crear la pregunta y el planteamiento requiere de mucho análisis y puesto que esa es mi gran problemática en la redacción me causo varios inconvenientes pero se que se puede mejorar (ver tabla 8)

Por lo anterior, la práctica de enseñanza durante el proceso de intervención asumió la evaluación centrada en la indagación, y comprensión de los tópicos generativos articulados en las diferentes sesiones desde las competencias investigativas, la exploración y el compromiso del estudiante, por tanto, se hace seguimiento continuo, lo que implica que el aprendizaje es constante y amplio (Perrone, 1999), conllevando a que algunos educandos reconozcan sus fortalezas y debilidades, como lo relatan los Sujetos AML, KGR y KRO en sus experiencias de aprendizaje:

- *“todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas. También no tuve la organización suficiente para dar todo lo que pude a ver dado de mi en los trabajos y en los tiempos de entrega” (ALM, ver tabla 8)*

- *“Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome encuentra varios de los apuntes dados por el docente este periodo analizando un propósito fijo y de mi interés en la institución.” (KGR, ver tabla 8)*
- *“Me sentí bien durante este periodo ya que acepto que el trabajo requiere bastante trabajo por lo que tengo que seguir adaptando mejor mi tiempo” (KRO, ver tabla 8).*

Esto permite evidenciar lo señalado por Perkins (1999b) quien señala que se debe propender que los educandos logren comprensiones, asumiéndolas como “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”(p.99). Para esto, el educador debe lograr fomentar una valoración de la comprensión como una meta central para alcanzar en el ámbito escolar (Perrone, 1999).

7.1.3 Evaluación

En este aspecto se reconoció dentro del proceso investigativo en el desarrollo de las intervenciones bajo el marco de la EpC como principal elemento para direccionar la transformación de la práctica de enseñanza dado que permitía que al finalizar cada sesión y en el diseño de la siguiente se lograra plantear que los tópicos generativos pudieran relacionarse con las experiencias, necesidades y preocupaciones de los educandos (Stone, 1999a), permitiendo que el aprendizaje fuese significativo, como lo evidencian las intervenciones de KRO y MBD cuando mencionaron que,

- *“así mismo aprendí a organizar mi tiempo y comunicar los inconvenientes que tengo y solicitar la orientación que necesito” (MBD ver tabla 8)*
- *“En este periodo académico en la asignatura de investigación pude desarrollar nuevos hábitos que no manejaba antiguamente como lo es el manejo del tiempo, ya que al ser un*

proyecto de alta intensidad se requiere sacar bastante tiempo para lograr llevarlo a cabo” (KRO ver tabla 8)

En contraste, se evidencia que aún hace falta continuar generando acciones que permitan cualificar la práctica de enseñanza ante las necesidades de los educandos, reconociendo junto a Perkins (1999) que la labor del educador es “disponer, apoyar y armar una secuencia de desempeños de comprensión” (p.78), como lo demuestra las palabras del Sujeto DRG cuando mencionó que,

considero que faltó mas tiempo y faltó mas asesoría , una idea no es mala o no favorable , una idea es buena si se tiene tiempo de trabajarla , considero que es necesario mayor tiempo , nos piden que hagamos todo un trabajo de investigación y todo un análisis con un tiempo tan reducido (ver tabla 8).

Así mismo, en contextos de alternancia educativa, se hace necesario una mayor asertividad para lograr aprendizajes significativos para los que se encuentran en la virtualidad, como lo manifestaron los Sujetos KGR y ALM, al coincidir que, las clases fueron entendibles pero hubo dificultades a causa de la virtualidad (ver tabla 8).

Por último, las experiencias de aprendizaje no sólo fueron por parte de los educandos durante la investigación, también involucró al docente investigador quien logró reconocer que la adopción de nuevas prácticas se logra debido a los cambios que trae el mundo dado que éstos requieren formas y procesos que deben ser liderados por maestros (Gardner, 2008).

8. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

El presente proceso investigativo permitió evidenciar transformaciones en el docente investigador en su práctica de enseñanza a partir del modelo de la EpC. Su proceso de intervención logró promover espacios de análisis, observación e introspección sobre el quehacer al interior del aula, reconociendo la singularidad de la reflexión pedagógica con la que buscó cualificar la práctica pedagógica en el campo de la investigación formativa.

Así, el docente investigador logró como maestro vivenciar su condición como profesional que construye un saber que le brinda una identidad sobre otras profesiones, y le permite ser escuchado para pensar la educación y la enseñanza (Tamayo, 2006), por tanto, debe ser capaz de construir conocimiento “en torno al hecho educativo” (Zambrano, 2005, p. 180), es decir, que le aporta significativamente en la construcción permanente del conocimiento pedagógico.

Lo anterior, se evidenció al comprender que la EpC implica dentro de la planeación, implementación y evaluación reconocer que el educador desde esta postura es quien teoriza y está centrado en el campo de la teoría y reflexión pedagógica como parte de su vida misma, teniendo como fundamento la teorización, la argumentación y la racionalidad como pilares para desenvolverse en estas sociedades (Zubiría, 2013), contribuyendo así a la transformación en la praxis de su práctica de enseñanza.

Por lo cual, al identificar que las transformaciones en la práctica de enseñanza que logró las intervenciones bajo la EpC llevaron al docente investigador replantear paradigmas, imaginarios y concepciones sobre el proceso de enseñanza, los educandos y de sí mismo, involucró partir que, el quehacer pedagógico del maestro implica de acuerdo con Vila-Merino (2009) ir más allá de la reproducción de las prácticas mecanizadas, repetitivas y hegemónicas de la sociedad.

Al contrario, se pretende fomentar desde la pregunta, la reflexión y la crítica cuestionamientos de los aspectos sociales, políticos y culturales desde el diálogo y la equidad el mundo de la vida en el que se encuentran inmersos los sujetos pedagógicos, o que conlleva en el caso de nuestro contexto colombiano a reflexionar críticamente los imaginarios, las concepciones y tradiciones que hacen parte de la cultura hegemónica que solo perpetúa la desigualdad, la corrupción, la intolerancia y la discriminación en nuestra sociedad (Vila-Merino, 2009).

Por lo tanto, analizar cómo la EpC transformó la práctica de enseñanza de la investigación en el docente de secundaria, implicó señalar que, la actitud de un educador es enfocarse a reconocer que los educados son sujetos que aprenden a través de la mirada, las y actitudes, y el mundo de la vida. No sólo se educa desde los libros sino a través de las personas que conforman su práctica pedagógica (Freire, 2003).

Por lo anterior, el marco de la EpC permite vincular las realidades dentro de la Escuela para suscitar la construcción de los educandos como personas a partir de la reflexión y significación profunda de la complejidad que permea el mundo cambiante que nos rodea, por lo tanto, la realización de estos proyectos permite repensar las posibilidades de intervenir en el mundo (Freire, 2003).

Ahora bien, hay que señalar que este proceso investigativo permitió una cualificación en el papel del educador desde el ejercicio crítico y reflexivo de su intervención pedagógica conllevando a una problematización, reconstrucción y hasta deconstrucción de la práctica de enseñanza. Esto genera enfrentarse a sus propias creencias, imaginarios, ideales y concepciones para lograr ser crítico de sí.

Así mismo, se evidenció que el proceso de evaluativo fue uno de los procesos más complejos de abordar por parte del docente investigador al enfrentarse inicialmente a su ideal

cuantificable y modelación de los componentes estructurales de la investigación, permitiendo la EpC durante el proceso de planeación, implementación, evaluación y reflexión lograr distanciarse de este enfoque y comenzar a direccionar su intervención hacia las competencias investigativas, evaluando de forma continua, integral y tomando como punto inicial los saberes previos de los educandos; sus fortalezas, debilidades, aciertos y desaciertos, junto a una retroalimentación bidireccional con el apoyo del educador y pares estudiantes.

Para finalizar, al asumir en la EpC un enfoque pedagógico que permite transformar la práctica de enseñanza, se hace necesario *a priori* que los educadores reconozcan en primer lugar que, dentro de las dinámicas del aula,

(...) la incertidumbre se constituye en un desafío para el quehacer docente (...) es decir, impone la necesidad de una pedagogía diametralmente opuesta a la construida en la modernidad ya que debe ser capaz de responder a unas realidades cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, globales y planetarias (Campos-Hernández, 2008, p.23).

