

**Hacia la profesionalización de la práctica de enseñanza. Reflexión y reconfiguración
de la práctica de enseñanza por medio de la Lesson Study en el área de ciencias
Sociales en la IE Juan XXIII de Algeciras, Huila.**

Fabio Nelson Arenas Lozano

Asesor (a):

Doctor. Andrés Julián Carreño Díaz

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2022

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mi mamá, su incondicional apoyo y el gran esfuerzo que hizo por brindarme una educación para mejorar mi vida.

Fabio Arenas.

Agradecimientos

Agradecer a mi mamá por hacer lo posible para que en la educación encontrara una forma de mejorar como persona y mejorar mi calidad de vida.

Agradecer al doctor Andrés Julián Carreño Díaz, quien en su calidad de docente e investigador me acompañó en la realización de este trabajo, por las recomendaciones y por el tiempo dedicado para que este proceso culminara.

Agradezco Mg. Lida Alexandra Isaza, quien me ayudó a culminar este proceso, cuando estuve a punto de dejarlo atrás y quién nos ha brindado todo su apoyo y paciencia para el desarrollo de este trabajo y de la maestría.

A mis compañeros de Lesson Study, Ricardo Ávila, Darly Ome y Luz Delly Campos, quienes con sus aportes, reflexiones y puntos de vista han contribuido a que esta experiencia de formación enriqueciera mi quehacer profesional y mi vida personal.

Agradezco a todos aquellos que con su paciencia, disposición y motivación me apoyaron.

Fabio Arenas.

Resumen

Este trabajo de investigación describe el desarrollo profesional de la práctica de enseñanza en ciencias sociales en bachillerato, a partir de la metodología de la Lesson Study, las reflexiones individuales y colectivas. Se identifican las principales fortalezas y aspectos por mejorar de la práctica de enseñanza y de cada una de sus acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación), así como de aquellos elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que impiden la profesionalización de la práctica de enseñanza. Esta investigación de enfoque cualitativo, cuyo diseño es la investigación-acción, se ha desarrollado bajo la metodología de la Lesson Study, así las reflexiones de las sesiones de trabajo han permitido concluir en primer lugar que una práctica de enseñanza en ciencias sociales que pretenda tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes debe propender mínimo en sus acciones de planeación el desarrollo de competencias transversales, como el desarrollo del pensamiento o la comprensión de lectura; y el desarrollo de competencias específicas, como la argumentación, pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, y el pensamiento reflexivo. En segundo lugar, que la comunicación efectiva y afectiva es esencial para que las acciones de implementación de las estrategias de enseñanza, de evaluación y la retroalimentación tengan mayor impacto en el desarrollo de los estudiantes. En tercer lugar, se identificó que las acciones de evaluación presentan menor nivel de profesionalización y por ende se definieron parámetros mínimos para que este sea más objetiva, confiable y contribuya efectivamente a la consolidación de aprendizajes. Finalmente, se concluye que la reflexión intensiva individual y colectiva, es elemento transversal a toda la práctica, además es un factor que impulsa la profesionalización, ya que

a partir de esta puede comprenderse la trascendencia de las diferentes acciones que el docente desarrolla en el aula de clase.

Palabras clave: práctica de enseñanza, práctica reflexiva, competencias transversales, competencias específicas, desarrollo del pensamiento, enseñanza de las ciencias sociales.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza.....	12
Hitos profesionales	21
Capítulo 2. Contexto de desarrollo de la práctica de enseñanza.....	22
Mesoambiente. La comunidad	24
Mesoambiente. Contexto institucional	26
1. Formación del personal docente.....	26
2. El componente curricular	28
3. Los resultados de las pruebas externas	32
4. El ambiente escolar	33
Microambiente- los estudiantes	35
Capítulo 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	39
Acciones de planeación	41
Acciones de Implementación.....	46
Acciones de Evaluación	49
Capítulo 4. Formulación del problema.....	53
Objetivo general	55
Objetivos específicos	56
Capítulo 5. Descripción de la investigación.....	57
Enfoque de investigación: investigación cualitativa.....	57
Fenomenológico	58
Alcance de la investigación: investigación descriptiva	59
Paradigma de la investigación: sociocrítico	60
Diseño de la investigación: investigación-acción	62
Metodología: Lesson Study	64
Instrumentos de recolección de información	66
Guía de observación	67
Documentos	67
Capítulo 6. Ciclos de Reflexión.....	69