9. Conclusiones y recomendaciones

Al finalizar el apartado de análisis y resultados del proceso investigativo, se hace necesario abordar los hallazgos relevantes que permitieron dar una posible respuesta a la pregunta de investigación, ¿Cómo la EpC contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza del docente de investigación de educación media del Gimnasio Campestre la Fontana?, abordando a continuando las conclusiones encontradas:

El implementar la EpC permitió reflexionar en torno a los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza (planeación, ejecución y evaluación), al reconocer el docente investigador que el proceso de enseñanza debe propender por desarrollar comprensiones profundas de los tópicos que se están orientando, promover el aprendizaje significativo y construir en el aula espacios de pensamiento que trascendían a ésta. Sin embargo, se reconoció que en el proceso de planeación requiere de más dedicación, reflexión, análisis y esfuerzo por parte del educador, para lograr las metas de desempeño propuestas, lo que permitió alejarse de las prácticas tradicionales en las que se buscaba emular, repetir y sólo memorizar los conceptos de la investigación.

De esta manera, en el proceso de ejecución y evaluación se pudo observar que los estudiantes logran conectar los saberes orientados a sus realidades inmediatas lo que permite evidenciar una comprensión profunda por parte del estudiante cuando éste logra realizar una variedad de acciones a partir del tópico orientado, estimulando así su pensamiento. Es decir, que se ve la motivación frente a sus aprendizajes para aplicarlo y comunicarlo.

Se logró identificar que las transformaciones en las prácticas de enseñanza del docente investigador se evidenciaron en aspectos como: la adaptación y diseño de intervenciones bajo el marco de la EpC; las experiencias de aprendizaje estuvieron orientadas en la contribución de la investigación formativa logrando que los desempeños propuestos visibilizaran el pensamiento

por medios de estrategias pedagógicas alejadas de la emulación y memorización de conceptos; el uso de las rutinas de pensamiento lograron evidenciar que éstas visibilizan el pensamiento de estudiantes y docente no sólo de manera oral sino escrita, y el proceso de evaluación continua a partir de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes que permiten encontrar sentido a los tópicos del área y hacer conexiones más significativas del aprendizaje para la escuela y la vida diaria.

El análisis de las experiencias de aprendizaje que influyeron en la transformación de la práctica de enseñanza a partir de la EpC permitió evidenciar que los estudiantes realizaron comprensiones de los diferentes tópicos abordados, el docente investigador logró reorientar los procesos de planeación, implementación y evaluación, lo que conllevó a propiciar espacios, recursos y estrategias con las cuales logró demostrar su uso práctico no sólo en la Escuela sino en la vida diaria de los educandos a partir del análisis de recuerdos, estudios de caso y situaciones hipotéticas en las que retomó los saberes construidos en clase.

Ante este panorama, se logró establecer cómo la EpC permitió la transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador al potenciar la planeación, ejecución y evaluación como elementos constitutivos de ésta, así mismo, bajo este marco el proceso de enseñanza y aprendizaje no se enfoca en los contenidos, sino por el contrario, al orientar los saberes o tópicos se propende por la comprensión, aprehensión, participación y un pensamiento crítico por parte del educando. Por lo cual, la clase paso de ser magistral a tener una apertura a estrategias dinámicas que permitieron la secuencia y el cierre de procesos, teniendo en cuenta los saberes previos y la participación activa en el proceso de los estudiantes.

Por último, la implementación del marco de la EpC en el contexto de la formación en investigación en el ámbito de la educación media, pone en evidencia la necesidad de establecer y

consolidar un marco metodológico que le permita a los docentes (no sólo de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación) lograr investigar, experimentar e indagar sobre el conocimiento pedagógico que surge de los procesos de reflexión y evaluación de su quehacer en el aula.

Recomendaciones

Al desarrollar este proceso investigativo se analizó cómo la EpC puede transformar la práctica de enseñanza de un educador de educación media para enseñar investigación, por lo cual, se recomiendan incentivar dentro de la maestría procesos de investigación en los que con una mayor profundidad puedan tener los docentes la oportunidad de explorar la Enseñanza para la Comprensión en la lectura rigurosa, exhaustiva y práctica sobre el diseño, implementación, evaluación y reflexión de cada proceso de intervención en los diferentes escenarios de formación en la educación formal, como no formal, esto podrá suscitar intereses de transformación de diversas prácticas de otros educadores para conectar de manera interdisciplinar o transdisciplinar otros escenarios de formación para el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, se motiva a consolidar una reflexión sobre los procesos de investigativos formativos en el contexto de la educación media, básica secundaria incluso en la básica primaria, para generar de investigaciones que permitan cada vez incentivar la vocación científica en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país, aún más, al problematizar la EpC, la didáctica y la pedagogía de la investigación en este ámbito, desde los cuales son oportunidades para explorar dado que la revisión literaria al inicio de esa investigación arrojó que es un campo emergente y que sólo se ha direccionado hacía la ciencia y la ingeniería.

Para finalizar, puede desarrollarse adaptaciones y propuestas para incentivar la discusión sobre la EpC en el ámbito de la educación superior para generar procesos pedagógicos que

permitan fortalecer la profesionalización en los diferentes ámbitos y campos de conocimiento, que permita desde distintas miradas poner contribuir a la cualificación de la formación universitaria que se evidencia en nuestro país.

10. Bibliografía

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47(47), 73–88.
<http://hdl.handle.net/11162/123522>
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(30), 329-332. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Areiza, C. y Garzón, F. (2008). Enseñanza para la comprensión. *Enseñanza y Comprensión*. Prontoprinter.
- Báez, D. E. & López-Núñez, J. A. (2015). Evaluación de programas de fortalecimiento orientados a la investigación: el programa “ondas”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 236 – 249.
<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/356/244/2264>

- Baquero, P., y Ruiz, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 75-83.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=ap>
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/668/753>
- Berrío, M., Espitia, J., Ferrari, C., González, J. I., Hernández, I., Tassara, C., Varela, D., Villabona, J., & Zafra, G. (2020). El plan nacional de desarrollo 2018-2022 “pacto por Colombia, pacto por la equidad”. reflexiones y propuestas. *Revista de Economía Institucional*, 22(43), 195-222. <https://core.ac.uk/download/pdf/327693392.pdf>
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente.* (G. Ventureira, Trans.) Paidós. (Obra original publicada en 1998).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano.* Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Amorrortu.
- Burgos, D. B. y Cifuentes, J. E. (diciembre, 2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5455073.pdf>
- Campos-Hernández, R., (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>

Cifuentes, J. E. (enero-abril, 2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber*, 9(19), 121-139.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7924

Cisterna-Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. Capítulo 2. De los derechos sociales, económicos y culturales. (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.

D'Olivares Durán, N., & Castebianco Cifuentes, C. L. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 7(1), 6–21. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a01>

De Zubiría, S. (2013, 27 de febrero). Sergio de Zubiría - Escuela de maestros- Educación y Pedagogía. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LKeMYwdG_gk

Diego-Rasilla, Francisco. (2007). La investigación-acción como medida para innovar en las ciencias experimentales. *Revista Pulso*, 30(1), 103-108. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76297/00820103006825.pdf?sequence=1>

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata. https://issuu.com/gabgg71/docs/la_investigacion-accion_en_educacion_john_elliott

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ediciones Morata. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI.

<https://centrodeinvestigacionclacsoriumex.files.wordpress.com/2019/11/el-grito-manso.pdf>

Gardner, H. (2008). Las cinco mentes del futuro. Paidós.

Ghitis, T. (2012). Trayectorias de pensamiento en la construcción de conceptos pedagógicos en estudiantes de Maestría en Pedagogía [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].

Repositorio institucional de la Universidad de La Sabana.

<http://hdl.handle.net/10818/3629>

González, G., Barba, J. J. y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. REDU, 13(3), 147-170.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5424>

Guarín, C., Mosquera, M., Parrado, A. y Tuta, J. (octubre-noviembre 2017). La enseñanza para la comprensión: un marco en busca del aprendizaje significativo. Revista Internacional Magisterio, (88), 38-41. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-88-ense-anza-para-la-comprensi-n>

Guzmán, R. y Guevara, M. (2014). Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En R. J. Guzmán (Comp.), Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula (pp. 374-393). Universidad de La Sabana.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/27752>

Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Jiménez-Aleixandre, M.P. (2000). Modelos didácticos. En F.J. Perales y P. Cañal (eds.),
Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias
(pp. 165-186). Marfil.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum:
Qualitative social research, 6(2).
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-lapractica-educativa.pdf>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 febrero). Congreso de la República de Colombia. Artículo 5.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1286 de 2009. (2009, 23 de enero). Congreso de la República de Educación. Diario Oficial
47241 de enero 23 de 2009.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34850
- Leymoní J. y Fiore, E. (Comps). (2014) Didáctica práctica 2. Enseñar para comprender. Grupo
Magro
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en Investigación.
Psique Ma: Revista Científica Digital de Psicología, 9 (2).
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/2656/2200>
- Maldonado, C. (2014). “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”. Intersticios
Sociales, 0(7), 23. <http://www.intersticiosociales.com/index.php/is/article/view/51/214>
- Martínez, J. (2007). La enseñanza para la comprensión: una aplicación en el aula. Universidad
Pedagógica Nacional.

- Mejía, B. M., Muñoz, C. P. y Moreno, N. D. (enero-junio, 2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856276009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica. "Siempre día E". Bogotá. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <https://www.academia.edu/37452404>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: Legis S.A https://www.academia.edu/68535270/La_evaluaci%C3%B3n_formativa_y_sus_compone_nes_para_la_construcci%C3%B3n_de_una_cultura_de_mejoramiento
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM. Recuperado el 17 de Abril de 2020, de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Okuda-Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orozco-Alvarado, J. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 19, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En W. Stone (Comp.), *La enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 69-94). Paidós.

<https://es.scribd.com/document/343813302/La-ensenanza-para-la-comprension-Vinculacion-entre-la-investigacion-y-la-practica-pdf>

- Perkins, D. (2014). Enseñar para la comprensión en el siglo XXI. En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (Comp.) Enseñar para comprender II (pp. 14-25) Villa María, Córdoba: Eduvim. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1944/ensenar-comprender-experiencias-propuestas-educacion-superior>
- Perrone, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?. En W. Stone (Comp.) La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica (pp. 35-68). Paidós. <https://es.scribd.com/document/343813302/La-ensenanza-para-la-comprension-Vinculacion-entre-la-investigacion-y-la-practica-pdf>
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Papers.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Del Puy Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 95-132). Graó <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180>
- Proyecto Educativo Institucional-PEI. (enero de 2020). Gimnasio Campestre la Fontana. Colombia.
- Runge-Peña, A. K., y Muñoz-Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>

- Serrano, R. (mayo-agosto, 2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45197c84-8c20-46e4-a303-accb410dc3cb/re35212-pdf.pdf>
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.
<https://es.scribd.com/document/336127678/Stenhouse-La-Investigacion-Como-Base-de-La-Ensenanza-pdf#>
- Stone, M. (1999a). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (C. Piña, Trans.) Paidós. (Obra original publicada en 1998).
<https://es.scribd.com/document/343813302/La-ensenanza-para-la-comprension-Vinculacion-entre-la-investigacion-y-la-practica-pdf>
- Stone, M. (1999b). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?. En W. Stone (Comp.). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 95-126). Paidós. <https://es.scribd.com/document/343813302/La-ensenanza-para-la-comprension-Vinculacion-entre-la-investigacion-y-la-practica-pdf>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1835>.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.24, p. 102-113, dez.
https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

- Ternent de Samper, A. M. y Gómez M. T. (2017). La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas. *Revista de Educación*, (10), 61-76.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2027/2428
- Tünnermann-Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*,(48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Unger, Ch. y Wilson, D. (1997). ¿Cuál es la gran idea?. En Ministerio de Educación Nacional (Comp.) *Pequeños aprendices grandes comprensiones. Libro 1.* (pp. 6-95). Ministerio de Educación Nacional. <https://es.scribd.com/document/327299164/Pequenos-Aprendices-Grandes-Comprensiones>
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P.; Vallet-Bellmunt, I.; & Vallet-Bellmunt, A. (2017) *Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza del marketing.* *Educación XXI*, 20(1), pp. 277-297.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172013.pdf>
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso {nueva edición aumentada}*. México: Siglo veintiuno editores.
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>
- Vila-Merino, E. S. (2009). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17.
<https://doi.org/10.14201/3110>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber. Magisterio.*

Anexos

Anexo 1

Planes de área 10 y 11 de Investigación

	PLAN DE ÁREA GENERAL	Fecha: 27/11/2020
---	-----------------------------	-------------------

GRADO:	DÉCIMO	PERIODO: I	ASIGNATURA:	INVESTIGACIÓN	TIEMPO ESTIMADO:	8 SEMANAS
ESTÁNDAR:	Analizo críticamente la exploración de cuestiones globales y nacionales desde la perspectiva investigativa a fin de establecer vínculos que permitan alcanzar un descubrimiento intelectual a partir de una redacción de alto nivel.					
DESCRIPTOR 1	Establecer el contraste de las primeras explicaciones, los modos de conocer y las corrientes filosóficas como elementos conceptuales que han aportado a la consolidación de la investigación para fundamentar su posible propuesta de investigación.					
TEMAS Y SUBTEMAS	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
*Tipos de conocimiento -vulgar -empírico -científico -filosófico Estrategias de razonamiento -Método deductivo -Método inductivo Evolución del conocimiento - Primeras explicaciones -Episteme -Logos -Ciencia Paradigmas Revoluciones científicas Programas de investigación Conceptos de Investigación "	Fundamentos de la Investigación	Habilidades del pensamiento Emplear el buen razonamiento como criterio para juzgar cualquier idea, premisa, suposición o explicación de un fenómeno Evalúan con lógica y precisión las tradiciones y prácticas que los demás indiscutiblemente aceptan. Habilidades de comunicación Comunicarse, de forma oral o escrita, y comprender, o conseguir que otros comprendan, diversos mensajes con diferentes propósitos en una variedad de situaciones. Escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas, y de hablar de manera clara y concisa. Habilidades sociales Adoptar la perspectiva de otros Habilidades de autogestión Organización: Gestión del tiempo Afectivas: Resiliencia Habilidades de Investigación Exploración Reconocimiento Búsqueda Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Observo y formulo preguntas específicas sobre aplicaciones de teorías científicas.			Ser Yo puedo argumentar la importancia de los tipos de conocimiento y su evolución como producto de las dinámicas culturales e históricas de la época. Metacognitivo Yo puedo examinar las condiciones que caracterizan los tipos de conocimiento y su evolución como fundamentos conceptuales de la investigación. Cognitivo Yo puedo clasificar los tipos de conocimiento y su evolución de acuerdo a las condiciones históricas y culturales propias de la época.	
	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS				Enseñanza basada en la Indagación Realizar un cuadro comparativo entre las principales tesis del pensamiento de Thomas Kunh y Lakatos para su participación en un círculo de reflexión. Enseñanza centrada en la comprensión conceptual. Diseñar un mentefacto en el que se exponen los aspectos conceptuales de los tipos de conocimiento. Diseñan un mentefacto en el que define las estrategias de razonamiento. Enseñanza desarrollada en contextos locales y globales Taller "La naturaleza del conocimiento" cuyo producto es sustentar un texto argumentativo en el cual expresan desde una visión crítica el uso de los diferentes tipos de conocimiento en la sociedad actual. Realizar un resumen analítico del fragmento del documento "La educación un campo de combate" y el prefacio y capítulo 1 del libro "El mundo y sus	

	PLAN DE ÁREA GENERAL	Fecha: 27/11/2020
---	-----------------------------	-------------------

GRADO:	UNDÉCIMO	PERIODO: I	ASIGNATURA:	INVESTIGACIÓN	TIEMPO ESTIMADO:	10 SEMANAS
ESTÁNDAR:	Alcanzó un descubrimiento intelectual a partir de una redacción de alto nivel que permita una exploración crítica de cuestiones globales y nacionales desde la perspectiva investigativa a fin de establecer vínculos con la realidad local.					
DESCRIPTOR 1	Determinar la coherencia entre el problema de investigación, los fundamentos conceptuales, y metodológicos a fin de permitir la exploración de cuestiones globales y nacionales.					
TEMAS Y SUBTEMAS	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
-Creación, validación, y aplicación de los instrumentos de recolección de la información. -Trabajo de campo y recolección de datos. -Ética del investigador -Informe de presentación de los datos recolectados.	Trabajo de campo y proceso de recolección de datos.	Habilidades del pensamiento Argumenta el valor de la evidencia al razonar sobre un tema, distinguiendo el razonamiento pobre o débil. Muestran valor por los procesos de razonamiento que se caracterizan por su claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, lógica y justicia. Habilidades de comunicación Leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias adecuadas para diversos propósitos de lectura (leer para obtener información, para estudiar o por placer) y tipos de texto. Escribir diferentes tipos de textos con diversos propósitos y controlar el proceso de escritura (desde la redacción de un borrador hasta la revisión final). Habilidades sociales Colaboración con los compañeros. Habilidades de autogestión Organización: Gestión del tiempo Afectivas: Automotivación Habilidades de Investigación Exploración. Reconocimiento. Búsqueda. Seguimiento.			Ser Yo puedo argumentar los instrumentos de recolección de la información diseñados y los datos encontrados para el desarrollo de su monografía con respeto ante sus compañeros valorando críticamente la postura de los demás. Metacognitivo Yo puedo examinar las condiciones teóricas que le permiten diseñar los instrumentos y aplicarlos en el trabajo de campo para el desarrollo de su monografía. Cognitivo Yo puedo reconocer los aspectos conceptuales para plantear y formular instrumentos de recolección de la información en coherencia con el diseño metodológico de un proyecto de investigación.	
	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS				Espacio de discusión sobre la propuesta de investigación diseñada y aprobada en el año anterior para realizar ajustes a la estructura básica. Diseñar un esquema en el que se plantea la ruta para plantear la creación de los instrumentos de recolección de la información en coherencia con la propuesta de monografía. Realizar un círculo de reflexión a partir de lecturas asignadas en el que se discuta la ética del investigador en el trabajo de campo, el pilotaje de instrumentos, y recolección de datos.	