Ciclo número 1.	70
Primera fase: definir el problema o las metas de aprehendizaje	71
Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación.....	73
Tercera: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación	75
Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.....	77
Quinta fase: evaluación del ciclo.....	78
Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección – Reflexión y proyecciones.	80
Ciclo de reflexión 2. En la búsqueda del rumbo	83
Primera fase: definir el problema o las metas de aprehendizaje	83
Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación.....	84
Tercera fase: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación	87
Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.....	91
Quinta fase: evaluación del ciclo.....	92
Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección – Reflexión y proyecciones	93
Ciclo de reflexión 3. Reflexión ocasional.	95
Primera fase: definir el problema o las metas de aprehendizaje	95
Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación.....	97
Tercera: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación	100
Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.....	104
Quinta fase: evaluación del ciclo.....	105
Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección – Reflexión y proyecciones.	107
Ciclo de reflexión cuatro. Un «enseñante reflexivo», pero principiante	108
Primera fase: definir el problema o las metas de aprehendizaje	108
Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación.....	111
Tercera fase: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación	113
Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.....	117
Quinta fase: evaluación del ciclo.....	118

Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección – Reflexión y proyecciones.	119
Capítulo 7. Hallazgos e interpretación de los datos.....	123
Categorías apriorísticas.....	125
Acciones de Planeación.....	125
Subcategoría: planeación por competencias.....	129
Acciones de Implementación.....	134
Categoría Evaluación.....	142
Acciones de Evaluación del aprendizaje.....	142
¿Qué evaluar? indicios para una mejor evaluación.	148
Categorías emergentes.....	152
Fortalecer competencias lectoras básicas.....	153
Promover el desarrollo del pensamiento.....	157
Práctica Reflexiva.....	160
Capítulo 8. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.....	164
Capítulo 9. Conclusiones y proyecciones.....	180
Anexos.....	197
Anexo 1. Rejilla de planeación antes de iniciar la investigación.	197
Anexo 2. Rejilla de planeación al iniciar la investigación.	197
Anexo 3. Actividad - Ciclo 1.	197
Anexo 4. Rejilla de planeación Ciclo 2.	197
Anexo 5. Actividad 2 -Ciclo 2.	197
Anexo 6. Actividad 3 - Ciclo 2.....	197
Anexo 7. Socialización actividad 2 y 3 economía. Grupo 1- 18 mayo.....	197
Anexo 8. Socialización actividad 2 y 3. economía. Grupo 4- 19 mayo.	197
Anexo 9. Formato de observación - en blanco.....	197
Anexo 10. Rejilla de planeación Ciclo 3.	197
Anexo 11. Formato de observación - diligenciado.	197
Anexo 12. Rejilla de planeación ciclo 4.....	197
Anexo 13. Actividad 5. análisis del discurso - ciclo 4.	197
Anexo 14. Ciclo 4 - evidência 905.1.	197

Anexo 15. Ciclo 4 - evidência 906.1.....	197
Anexo 16. Ciclo 4 - evidência 905.4.....	197
Anexo 17. Ciclo 4 - evidência 904.1.....	197
Anexo 18. Rutinas de pensamiento estudiantes - ciclo 4.....	197
Anexo 19. Actividad 2. P4 - ciclo 4.....	197
Anexo 20. Criterios evaluación exposiciones - ciclo 4.....	197
Anexo 21. Rúbrica de evaluación grado 9.....	197
Anexo 22. Sección currículo sociales Juan XXIII- Grado noveno.....	197
Anexo 23. Valoración de la práctica por parte de estudiantes.....	197
Anexo 24. Evidencia evaluación.....	198
Anexo 25. Mentefactos conceptuales - ciclo 2.....	198
Anexo 26. Retroalimentación actividad - docente de lenguaje.....	198

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Hitos profesionales	21
Ilustración 2. Resultados Prueba Saber 11 S. y ciudadanas -Juan XXIII-tarde.....	33
Ilustración 3. Fases ciclos de reflexión.....	65
Ilustración 4. Producción estudiantes ciclo 1.	76
Ilustración 5. Producción estudiantes ciclo 2	89
Ilustración 6. Rejilla de planeación.	97
Ilustración 7. Producción estudiantes ciclo 3.	101
Ilustración 8. Producción estudiantes ciclo 3	103
Ilustración 9. Producción estudiantes ciclo 3.	104
Ilustración 10. Ajustes rejilla de planeación ciclo 3	104
Ilustración 11. Producción estudiantes ciclo 4.	117
Ilustración 12. Estructura planeación por competencias-Sociales.....	132

Índice de tablas

Tabla 1. Formación profesional persona Institución educativa Juan XXIII. Fuente: Elaboración propia.....	27
Tabla 2. Evaluación ciclo 1.	78
Tabla 3. Evaluación ciclo 2.	92
Tabla 4. Evaluación ciclo 3.	106
Tabla 5. Evaluación ciclo 4.	118
Tabla 6. Categorías apriorísticas. Fuente elaboración propia.....	124
Tabla 7. Categorías emergentes.....	125
Tabla 8. Principales reflexiones sobre la planeación por competencias.....	134
Tabla 9. Principales reflexiones en las acciones de implementación.	134
Tabla 10. Reflexiones Acciones de evaluación del aprendizaje.....	144
Tabla 11. Nivel de progreso en la reflexión durante el desarrollo de la maestría.	163

Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza

En el siguiente capítulo se describen los hitos profesionales más importantes del docente-investigador, esto como punto de partida para conocer como los procesos de formación, intereses y el desarrollo del ejercicio profesional de la práctica, son determinados por un entramado de experiencias donde se constituyen valores, hábitos, creencias, ideologías, concepciones y expectativas sobre el ejercicio profesional y la enseñanza de determinado saber (García, Loredó, & Carranza, 2008), que inciden de manera negativa o positiva en la práctica de enseñanza. Este conjunto de historias y experiencias de vida, determinan cuándo, cómo y sobre qué reflexionamos, pero así mismo produce “resistencias” conscientes o inconscientes que resultan difícil de modificar (Perrenoud, 2007), a causa de esto se describe su formación profesional de base, experiencias que fueron determinantes para la proyección del quehacer, la trayectoria en su cualificación profesional y como esto ha configurado una práctica de enseñanza singular.

Los hitos profesionales del docente-investigador, inician en el 2010 con el ingreso al pregrado de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, considerando que este programa es una ciencia (Pibernat, 2010) que facilita la “comprensión crítica del pasado humano, una ciencia en permanente construcción, en diálogo con otras ciencias contribuyendo a la formación de una sociedad basada en valores ciudadanos y respetuosa de la diversidad cultural.” (Universidad Nacional de Colombia, 2021, párr. 1).

El segundo hito del recorrido profesional comprende los años del 2012-2013 y se relaciona con el primer ejercicio de la práctica de enseñanza que consistió en un acompañamiento a estudiantes de colegios públicos en el occidente y el sur oriente de

Bogotá, en grados décimo y undécimo. El primero de ellos se realizó en la localidad de Suba, en el barrio Aures II en el año 2012, y tuvo una duración aproximada de dos meses.

La segunda experiencia se desarrolló en el barrio Santa Librada, al suroriente de la ciudad y duró un mes. Estas experiencias se enfocaron en desarrollar actividades orientadas a fortalecer aspectos académicos relacionados con la estructura de la prueba Saber 11, en el componente de ciencias sociales y competencias ciudadanas. Estos dos acontecimientos de la vida profesional permitieron tener una idea de cómo sería el ejercicio de la docencia y el ámbito de la enseñanza, se realizaron de manera empírica, reproduciendo prácticas de enseñanza imitadas y recordadas de profesores del docente-investigador en el bachillerato y la universidad, no tenían ningún fundamentado teórico o conceptual, no eran planeadas, sistemáticas, partían de supuestos, concepciones equivocadas sobre cómo hacer significativo el aprendizaje y por supuesto no eran acciones reflexivas.

El tercer hito se da durante el proceso de formación profesional en la Universidad Nacional de Colombia, pues allí se conocieron estudiantes de múltiples disciplinas y ciencias que tratan de comprender el ser humano y su realidad. Este contacto con estudiantes de ciencia política, derecho, ingeniería, medicina, artes y otras áreas del saber en la misma universidad, transformaron la estructura mental del docente-investigador, pues en el marco de discusiones, actividades académicas y políticas se logra comprender la complejidad y los diversos factores que inciden en las interacciones humanas y las relaciones sociales, que todos los saberes construidos por el ser humano son apropiados de una forma determinada y hay una estrecha interdependencia entre ellos; en ese sentido las problemáticas de la sociedad colombiana deberían ser comprendidas desde sus múltiples causas y sus soluciones podrían ser diversas.

Así el docente-investigador se vincula al “Colectivo de Estudiantes Conciencia Crítica”, un grupo de estudiantes de diferentes universidades de Bogotá incluidas la Universidad Nacional, un espacio donde “confluyen ideas, argumentos, discusión y debate crítico... la realización y participación en actividades de denuncia ante problemáticas que aquejan al país, la educación pública y la salud de los colombianos” (Crítica, 2007), cuyo propósito principal era acompañar la construcción de procesos de educación comunitaria en derechos humanos del campesinado en el valle del Río Cimitarra, en el departamento de Santander. Este proceso reforzó la idea de que la realidad y las problemáticas de la sociedad colombiana debían ser analizadas y atendidas desde un enfoque interdisciplinar y así mismo sus soluciones deberían ser integrales, una idea que incidió en la perspectiva de formación académica y en la importancia de la educación en la transformación de la vida de los individuos.