Anexo 2

Planeación de clase de Investigación 10 y 11

ÁREA/MATERIA: INVESTIGACIÓN		GRADO: DÉCIMO
PERIODO: SEGUNDO		DOCENTE: LIC. DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO
NÚMERO DE SESIONES: 7 SESIONES		
DESCRIPTOR: Argumentar en los métodos, marcos y enfoques investigativos los principales elementos conceptuales para la formulación de una propuesta de investigación monográfica.		NÚMERO DE SESIONES: 8 Sesiones
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Yo puedo argumentar la defensa del problema de investigación para su propuesta de monografía con respeto ante sus compañeros valorando críticamente la postura de los demás. Yo puedo examinar las condiciones teóricas que permiten consolidar un problema de investigación y describirlo para su propuesta de monografía. Yo puedo reconocer los aspectos conceptuales para plantear y formular un problema de investigación.		
COMPETENCIAS: Habilidades del pensamiento: Reconocen el valor de la evidencia al razonar sobre un tema, distinguiendo el razonamiento pobre o débil / Muestran valor por los procesos de razonamiento que se caracterizan por su claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, lógica y justicia. Habilidades de comunicación: Leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias adecuadas para diversos propósitos de lectura (leer para obtener información, para estudiar o por placer) y tipos de texto/ Escribir diferentes tipos de textos con diversos propósitos y controlar el proceso de escritura(desde la redacción de un borrador hasta la revisión final). Habilidades sociales: Colaboración con los compañeros Habilidades de autogestión: Organización: Gestión del tiempo /Afectivas: Conciencia plena. Habilidades de Investigación: Exploración, Búsqueda y Reconocimiento. Me aproximo al conocimiento como científico-a natural: Formulo hipótesis con base en el conocimiento cotidiano, teorías y modelos científicos. Me aproximo al conocimiento como científico social: Planteo un tema o problema de investigación. Competencias del Siglo XXI: Maneras de pensar / Maneras de vivir el mundo / Herramientas para trabajar/ Maneras de trabajar.		
FECHA /SESIÓN-DURACIÓN /TEMA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (DOCENTES/JEFES DE ÁREA/COORDINACIÓN)
Fecha: 29/marzo/2021 Sesión: 1 y 2 Duración: 3 horas Tema: -Revisión literaria: Fuentes de información y bases de datos/repositorios.	INTRODUCCIÓN(Obligatorio): Se realiza la explicación sobre los objetivos del periodo y la transición de la fundamentación investigativa a la formulación del proyecto que debe estar relacionado a un área disciplinar. Para esto, se genera una discusión en torno al manejo de repositorios, bases de datos y fuentes de información académicas. ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): Se propone la elaboración de 10 fichas bibliográficas con una ventana de observación no superior a 5 años en la que analice proyectos o artículos de investigación sobre la idea o temática de interés para plantear su proyecto con el propósito de delimitar y establecer su viabilidad dentro del campo disciplinar, el contexto institucional y las condiciones temporo espacial. CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Socialización de la pertinencia y factibilidad de la idea investigación a	

ÁREA/MATERIA: INVESTIGACIÓN **GRADO:** UNDECIMO
PERIODO: SEGUNDO **DOCENTE:** LIC. DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO
NÚMERO DE SESIONES: 9 SESIONES

DESCRIPTOR: Elaborar una ruta metodológica coherente con la propuesta de monografía en su trabajo de campo y en la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de la información para la fase de análisis e interpretación de los datos.		NÚMERO DE SESIONES: 9 Sesiones
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Yo puedo argumentar la presentación de los datos recolectados para el desarrollo de su monografía con respeto ante sus compañeros valorando críticamente la postura de los demás. Yo puedo examinar las condiciones teóricas que le permiten la codificación y triangulación de la información de los datos registrados por instrumentos para el desarrollo de su monografía. Yo puedo reconocer los aspectos conceptuales para presentar codificados y triangulados los datos recolectados en el trabajo de campo.		
COMPETENCIAS: Habilidades del pensamiento: Emplear el buen razonamiento como criterio para juzgar cualquier idea, premisa, suposición o explicación de un fenómeno / Evalúan con lógica y precisión las tradiciones y prácticas que los demás indiscutiblemente aceptan. Habilidades de comunicación: Comunicarse, de forma oral o escrita, y comprender, o conseguir que otros comprendan, diversos mensajes con diferentes propósitos en una variedad de situaciones / Escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas, y de hablar de manera clara y concisa. Habilidades sociales: Adoptar la perspectiva de otros. Habilidades de autogestión: Organización: Gestión del tiempo / Afectivas: Resiliencia. Habilidades de Investigación: Exploración, Reconocimiento, Búsqueda y Seguimiento. Me aproximo al conocimiento como científico-a natural: Relaciono la información recopilada con los datos de mis experimentos y simulaciones /Interpreto los resultados teniendo en cuenta el orden de magnitud del error experimental. Me aproximo al conocimiento como científico social: Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación. Competencias del Siglo XXI: Maneras de pensar /Maneras de vivir el mundo / Herramientas para trabajar / Maneras de trabajar.		
FECHA /SESIÓN-DURACIÓN /TEMA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (DOCENTES/JEFES DE ÁREA/COORDINACIÓN)
Fecha: 06/abril/2021 13/abril/2021 20/abril/2021 Sesión: 1, 2 y 3 Duración: 4.5 horas Tema: Presentación de los resultados por instrumento Subtema: -Codificación de los datos recolectados por cada instrumento.	INTRODUCCIÓN(Obligatorio): Se fomentará un espacio de discusión sobre los datos recolectados y la naturaleza de los datos cualitativos y cuantitativos, se realizará la orientación para el diseño de matrices y de codificación para la presentación de los resultados por instrumentos. ACTIVIDAD PRINCIPAL (Obligatorio): Diseñar un esquema en el que se plantee la ruta para plantear la presentación de los resultados y la codificación de los datos en coherencia con el desarrollo de la monografía. CIERRE/EVALUACIÓN (Obligatorio): Socialización del proceso de codificación de los datos que realizó por instrumentos, la naturaleza de sus datos (cualitativos o cuantitativos). TRABAJO AUTÓNOMO (Sugerido): Espacios de trabajo colaborativo o de supervisión con el docente supervisor de proyectos.	
RECURSOS		

Anexo 3

Planillas de notas investigación 10 y 11 2 Periodo- 2021

Grado Décimo										SUST. 40%	DEF
SEGUIMIENTO 60%											
Fichas bibliográficas plan de mejoramiento	planteamiento del problema plan de mejoramiento	Justificación	Objetivos	Autoevaluación	6	7	8	9	PROM.		
1,6	4,0	2,0	9,0	8,0					4,9	7,0	5.8
9,0	7,0	9,0	9,0	8,5					8,5	8,0	8.3
8,5	7,0	8,0	9,0	10,0					8,5	8,0	8.3
0,0	7,0	8,5	7,0	8,0					6,1	8,0	6.9
0,1	0,1	0,1	0,1	0,1					0,1	0,1	0.1
1,0	6,0	6,0	7,0	8,0					5,6	7,5	6.4
0,1	7,0	8,0	7,0	9,5					6,3	8,0	6.2
7,5	7,0	8,0	8,5	8,6					7,9	8,5	8.2
8,5	5,0	5,0	9,0	9,0					7,3	8,0	7.6
0,0	7,0	4,0	8,0	8,0					5,4	7,5	6.2
8,0	7,0	7,0	7,0	8,6					7,5	8,0	7.7
5,0	7,0	7,5	6,0	8,2					6,7	8,0	7.2
4,0	0,1	7,0	7,0	9,0					5,4	8,0	6.5
5,0	6,0	8,0	9,0	8,5					7,3	8,0	7.6
8,0	6,0	7,0	9,0	10,0					8,0	7,5	7.8
9,0	6,0	3,0	8,0	7,5					6,7	8,0	7.2
7,0	3,0	8,0	7,0	8,0					6,6	7,5	6.4
7,5	7,0	8,0	8,0	8,3					7,8	8,0	7.9
9,0	7,0	9,0	8,0	9,3					8,5	8,5	8.5
7,5	7,0	8,0	8,0	9,0					7,9	8,0	7.9
4,0	0,1	0,1	7,0	8,0					3,8	8,0	5.5
7,0	7,0	9,0	8,0	10,0					8,2	8,5	8.3
8,0	7,0	3,0	7,0	8,0					6,6	8,0	7.2