Se consolida desde esta experiencia la educación y el acto de enseñanza (Pibernat, 2010) como un compromiso político (Santisteban, 2004) y ético (Perrenoud, 2007), donde la formación debe ser integral, pues como lo señala Carl Langebaek “el conocimiento comprometido debe ser más riguroso, porque con seguridad será sometido a mayor crítica”, donde el estudiante desarrolle la capacidad de cuestionar, indagar, argumentar y sensibilizarse por la situación del otro y actuar frente a ello, y donde el docente sea capaz de promover la duda, el escepticismo, la necesidad de conocer más, pues como lo afirma De Zubiría (2011): “el papel de todo buen maestro es formular preguntas... la pregunta es el abono esencial de una mente despierta, creativa y libre... ¿de dónde vienen las motivaciones, sino de las buenas preguntas?” (pág. 14)

Desafortunadamente durante el proceso de formación profesional no se adquirieron los conocimientos pedagógicos, didácticos y metodológicos necesarios para la formación de profesionales en educación, ya sea en enseñanza de la historia o las ciencias sociales. El ciclo de formación profesional finaliza en el 2016, al obtener el título de Historiador.

El cuarto hito, se da en junio de 2016, cuando el docente-investigador ingresa a laborar en un colegio público, administrado por una entidad privada (Diócesis de Granada en Colombia), en zona rural del municipio de la Uribe, en el departamento del Meta; en la inspección de la Julia. Allí se enseñó ciencias sociales a estudiantes de grado octavo hasta undécimo, esta experiencia permitió determinar elementos mínimos para la práctica de la enseñanza. Se ingresó allí con experiencia mínima y un conocimiento precario sobre pedagogía. Se inicia así la práctica profesional replicando de manera dosificada lo recordado de las clases, metodologías de los docentes del colegio y la universidad que se creían convenientes. Esto significó un choque abrupto con la realidad del aula, pues la institución ofrece sus servicios a estudiantes de un contexto rural, donde no habían tenido docente de ciencias sociales (pues era común que la materia la dictara cualquier otra persona), con dificultades económicas ya que muchos de ellos tenían responsabilidades adicionales, como trabajar en las fincas; deficiencias en sus procesos de desarrollo inicial, dado que no contaban siempre con un docente y adicionalmente era un contexto marcado por el conflicto armado, pues se llegó a conocer este poblado como el santuario de las FARC (Bedoya, 2007); un lugar fuertemente estigmatizado y en el que se han vulnerado de manera sistemática los derechos fundamentales a la población por parte de los actores armados legales e ilegales.

Durante este proceso, el quehacer docente no estaba limitado a la enseñanza de un saber (planificar, implementar y evaluar), sino que el vínculo laboral determinaba funciones de tipo administrativo como hacer inventarios de los objetos de la institución, entregar información en formatos cuando los administrativos y los jefes de personal lo solicitaran, participar en reuniones que estaban por fuera del horario de clases, organizar la entrega de los refrigerios, incluso procurar por el aseo de los diferentes espacios de la institución. Este conjunto de tareas adicionales brinda poco espacio para una reflexión profunda y detallada, que permitiese el cuestionamiento y mejora de la práctica de enseñanza, rol principal del profesional en educación, aspecto que incide de manera importante en la calidad de la educación ofrecida allí.

A pesar de la carga laboral adicional, el desempeño fue positivo dentro de la institución. En 2017, el docente-investigador fue incluido en un grupo que se encargaría de realizar una nueva malla curricular en coherencia con las necesidades del contexto de las instituciones y unos propósitos educativos mucho más acordes y significativos para los estudiantes. Este proceso de transformación curricular implicó que los docentes tendrían espacios de discusión, capacitaciones y reconocimientos por su labor, conformándose un grupo dinamizador de 20 docentes quienes tenían la tarea sistematizar, dar a conocer experiencias, retroalimentar, cuestionar y analizar desde diferentes perspectivas el trabajo realizado por todos los docentes de la diócesis, conocer modelos o enfoques pedagógicos, experiencias significativas de otros docentes e instituciones, búsqueda y organización sistemática de material que respondiera a los propósitos del nuevo currículo propuesto. Esta puede decirse, es la primera experiencia de carácter formativo orientado a reflexionar sobre práctica de la enseñanza realizado como docente y permitió establecer algunos elementos

mínimos para mejorarla, pues a partir de allí se reflexiona sobre el quehacer, sobre la idoneidad de la formación académica, la complejidad y lo prolongado que puede ser una reforma estructural de carácter pedagógico y curricular en una institución educativa, especialmente la transformación en las estructuras mentales y prácticas de enseñanza de los docentes.

Este proceso marca un hito en la trayectoria profesional y en la construcción de la práctica de enseñanza porque permitió:

- Conocer las presiones laborales de muchos compañeros en algunas instituciones del sector privado, situación que incide de manera directa en la profesionalización de la práctica de la enseñanza.
- Conocer las dificultades de la educación rural y las necesidades que demandan los estudiantes y las familias en estos sectores, además como la práctica de enseñanza debe contextualizarse a las particularidades del entorno.
- Reflexionar sobre como la cualificación docente y el mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza incide de manera positiva o negativa en el proceso de desarrollo de los estudiantes.
- La complejidad de estructurar e implementar un mesocurrículo y microcurrículo, en coherencia con los propósitos pedagógicos de la institución y el contexto educativo.
- Identificar las propias falencias como docente.

Esta etapa culmina en junio de 2018.

El cuarto hito, tiene que ver con la vinculación laboral al magisterio en junio de 2018 como docente de aula de ciencias sociales, en educación secundaria en el

departamento del Huila. Esto es importante, porque el magisterio tiene una serie de garantías laborales, que se supone permiten prestar mucha más atención a la cualificación disciplinar, didáctica y la reflexión pedagógica; ingresar al magisterio implicó cuestionar el grado de profesionalización de la práctica de la enseñanza.

Al poder elegir la institución educativa, se ha podido definir ciclos de trabajo, es decir, definir los grupos con los que se trabaja en las clases, se garantiza cierta autonomía que permite profundizar y priorizar temáticas, aspectos conceptuales y las acciones de planeación, implementación y evaluación en el aula. Estas “prerreflexiones” evidenciaron la necesidad de hacer reformas y propiciar discusiones dentro del área con los colegas, en cuanto a la práctica de la enseñanza, aspectos curriculares, estrategias y metodologías de trabajo, formas de evaluación conjunta que permitan ofrecer un servicio educativo de mayor calidad, discusiones que también dejan evidenciar estructuras mentales estáticas y poco interesadas en hacer cambios sustanciales a las prácticas de enseñanza y prácticas educativas poco pertinentes.

En este mismo proceso se han obtenido resultados positivos por parte de los estudiantes en diferentes aspectos. Desde el área ciencias sociales se participó significativamente en actividades con otras instituciones educativas públicas y privadas que ha significado el reconocimiento de los estudiantes de la institución por parte de pares u otros profesores diferentes al colegio y el contexto municipal.

El quinto hito, tiene que ver con el proceso de formación en educación de carácter posgradual a nivel de especialización. Este nivel de formación ha contribuido a la fundamentación teórico-disciplinar para respaldar las diferentes acciones que se realizan dentro de la institución educativa. Entonces, se inicia la especialización en 2019, en la

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en el programa de Educación, Cultura y Política. Una especialización virtual, cuya metodología se enfoca en el trabajo autónomo y colaborativo. Esto supuso una dificultad adaptativa, pues la experiencia con la educación a distancia no ha sido gratificante. Durante este proceso se identificaron múltiples dificultades, como, por ejemplo, el trabajo colaborativo.

A pesar de ello, aprovecharon los elementos del programa para fortalecer teóricamente la formación disciplinar y hacer lo posible por enriquecer la práctica de enseñanza pues el reconocimiento de esa falencia permitió tomar conciencia sobre el carácter social de las actividades humanas, especialmente las relacionadas con la educación. Allí se realizó un breve trabajo sobre la influencia de las emociones en la formación de competencias ciudadanas con un grupo de estudiantes de la institución, lo que permitió incluir algunos aspectos para ir mejorando la práctica de la enseñanza. De este programa se obtuvo el título en septiembre de 2021. Además, se ha tratado de fortalecer y actualizar los aspectos teórico-conceptuales disciplinares y pedagógicos a través de la realización de diplomados, como, por ejemplo, el diplomado en cultura de paz, legalidad y convivencia de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) en 2019 y el diplomado en Educación y memoria: estrategias para el abordaje del conflicto armado y la paz en la escuela, realizado por la Comisión de la Verdad y la Universidad Surcolombiana en 2021.

Finalmente, el sexto hito tiene que ver con la continua cualificación para la profesionalización del quehacer, es el inicio de la maestría en pedagogía con la Universidad de la Sabana en el 2021, lo que ha posibilitado ir identificando con mayor precisión los propósitos, fundamentos, creencias, hábitos, valores, actitudes, emociones y aquellos otros

elementos persistentes en el conocimiento práctico, ese conocimiento intuitivo (Pérez, Soto, & Serván, 2015), que hasta este momento no había sido objeto de reflexión ordenada, sistemática y que inciden directamente en la práctica de enseñanza del docente-investigador.

Se espera que al finalizar este proceso se catapulte el quehacer profesional pues en la medida que se ha avanzado se ha evidenciado que entre “mayor precisión, mayor borrosidad”, es decir, entre más certezas se creía tener sobre el quehacer profesional, han surgido más inquietudes y hace que lo que no se sabe sea más importante que lo que se sabe, (De Zubiría & Ramírez, 2009). En consecuencia, se han ido identificando aquellos equívocos, falsedades y supuestas certezas que permean de manera acrítica la práctica de enseñanza y se enquistan en esta, se ha transitado de manera gradual a una toma de conciencia para exteriorizarlos y autocorregirlos, para ir del conocimiento intuitivo al conocimiento informado (Pérez, Soto, & Serván, 2015), también se han identificado aquellos aspectos que hacen de la práctica un ejercicio más profesional.