Grado undécimo Planilla de notas 2P Investigación 60 %						
20 de abril	04 de mayo	19 de mayo	25 de mayo	3 de junio		
Cambio de pregunta a Hipótesis, los objetivos y el marco legal.	Antecedentes y revisión de instrumentos de recolección y marco contextual actualizado.	Construcción de prototipo	informe de presentación de los datos	Informe final		
8,5	5,0	7,0	7,0	8,0		
16 de abril	23 de abril	30 de abril	07 de mayo	21 de mayo	28 de mayo	3 de junio
Correcciones de la estrategias	Formato de clase	Cronograma	Descripción del problema	Análisis de datos (teoría)	Análisis de los datos	Informe final
7,5	7,5	7,5	8,0	0		8,5
15 de abril				3 de junio		
Justificación	Marco conceptual, teórico y Antecedentes.	Marco Legal, Contextual	Paradigma, Enfoque, Tipo de investigación	Informe final		
8,0	8,5	8,5	8,5	8,5		
19 de abril	7 de mayo	14 de mayo	3 de junio			
Corrección del marco teórico	Informe de recolección de datos	Análisis de los datos	Informe Final			
8,5	7,5	8,5	9			
22 de abril	12 de mayo	1 de junio				
Desarrollar Requerimiento 1	Desarrollar Requerimiento 2	Desarrollar Requerimiento 3				
8,0	8,0	8,0				
16 de abril	30 de abril	7 de mayo	14 de mayo	21 de mayo	28 de mayo	3 de junio
Correcciones del apartado 1 y 2 producto	Descripción del problema	Avance del producto I	Objetivos, justificación	Marcos de referencia	Avance del producto II	Informe final
0	8,0	0	0	0	0	0
16 de abril	23 de abril	30 de abril	7 de mayo	14 de mayo	4 de junio	
Ampliar marco teórico	Ampliar Antecedentes	Realizar encuestas	Análisis de los datos	Aplicar técnicas de recolección de datos	Informe Final	
8,0	8,0			0,0	7,5	

Anexo 4

Classroom de Investigación 10 y 11

Research 11
Segundo Período

Tablón Trabajo de clase Personas Calificaciones

Entrega de avances o actividades 1P

	Feedback Recolección y análisis de datos	Fecha de entrega: 23 mar 15:...
	Diapositivas Anteproyecto	Fecha de entrega: 16 mar 23:...
	Cronograma de trabajo de campo	Fecha de entrega: 2 mar 20:30
	Última versión de la investigación 2020 (No ...)	Fecha de entrega: 26 ene 23:...
	Feedback datos cualitativos-cuantitativos	Fecha de entrega: 23 feb 14:...
	Anteproyecto corregido (Evaluativo)	Fecha de entrega: 1 mar 23:59
	Evidencias del trabajo 26 de enero borrador...	Fecha de entrega: 26 ene 23:...
	Borrador Entrega de instrumentos de recol...	Fecha de entrega: 9 feb 23:59
	Entrega de instrumentos finalizados y revis...	Fecha de entrega: 27 feb 20:...
	¿Cómo valora el proceso y desempeño dura...	Fecha de entrega: 23 mar 23:...

Research 10
Segundo Período

Tablón Trabajo de clase Personas Calificaciones

Avances de los proyectos de investigación 2P

	Sustentación grabada	Borrador
	¿Cuáles han sido las fortalezas, experiencia...	Fecha de entrega: 1 jun 23:59
	Diapositivas finales para la sustentación	Fecha de entrega: 30 may 23:...
	Entrega del documento final de investigación	Fecha de entrega: 28 may 23:...
	Justificación	Fecha de entrega: 25 may 23:...
	Primer borrador de la descripción del probl...	Fecha de entrega: 25 may 23:...
	¿Cuáles son los objetivos de su investigació...	Fecha de entrega: 24 may 23:...
	Fichas bibliográficas del describir (primera ...)	Fecha de entrega: 10 may 12:...
	Planteamiento del problema 1	Fecha de entrega: 20 abr 23:...
	Ficha bibliográfica sobre tema de investiga...	Fecha de entrega: 16 abr



Ver más

Anexo 5

Planeación de estrategias

Estrategia 1 (Sesión 1 y 2)

Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro	Asignatura: Investigación	Grado: Décimo	Periodo: III
CONTEXTO			
El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres, de los cuales 8 (2 hombres y 6 mujeres) se encuentran en virtualidad, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas, se les dificulta la iniciativa desde una visión crítica y reflexiva, presentan unos niveles de lectura crítica medio entre 45,0 a 69,51 puntos. En cuanto a investigación, se les ha dificultado distinguir un problema de investigación de una situación problemática, un tema de investigación, una pregunta de conocimiento y una tesis.			
HILO CONDUCTOR: ¿Cómo delimitar y describir un problema de investigación delimitado, observable y alcanzable para abarcar en la propuesta investigativa?			
TÓPICO GENERATIVO: El problema de investigación y su descripción, características de un problema de investigación, revisión literaria.			
COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento –Búsqueda –Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente. Me aproximo al conocimiento como científico social Describo la metodología que seguiré en mi investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.			
METAS DE COMPRESIÓN			
CONTENIDO: 1. Los estudiantes comprenderán la diferencia entre un problema y tema de investigación (MC1). 2. Los estudiantes comprenderán las características de un problema de investigación (MC2).	MÉTODO: 3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando delimiten su problema de investigación desde los conceptos abordados (MC3).	PROPÓSITO: 4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando considere que acciones concretas le permiten delimitar y plantear su problema de investigación (MC4)	COMUNICACIÓN: 5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar de manera escrita la delimitación del problema de investigación. (MC5)
DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRESIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
La clase inicia con una rutina de pensamiento ‘Antes pensaba y ahora pienso’ en el que abordarán las siguientes preguntas: ¿Qué es un problema? ¿Qué considero sobre un problema de investigación? ¿Qué diferencia un problema de un tema de investigación? ¿Qué características tiene un problema de investigación? ¿Cómo describir un problema de investigación?	MC1 MC2	Participación de los estudiantes durante la socialización	Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento. Informal: Retroalimentación del docente

Luego, se discutirá la experiencia realizada el periodo anterior sobre la selección de la temática de investigación para identificar sus intereses a investigar.			
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente realizará una explicación magistral sobre el concepto de un problema y como se asume desde la investigación contrastando con el tema de investigación a partir de un mentefacto. Luego, se preguntarán a los estudiantes, ¿cómo pueden convertir su tema de investigación en un problema?, tras dar la palabra a algunos, se aclarará dudas y profundizará en las características del problema, destacando la importancia de enmarcar el problema de investigación dentro de un contexto delimitado, observable y alcanzable.	MC1 MC3 MC4	Participación de los estudiantes durante la socialización	Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente guiará a los estudiantes a evocar sus experiencias en la Escuela y en la institución para identificar posibles contextos en los que se podrían evidenciar y delimitar sus problemas de investigación demostrando esta evidencia a partir un escrito que será el informe del ejercicio en clase y el primer borrador de la descripción del problema.	MC4 MC5	Elaboración del informe correspondiente a la descripción del problema por parte de los estudiantes.	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Revisión del documento escrito que presentarán como informe.
REFERENTES DISCIPLINARES:			
Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf			

Estrategia 2 (Sesión 3 y 4)

Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro	Asignatura: Investigación	Grado: Décimo	Periodo: III
CONTEXTO			
El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres, de los cuales 8 (2 hombres y 6 mujeres) se encuentran en virtualidad, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad			

<p>educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas, se les dificulta la iniciativa desde una visión crítica y reflexiva, presentan unos niveles de lectura crítica medio entre 45,0 a 69,51 puntos. Los espacios de intervención se realizan de 12:35pm a 2:00pm siendo después de la hora de almuerzo escolar.</p>			
<p>HILO CONDUCTOR: ¿Cómo la utilización pertinente de las normas APA representa la ética, responsabilidad y confiabilidad en el proceso de investigación realizado?</p>			
<p>TÓPICO GENERATIVO: Exploración de las normas APA</p>			
<p>COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento -Búsqueda -Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente. Me aproximo al conocimiento como científico social Describo la metodología que seguiré en mi investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.</p>			
<p>METAS DE COMPRESIÓN</p>			
<p>CONTENIDO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes comprenderán la diferencia entre un parafrasear, una cita textual y plagio según las normas APA (MC1). Los estudiantes comprenderán las características de una cita textual, parafraseada, referencia de tablas, ilustraciones y figuras (MC2). 	<p>MÉTODO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando realicen sus propias citas textuales, parafraseadas y diseñen tablas, ilustraciones y figuras con los conceptos abordados (MC3). 	<p>PROPÓSITO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando considere en que situaciones deben pasar una cita textual o parafraseado, la diferencia entre figura, ilustración y tabla de acuerdo a las normas APA para aplicar en sus producciones académicas(MC4) 	<p>COMUNICACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar la veracidad de una información, un proyecto o de un trabajo a partir del uso que tenga de las normas APA (MC5)
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN</p>		<p>VALORACIÓN CONTINUA</p>	
<p>EXPLORATORIO</p>	<p>META DE COMPRESIÓN APLICADA</p>	<p>CRITERIOS</p>	<p>RETROALIMENTACIÓN</p>
<p>La clase inicia con una rutina de pensamiento ‘ver, pensar y preguntarse’ en el que se abordará la siguiente imagen:</p>  <p>Con la cual se busca, generar una discusión en torno al plagio, la originalidad y las reglas que determinan estos aspectos como lo son las normas APA.</p>	<p>MC1 MC2</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento. Informal: Retroalimentación del docente</p>
<p>INVESTIGACIÓN GUIADA</p>	<p>META DE COMPRESIÓN APLICADA</p>	<p>CRITERIOS</p>	<p>RETROALIMENTACIÓN</p>