Para finalizar este capítulo, en la siguiente imagen se sintetizan los hitos profesionales más del docente-investigador

Hitos profesionales¹

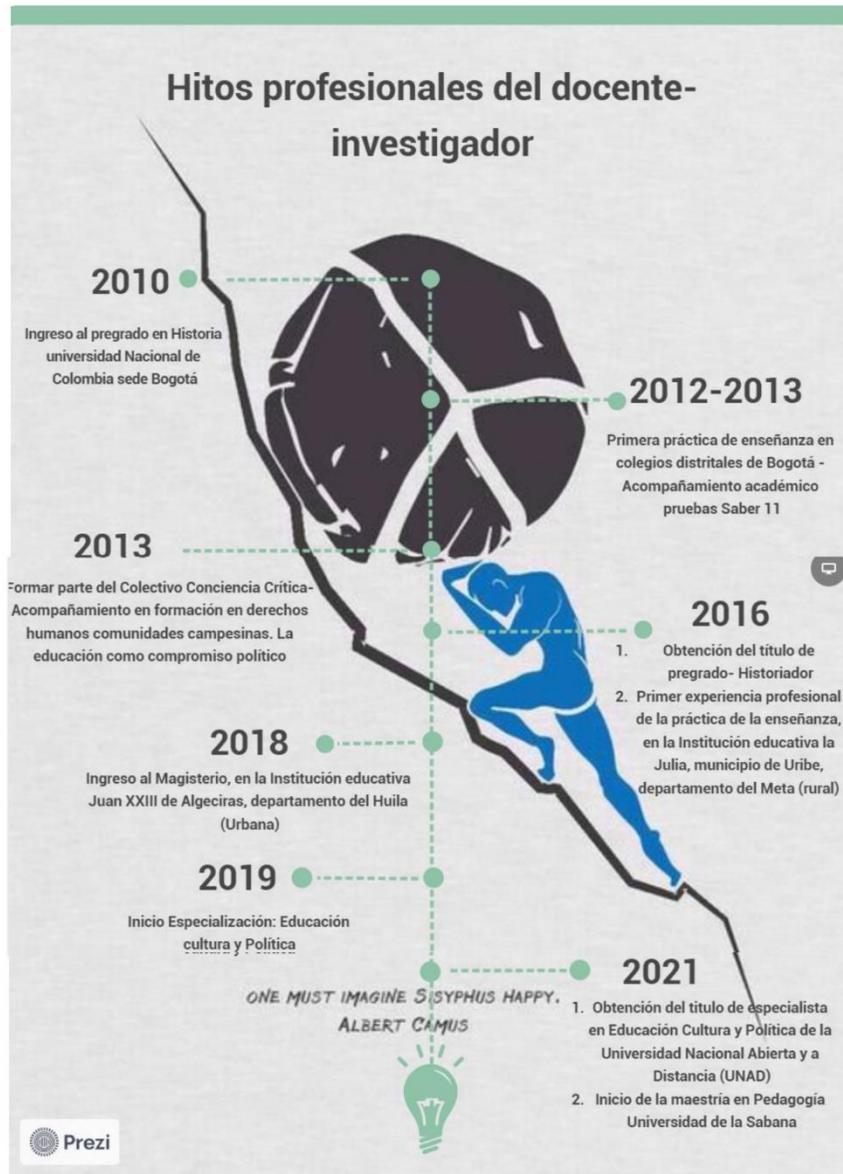


Ilustración 1. Hitos profesionales

¹ Imagen tomada y adaptada de: <https://co.pinterest.com/pin/412009065922774587/>

Capítulo 2. Contexto de desarrollo de la práctica de enseñanza

En el siguiente apartado se exponen las condiciones internas y externas, es decir, el contexto en la cual se desarrolla la práctica de la enseñanza del área del conocimiento enseñada por el docente-investigador. Teniendo en cuenta los alcances y las características de la investigación en este capítulo se hablará del contexto y sus componentes, específicamente del mesoambiente y el microambiente, de acuerdo a los planteamientos de Zabalza (2012), describiendo aquellos aspectos más relevantes a nivel social, cultural, institucional, familiar e individual, que inciden en la práctica de enseñanza, ya que esta práctica social está inmersa en un “marco de condiciones que determina nuestra identidad y nuestras características” (pág. 11).

Zabalza (2012), señala que por contexto deben comprenderse el conjunto de elementos biológicos, psicológicos y sociales que interactúan entre sí, son dinámicos, dialécticos y que condicionan la vida del ser humano y todas sus prácticas sociales, incluida la práctica de enseñanza. En la reflexión que este autor realiza sobre el contexto y su relación con la educación y las prácticas de enseñanza, afirma que hay una serie de tensiones entre lo global y lo particular, en las cuales tiende a imponerse lo primero:

curiosamente, la dinámica de las instituciones escolares tiende con frecuencia a orientarse justo en la dirección contraria: aislarse del entorno próximo para alinearse con los planteamiento más generalistas y ajenos, anteponer el futuro al presente, lo lejano a lo próximo, lo virtual o posible a lo real y necesario...un currículo muy apegado a las disposiciones y reglamentos (págs. 16-18)

Reflexión que encaja de manera adecuada con el proyecto de investigación señalando uno de los elementos a considerar como problemáticos y que ha sido objeto de

análisis y reflexión en el camino hacia la profesionalización de la práctica de enseñanza, en lo que tiene que ver con la coherencia y la pertinencia del aspecto macrocurricular, con el contexto de los estudiantes.

Zabalza agrega que el contexto tiene tres niveles, el primero de ellos es el macroambiente, entendido este como todo lo que “se sitúa todo el contexto natural, social y cultural general de los estudiantes, eso que llamamos el mundo” (pág. 13), de este macroambiente, y teniendo en cuenta las características de la investigación, no será desarrollado. En segundo lugar, el mesoambiente, definido como aquellos aspectos que comprenden lo más cercano a la experiencia de vida de los estudiantes, “los familiares y amigos, la comunidad local, el entorno físico y ambiental inmediato, el entorno cultural, la escuela, el pueblo o barrio, todos aquellos espacios en los que transcurre la vida diaria” (pág. 13), en este punto se describe aspectos generales de la comunidad en la que se encuentra inmersa la institución educativa, historia, condiciones sociales y económicas del municipio de Algeciras, así como aquellos aspectos de la institución educativa que se consideran inciden de manera importante en la práctica de enseñanza.

Finalmente, el microambiente, al que el autor relaciona como el conjunto de características biológicas y psicosociales de los estudiantes, “su experiencia vital más básica y cotidiana y, por tanto, del contexto en el que le ha tocado vivir y desarrollarse” (Zabalza, 2012, pág. 13), en este punto pretende caracterizarse de manera global a los estudiantes de la institución educativa Juan XXIII, la percepción que el docente investigador tiene de ellos en la dinámica de las clases, cómo responden a la práctica de enseñanza, caracterizando sus cualidades personales y familiares.

Mesoambiente. La comunidad

Algeciras es un municipio que queda en la región centro-oriental del departamento del Huila, de acuerdo con en PEI de la institución educativa Juan XXIII, que toma como base información del DANE, el municipio tiene aproximadamente 24.708 habitantes, limita con los municipios de Rivera y Campoalegre, en la parte sur con el municipio de Gigante y el departamento del Caquetá, en la parte occidental con los municipios de Hobo, Gigante y Campoalegre, y en la parte oriental con el departamento del Caquetá y la cordillera oriental, además dista a una hora y diez minutos de la capital del departamento Neiva (Institución educativa Juan XXIII, 2021). El 63.7% de la población vive en el casco urbano y 36.3% vive en la zona rural. El contexto social este marcado por los altos índices de pobreza, pues se estima que cerca del 50-60% de la población está en condiciones de pobreza, y la tasa de desempleo e informalidad está en 60-70% (Institución educativa Juan XXIII, 2021)

En términos educativos, la tasa de alfabetismo de hombres y mujeres en el municipio, de 15 a 64 años es de 92.1% y 95% respectivamente; la tasa de deserción escolar es de 4.41% en comparación con el 3.08% nacional; la tasa de repitencia es de 4.51% respecto al 3.32% del departamento y el 2.69% nacional; la cobertura educativa bruta es de 93.31% y la cobertura neta 85.54%. Para el 2018, el 7.5% de la población no poseía ningún nivel educativo, el 29.9% de la población no tenía la educación primaria completa, el 13.8% no tenía secundaria completa y el 2.5% no tenía la educación media completa. Finalmente, solo el 3.2% de la población tiene estudios universitarios (Institución educativa Juan XXIII, 2021)

Adicionalmente el municipio ha sido víctima de la violencia política y el conflicto armado, pues desde la década de 1960 se tienen registros de la Violencia partidista (Osorio, 1996) y desde mediados de la década de 1980 ha estado inmerso en conflicto armado. Las dinámicas sociales del municipio han estado marcadas por un fuerte control social de grupos armados al margen de la ley (Fundación Paz y Reconciliación , 2016) el reclutamiento forzado, la extorsión, el desplazamiento forzado (Gobernación del Huila, 2020), la violencia selectiva (Gobernación del Huila, 2020), hostigamiento armado, detenciones arbitrarias (Ávila A. , 2017), la estigmatización y se estima que el municipio tiene un registro de 12.803 víctimas del conflicto armado entre 2002 y 2011 (Cano, 2020).