<p>Se discutirá la experiencia de las normas APA en otras asignaturas, su pertinencia y relevancia, resaltando que es un delito en la legislación colombiana y se estudiara casos actuales de plagio.</p> <p>Luego, el docente pondrá ejemplos de citación parafraseada y textual tomadas del Centro de Escritura Javeriano. (2020), lo que permitirá la discusión para aclarar conceptualmente qué es una cita, que implica ser textual, parafraseado y qué se puede citar en un trabajo académico. Para esto, se les propone realizar un esquema mental para consolidar lo orientado.</p>	<p>MC1</p> <p>MC3</p> <p>MC4</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.</p>
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>El docente guiará la producción final en la que los estudiantes deben referenciar en formato APA una publicación de un periódico, dos libros, un vídeo de YouTube, dos publicaciones en redes sociales, una página web, una tesis, una referencia legal. Lo anterior, debe tener una relación con su proyecto, lo cual pueden trabajar por equipos de trabajo pero cada uno debe registrar su propia producción</p>	<p>MC4</p> <p>MC5</p>	<p>Elaboración del informe correspondiente a la acción propuesta.</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente.</p> <p>Formal: Revisión del documento escrito que presentarán con la acción propuesta.</p>
<p>REFERENTES DISCIPLINARES:</p> <p>Centro de Escritura Javeriano. (2020). <i>Normas APA, séptima edición</i>. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0</p> <p>Caricatura sobre plagio (s.f.). https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2017/10/Guia-general-de-titulacion-para-trabajos-empastados.pdf</p>			

Estrategia 3 (Sesión 5 y 6)

Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro	Asignatura: Investigación	Grado: Décimo	Periodo: III
CONTEXTO			
<p>El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres, de los cuales 8 (2 hombres y 6 mujeres) se encuentran en virtualidad, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas y propositivas. Los espacios de intervención se realizan de 12:35pm a 2:00pm siendo después de la hora de almuerzo escolar.</p>			
HILO CONDUCTOR:			

¿Cómo se pueden delimitar y caracterizar categorías y variables en las situaciones cotidianas y dentro del proceso investigativo?			
TÓPICO GENERATIVO: Categorías (cualitativas) y variables (cuantitativas)			
COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento -Búsqueda -Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente. Me aproximo al conocimiento como científico social Describo la metodología que seguiré en mi investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.			
METAS DE COMPRESIÓN			
CONTENIDO: 6. Los estudiantes comprenderán la diferencia entre una categorías y variable dentro de contextos cotidianos y en los procesos de investigación (MC1). 7. Los estudiantes comprenderán las características de una categoría y una variable teniendo en cuenta los enfoques de investigación (MC2).	MÉTODO: 8. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones cotidianas y en su propio proyecto categorías y variables de acuerdo a los conceptos abordados (MC3).	PROPÓSITO: 9. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren en que situaciones existe y se utiliza una variable o categoría en una situación cotidiana, la solución de problemas o dentro del proceso investigativo (MC4)	COMUNICACIÓN: 10. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar para solución de situaciones problema cotidiana o investigativa si se requiere un emplear una categoría o variable partiendo de los conceptos abordados (MC5)
DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRESIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
La clase inicia con una rutina de pensamiento ‘ver, pensar y preguntarse’ en el que se abordará la siguiente imagen: <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">VARIABLES CUALITATIVAS o CATEGÓRICAS Expresa una cualidad, característica o atributo que solo se pueden clasificar o categorizar mediante el conteo. Dependiendo del número de categorías pueden ser dicotómicas o poltómicas Ejemplos: Sexo, Estado Civil, Dolor, Grupo Sanguíneo, Métodos anticonceptivos, Profesionales de la Salud.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">VARIABLES CUANTITATIVAS o NUMÉRICAS Son variables que se expresan numéricamente. Son susceptibles de medirse Ejemplos: Número de hijos, Número de camas, Peso, Talla, Edad, Glucosa, Colesterol, etc.</div> Con la cual se busca, generar una discusión en torno a los conocimientos previos que tienen sobre estos conceptos, y con los conocimientos construidos frente a los enfoques para así lograr su diferenciación. Así, se establece su relación diferencia con la estadística.	MC1 MC2	Participación de los estudiantes durante la socialización	Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento. Informal: Retroalimentación del docente
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRESIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente genera espacios de discusión sobre los aspectos cualitativos, cuantitativos, su diferencia con los enfoques, y su relación con la estadística. Para esto, se plantean situaciones de la vida	MC1 MC3 MC4	Participación de los estudiantes durante la socialización	Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.

cotidiana, como organizar fiestas, relaciones socio afectivas y familiares en las que se emplean estos conceptos. Por último, se relaciona con el proceso investigativo, realizando la conceptualización de los conceptos. Así, se les propone realizar un esquema mental para consolidar lo orientado.			
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente guiará como producción final que a partir de un recuerdo jocoso realizar un análisis a partir de un gráfico o cuadro en el que identifiquen las variables y categorías que encuentran en su relato, describiendo sus características y aspectos cualitativos o cuantitativos según el caso.	MC4 MC5	Elaboración del informe correspondiente a la acción propuesta.	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Revisión del documento escrito con la descripción de categorías o variables.
REFERENTES DISCIPLINARES:			
Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf			

Estrategia 4 (Sesión 7 y 8)

Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro	Asignatura: Investigación	Grado: Décimo	Periodo: III
CONTEXTO			
El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres, de los cuales 8 (2 hombres y 6 mujeres) se encuentran en virtualidad, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas y propositivas. Los espacios de intervención se realizan de 12:35pm a 2:00pm siendo después de la hora de almuerzo escolar.			
HILO CONDUCTOR: ¿Cómo se podrían identificar los enfoques y diseños de investigación en situaciones problema cotidiana y dentro del proceso investigativo que se está desarrollando?			
TÓPICO GENERATIVO: Enfoques y diseños de investigación			
COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento -Búsqueda -Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente. Me aproximo al conocimiento como científico social Describo la metodología que seguiré en mi investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.			
METAS DE COMPRENSIÓN			
CONTENIDO: 1. Los estudiantes comprenderán la diferencia entre el enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto dentro de contextos cotidianos y en los	MÉTODO: 3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones problema y en su	PROPÓSITO: 4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren en que situaciones problema o	COMUNICACIÓN: 5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de un enfoque y diseño de investigación determinado para abordar la solución de

<p>procesos de investigación (MC1).</p> <p>2. Los estudiantes comprenderán las características de los diferentes diseños de investigación cualitativa y cuantitativa teniendo en cuenta el problema de investigación (MC2).</p>	<p>propio proyecto que enfoque y diseño de investigación es pertinente de acuerdo a los conceptos abordados (MC3).</p>	<p>problema de investigación se utiliza un determinado enfoque y diseño de investigación específico (MC4)</p>	<p>situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados (MC5)</p>
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>La clase inicia con una rutina de pensamiento ‘ideas, preguntas y metáforas’ con la que cada estudiante a partir de un cuadro en el que aborda estas categorías realiza un análisis de sus conocimientos previos sobre el tópico, para esto el educador realiza las siguientes preguntas de indagación: ¿Qué es lo cualitativo y cuantitativo? ¿Cómo sería un enfoque cualitativo y qué abordaría? ¿Qué implicaría un enfoque cuantitativo y cualitativo en la investigación?</p>	<p>MC1 MC2</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento. Informal: Retroalimentación del docente</p>
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>El docente genera espacios de discusión sobre los aspectos cualitativos, cuantitativos frente a los enfoques de investigación, estableciendo un cuadro comparativo. Luego, con situaciones problema de ejemplo y en discusión con los estudiantes se socializa los diseños cualitativos partiendo de sus tesis principales siendo la etnografía, estudio de caso, fenomenológicos, biográficos-narrativos, investigación acción y acción participativa, estudio documental. Así mismo, se hizo el contraste con los diseños cuantitativos, experimentales, no experimentales y sus subdivisiones. Así, se les propone realizar un esquema mental para consolidar lo orientado.</p>	<p>MC1 MC3 MC4</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.</p>
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN

<p>El docente guiará como producción final, realizar un análisis en el que establezca el enfoque y el tipo de investigación o diseño investigativo pertinente para abordarlo a partir de los siguientes casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las peleas de pareja a causa de malos entendidos por redes sociales. • Bajo rendimiento escolar e indisciplina en estudiantes de grado décimo entre hombres y mujeres. • Percepciones de la libertad religiosa frente a la experiencia de satanistas practicantes dentro de una comunidad. • Diferencias entre hombres y mujeres en las estrategias de conquista para conseguir pareja mediados por las tecnologías. 	<p>MC4 MC5</p>	<p>Elaboración del informe correspondiente a la acción propuesta.</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente.</p> <p>Formal: Revisión del documento escrito con el análisis de las situaciones propuestas desde los enfoques de investigación.</p>
<p>REFERENTES DISCIPLINARES: Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf</p>			

Estrategia 5 (Sesión 9 y 10)

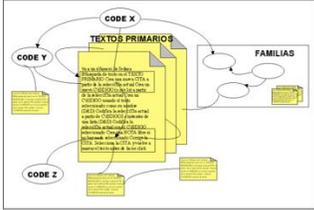
<p>Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro</p>	<p>Asignatura: Investigación</p>	<p>Grado: Décimo</p>	<p>Periodo: IV</p>
<p align="center">CONTEXTO</p>			
<p>El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres se encuentran todos los estudiantes presenciales, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas y propositivas. Los espacios de intervención se realizan de 12:35pm a 2:00pm siendo después de la hora de almuerzo escolar.</p>			
<p>HILO CONDUCTOR: ¿Cómo se pueden realizar registros de observación objetivos y cuál es su diferencia con los registros de diario de campo para la recolección de datos en situaciones problema cotidianas o dentro del proceso investigativo que se está diseñando?</p>			
<p>TÓPICO GENERATIVO: El diario de campo y la observación como técnica de recolección de la información</p>			
<p>COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento -Búsqueda -Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Propongo modelos para predecir los resultados de mis experimentos y simulaciones. Me aproximo al conocimiento como científico social Diseño un cronograma de trabajo.</p>			
<p align="center">METAS DE COMPRESIÓN</p>			
<p>CONTENIDO: 1. Los estudiantes comprenderán las diferencias entre el diario de campo, registros de observación y ver dentro de contextos</p>	<p>MÉTODO: 3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de situaciones problema y en su</p>	<p>PROPÓSITO: 4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren de acuerdo a la situación</p>	<p>COMUNICACIÓN: 5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de registro de observación o diario de campo para recolectar datos en determinadas</p>

<p>cotidianos y en los procesos de investigación (MC1).</p> <p>2. Los estudiantes comprenderán las características del diario de campo y el registro de observación como instrumento para recolectar datos(MC2).</p>	<p>propio proyecto cuando aplicar un registro de observación o utilizar un diario de campo de acuerdo a los conceptos abordados (MC3).</p>	<p>problema o problema de investigación se deba utilizar un registro de observación o un diario de campo para recolectar datos (MC4)</p>	<p>situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados (MC5)</p>
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>La clase inicia con una rutina de pensamiento ‘veo, pienso y pregunta’ que se aborda con la siguiente imagen de una pintura de Salvador Dalí:</p>  <p>Con lo anterior, se busca discutir sobre ver y observar, cómo se podría registrar las observaciones, y cómo se aplicaría estos procesos en la investigación.</p>	<p>MC1</p> <p>MC2</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento.</p> <p>Informal: Retroalimentación del docente</p>
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>El docente genera espacios de discusión sobre casos del aula en los que un profesor los observa y acusa con coordinación, se pretendió conceptualizar lo concerniente a los registros de observación, se socializará las características de una observación como se considera un registro objetivo, el diseño de matriz de observación y recomendaciones.</p> <p>Por otro lado, a partir de casos se profundiza como el diario de campo tiene en cuenta el registro de observación, pero, permite al investigador reflexionar sobre lo observado,</p>	<p>MC1</p> <p>MC3</p> <p>MC4</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.</p>

siendo más provechoso para un proceso investigativo cualitativo. Así, se les propone realizar un esquema mental para consolidar lo orientado.			
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente guiará como producción final, registro de observación desde la estructura de un diario de campo a partir de un recuerdo colectivo en el curso de alguna situación del pasado, resaltando que el enfoque es describir lo que observó del recuerdo y no decir lo que piensa/siente de la situación, por último, se socializará las observaciones para contrastar con los relatos de los demás y discutir sobre los límites de la observación y sus registros como datos fiables.	MC4 MC5	Elaboración del informe correspondiente a la acción propuesta.	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Revisión del documento escrito con el análisis de las situaciones propuestas desde el registro de observación con la estructura de diario de campo.
REFERENTES DISCIPLINARES:			
Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf .			

Estrategia 6 (Sesión 11 y 12)

Docente: Daniel Alejandro Contreras Castro	Asignatura: Investigación	Grado: Décimo	Periodo: IV
CONTEXTO			
El grupo está compuesto por 22 estudiantes, 11 hombres y 11 mujeres se encuentran todos los estudiantes presenciales, entre edades de 14 a 16 años. En este grupo no hay ninguno que presente una necesidad educativa especial, son pertenecientes a estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Sus dinámicas son más receptivas que participativas y propositivas. Los espacios de intervención se realizan de 12:35pm a 2:00pm siendo después de la hora de almuerzo escolar.			
HILO CONDUCTOR: ¿Cómo se pueden realizar análisis de datos cualitativos y cuantitativos en situaciones problema cotidianas o dentro del proceso investigativo que se está diseñando?			
TÓPICO GENERATIVO: Analizar datos cualitativos y cuantitativos.			
COMPETENCIAS: Habilidades de Investigación Exploración – Reconocimiento -Búsqueda -Seguimiento Me aproximo al conocimiento como científico-a natural Propongo modelos para predecir los resultados de mis experimentos y simulaciones. Me aproximo al conocimiento como científico social Diseño un cronograma de trabajo.			
METAS DE COMPRENSIÓN			
CONTENIDO: 1. Los estudiantes comprenderán las diferencias entre el análisis de datos cualitativos y cuantitativos dentro de	MÉTODO: 3. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando logren identificar a partir de	PROPÓSITO: 4. Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando consideren de acuerdo a la	COMUNICACIÓN: 5. Los estudiantes comprenderán que pueden argumentar el uso de determinado análisis de datos cualitativo o

<p>contextos cotidianos y en los procesos de investigación (MC1).</p> <p>2. Los estudiantes comprenderán las características del análisis de datos cualitativos y cuantitativos de acuerdo a los datos recolectados (MC2).</p>	<p>situaciones problema y en su propio proyecto cómo aplicar el análisis de datos cualitativos o cuantitativo de acuerdo a los conceptos abordados (MC3).</p>	<p>situación problema o problema de investigación que análisis de datos cualitativo o cuantitativo debe utilizar (MC4)</p>	<p>cuantitativo según los datos recolectados según las situaciones problema cotidianas o investigativas partiendo de los conceptos abordados (MC5)</p>
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
EXPLORATORIO	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>La clase inicia con una rutina de pensamiento 'veo, pienso y pregunta' que se aborda con la siguiente imagen:</p>  <p>Con lo anterior, se busca discutir acerca los conocimientos previos de los estudiantes, sus hipótesis y cómo a partir de las comprensiones construidas consideran que se debe realizar el análisis de datos.</p>	<p>MC1</p> <p>MC2</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento.</p> <p>Informal: Retroalimentación del docente</p>
INVESTIGACIÓN GUIADA	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
<p>El docente genera espacios de discusión a partir de situaciones cotidianas y del aula para identificar el proceso de análisis con el apoyo de sus estudiantes a partir de las comprensiones establecidas en las sesiones anteriores.</p> <p>Con esto, se aborda la explicación que para analizar datos cualitativos se puede primero codificar los datos según los instrumentos, una vez hecho, se puede realizar el proceso de triangulación de datos que hace referencia cuando se analizan los datos de cada instrumento y se buscan aspectos divergentes y convergentes por cada instrumento. Otro manera, es realizar el análisis hermenéutico que se enfoca en los hallazgos de</p>	<p>MC1</p> <p>MC3</p> <p>MC4</p>	<p>Participación de los estudiantes durante la socialización</p>	<p>Informal: Retroalimentación del docente aclarando dudas y preguntas de los estudiantes.</p>

los instrumentos al ser éstos registros de textos. Mientras que, para los datos cualitativos se pueden utilizar herramientas o elementos de la estadística, como lo es la estadística descriptiva con la cual se busca identificar los factores que influyen en la variables. Así, se les propone realizar un esquema mental para consolidar lo orientado.			
PRODUCCIÓN FINAL	META DE COMPRENSIÓN APLICADA	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
El docente guiará como producción final, un ejercicio para hacer por equipos de trabajo en el que debían diseñar preguntas que le permitieran recolectar dos datos cualitativos y un dato cuantitativo, para su posterior caracterización	MC4 MC5	Elaboración del informe correspondiente a la acción propuesta.	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Revisión del documento escrito con el análisis de las situaciones propuestas.
REFERENTES DISCIPLINARES: Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexto Edición. México: Editorial McGraw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf			

Anexo 6

Experiencias de aprendizaje de las planeaciones bajo el marco de la EpC de un grupo focal de estudiantes de grado décimo

¿Cuáles han sido las fortalezas, experiencias y oportunidades de mejora que han vivido durante el desarrollo de este periodo para la consolidación de su proyecto de investigación?



Inesah Burbano D. A. D. 2021

Durante todo el periodo me sentí un poco perdido con respecto a lo que tocaba entregar pero con ayuda de recursos académicos y amigos logré entregar los trabajos bajo las fechas establecidas además de tener los trabajos bajo el parámetro de alto desde mi punto de vista definiendo alto desde el sistema de calificación del colegio. Aunque he decir que me sentí estresado al obligarme a escribir tanto en el colegio como en casa por la cantidad absurda de escritos que había que hacer que pues no solo me sucedió en esta materia pero si me jugó una mala pasada todo esto al no tener herramientas para solventar esto bajando mi nivel de escritura.



J. A. B. 2021

Este periodo he aprendido a identificar las necesidades de nuestro colegio, así como he adquirido una idea clara de lo que son los objetivos, la justificación y la descripción de un problema, así mismo aprendí a organizar mi tiempo y comunicar los inconvenientes que tengo y solicitar la orientación que necesito, por ello considero que mi nota de autoevaluación es 9.5



P. A. B. 2021

El proceso investigativo es interesante ya que el tema y el como lo voy a manejar me atraer y son de mi gusto, por ende estoy profundizando sobre cosas que antes no conocía del todo bien como lo son TODOS los recursos gráficos y sus diversos usos, lo mas emocionante y que ahora busco aplicar es el uso de estas herramientas en el estudio. Con el hecho de pensar que esto puede llegar a ser aplicado y servir de ayuda a futuros estudiantes me presiona de buena manera a hacer bien este trabajo investigativo.
El problema resulta en que el proceso de crear la pregunta y el planteamiento requiere de mucho análisis y puesto que esa es mi gran problemática en la redacción me causo varios inconvenientes pero se que se puede mejorar



C. A. B. 2021

La verdad yo perdí mucho tiempo, ya que no recibí la atención necesaria, y tuve que cambiar mi tema, pero a mis demás compañeros si les ayudo un poco mas, pero en generar yo sugiero que a cada clase se la dedique personalmente a dos estudiantes mientras que el resto trabaja en lo suyo, para así tener mas ayuda



Yo considero que en este periodo mi trabajo no fue excelente pero si me esforcé y tome encuentra varios de los apuntes dados por el docente este periodo, analizando un propósito fijo y de mi interés en la institución. Además las clases en su mayoría fueron entendibles aunque se presentaban dificultades a causa de la virtualidad. En general todo estuvo bien organizado y estructurado, sin embargo me falta profundidad en algunas cosas.



En términos generales no hubo tantos problemas por mi parten en muchos aspectos, de hecho creo que es la cuarta materia con la que menos problemas tuve en este periodo, el único problema es el tema de responder a las inquietudes expresadas en los correos enviados, en la cual envié un correo hace alrededor de dos semanas y nunca recibí ninguna respuesta; en temas de lo visto en la clase me pareció todo competente teniendo en cuenta el contexto social de estar en el colegio, lo único sería que quizás hace falta un poco de tiempo para poder trabajar en un proyecto en las clases y permitir de esta manera que las correcciones no se hagan en las madrugadas para hacer así el proceso mas fácil para profesor y alumno quizás. En tema de nota a todo mi proceso durante este periodo sobre una nota de 10 pondría entre 8 y 9, siendo mas específico pondría un 8,5.



Al iniciar periodo tuve unos inconvenientes con el manejo de mi tiempo, dejando trabajos para ddzpués y teniendo una sobrecarga de estos, pero pude organizar mejor mi tiempo y así poder entregar todo lo estipulado. Me gustó bastante la clase dónde planteamos nuestra pregunta problema ya que logré indagar más sobre el tema y tener más conocimientos necesarios para hacer la primera parte de nuestra investigación, me gustaría que fueran más activas las clases sin embargo disfruté el tiempo en las clases :D



Realmente no estoy muy pendiente de mi mismo en cuanto a como me he desarrollado mentalmente pero en cuanto a conocimientos puntuales obtenidos, me siento bastante desarrollado en comparación con el principio del periodo. He obtenido conocimientos de como formular de forma más eficiente la pregunta problema, los objetivos e incluso he aprendido sobre la estructura de una justificación. He tenido problemas en algunos ámbitos como la descripción del problema debido a la extensión y a lo que se debía de incluir en esta. Tras mencionar todo lo anterior puedo concluir que de un número de 1 a 10 en cuanto he aprendido y en como me he desarrollado, podría aproximar que este sería un 10 puesto a las dificultades que he poseído no las he podido corregir.



El proceso de investigación de este periodo fue de mas enfoque que el del periodo pasado , necesitábamos dedicar mas tiempo ya que ya teníamos que aterrizar nuestro tema de investigación a objetivos , justificación y demás , por lo que teníamos que estar mas apropiados del tema . Personalmente considero que fue un proceso muy favorable , pudimos crecer al momento que hacíamos nuestra investigación , sin embargo es necesario expresar que el cambio fue muy drástico , en este periodo , veníamos de unas clases muy conceptuales y luego pasamos a hacer realmente productos , por lo que fue un cambio brusco tanto en tiempo , como ponerse de acuerdo con los profesores y además e incluso centramos en el tema , es complicado y frustrante tener un tema y una idea y que al final no sea aceptada porque no tuviste el tiempo necesario o la asesoría necesaria para poder entregar un buen producto , considero que falto mas tiempo y falto mas asesoría , una idea no es mala o no favorable , una idea es buena si se tiene tiempo de trabajarla , considero que es necesario mayor tiempo , nos piden que hagamos todo un trabajo de investigación y todo un análisis con un tiempo tan reducido . Personalmente no puedo decir que mi trabajo fue excelente pero puedo decir que hice lo mejor con el tiempo que se tenia y con las asesorías que se me fueron dadas , puedo darme un autoevaluación de 8.3 .



En este periodo académico en la asignatura de investigación pude desarrollar nuevos hábitos que no manejaba antiguamente como lo es el manejo del tiempo, ya que al ser un proyecto de alta intensidad se requiere sacar bastante tiempo para lograr llevarlo a cabo donde de igual forma aprendí a reestructurar un trabajo escrito ya que antes no le dedicábamos mucho enfoque a como realizar trabajos escritos y de igual manera las citas bibliográficas. Me sentí bien durante este periodo ya que acepto que el trabajo requiere bastante trabajo por lo que tengo que seguir adaptando mejor mi tiempo y fue una gran experiencia que aun se esta llevando a cabo.



Una fortaleza que puedo encontrar de este periodo es el interés que le tengo a mi propuesta, la información fue encontrada fácilmente y tuve actitud frente a la investigación. De acuerdo a las experiencias que viví, al principio fue algo estresante debido a que casi no tenía nada hecho, sin embargo lo pude sacar adelante a tiempo. A pesar de que el docente no haya hecho correcciones inmediatas, sentí que hice un buen trabajo respecto a buscando información y desarrollándola en el trabajo escrito.



Desde que inicié el periodo me propuse administrar muy bien mi tiempo para poder disfrutar de momentos por fuera de mi vida como estudiante y así fue debido a mi correcta administración de el, logré entregar las cosas antes de las fechas estipuladas y de buena calidad, fue aplicado tanto en las clases como en la casa y me responsabilice con entregar cada trabajo de la mejor manera, a mi consideración este periodo en investigación hice un buen trabajo, claramente no perfecto, pero si de acorde a las exigencias que se nos planteaban. Con estas exigencias logré darme cuenta que manejar el tiempo correctamente es un gran alivio mental para nosotros como estudiantes, porque así tendremos el tiempo de hacer muchas más cosas que solo trabajar en lo académico.