Las principales actividades económicas del municipio son las comerciales y las agropecuarias, destacándose el café, la ganadería y la agricultura como las actividades económicas que generan la mayor parte de los ingresos de sus habitantes (Institución educativa Juan XXIII, 2021).

Después de la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano en 2016, la violencia y las consecuencias del conflicto se han reducido, pero siguen manifestándose hechos de violencia, como masacres (Fundación Paz y Reconciliación, 2021); (Instituto de estudios para el desarrollo y la paz, 2021), asesinatos selectivos, desplazamiento forzado y extorsiones. A pesar de lo anterior los niveles de violencia no son los mismos hasta antes de 2016 y el municipio ha tenido un crecimiento económico considerable.

Algeciras es el único municipio del Huila perteneciente al Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET, lo que significa debe ser priorizado en el diseño y la implementación de políticas públicas que promuevan el desarrollo económico y social,

obstruido por el conflicto armado. Es importante señalar que el municipio ha sido reconocido positivamente por su potencial agrícola, ganadero y cafetero, pues es conocido en el departamento como “la despensa agrícola del Huila”, y por sus sobresalientes logros en competencias deportivas y culturales a nivel departamental, regional y nacional.

Mesoambiente. Contexto institucional

La investigación se desarrolló en la institución educativa Juan XXIII de Algeciras, Huila. Con referencia al mesoambiente institucional, se hace una descripción de los elementos que a nivel institucional tienen un impacto en el trabajo en el aula, los elementos son: 1. Formación del personal docente 2. El componente curricular, 3 los resultados de las pruebas externas, y 4. el ambiente escolar y la percepción de la comunidad educativa sobre el rol de la institución.

1. Formación del personal docente

De acuerdo a los documentos institucionales como el PEI, la institución educativa Juan XXIII, está compuesta por 18 sedes que prestan el servicio educativo a cerca 2.700 estudiantes en niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria básica, media y educación para adultos; con énfasis en ciencias naturales y matemáticas; tiene una cobertura urbana y rural, convirtiéndose en la institución más grande del municipio en comparación con las otras cinco instituciones que ofrecen los mismos servicios. El cuerpo docente de la institución Juan XXIII, ofrece sus servicios en dos jornadas de trabajo: la mañana y la tarde a aproximadamente 1100 estudiantes de población mayoritaria y un número bastante reducido de población con necesidades educativas especiales (NEE). El docente-investigador, labora en la jornada de la tarde compuesta de 23 docentes y 527 estudiantes. (Institución educativa Juan XXIII, 2021)

Respecto a la formación docente, Bonilla y Galvis (2012), así como la UNESCO y la OCDE (Fundación Proantioquia, 2017) y otros estudios (Fundación Compartir, 2014), señalan la importancia de la profesionalización docente como uno de los factores a considerar en la calidad de la educación impartida, de acuerdo con la información suministrada por la institución ², el personal con el que cuenta es de 100 profesionales que ejercen diferentes actividades que allí se realizan. Para el 2021 Del total del personal docente, directivo y administrativo, el 29% cuenta únicamente con la formación en alguna licenciatura o carrera profesional no licenciado, y no ha desarrollado otro tipo de formación académica. El 59% posee un postgrado a nivel de especialista, el 13% realizó un postgrado a nivel de maestría, el 1% un postgrado a nivel de doctorado y el 1% restante tiene educación no profesional (personal administrativo). El 73% de los docentes tiene formación a nivel de postgrado.

Tabla 1. Formación profesional persona Institución educativa Juan XXIII. Fuente: Elaboración propia

CARGO	No.	NORMALISTA	LICENCIADO	ESPECIALISTA	MAGÍSTER	DOCTORADO
Rector	1	0	0	1	0	0
Coordinadores	4	0	0	4	0	0
Docentes Primaria	46	0	21	14	9	1
Docentes Secundaria	47	0	31	7	9	0
Orientadores	1	0	0	1	0	0
Administrativos	4	2	2	0	0	0

La información anterior podría indicar que la profesionalización del recurso humano es superior al promedio nacional que es del 28% (Herrera J. , 2019), adicionalmente al

² Para ello se tomó la información disponible hasta 2019, siendo esta la más actualizada, además es importante señalar que dicha información no está bien sistematizada por parte de la institución, pues existen incongruencias entre la información aportada y la realidad.

momento de realizar este contexto cerca de 5 docentes están cursando programas de maestría.

A pesar del nivel de profesionalización que se logró establecer, no hay información sistematizada sobre el enfoque de profundización de dichos procesos de educación posgradual, esto es importante señalarlo porque los autores como Bonilla y Galvis (2012), Herrera (2019) y Fundación Compartir (2014) consideran que la formación con énfasis pedagógico e investigativo es esencial para construcción de la calidad educativa, además la información obtenida no permite evidenciar si en este aspecto se realizó algún tipo de actividad investigativa enfocada en la pedagogía o la profesionalización de las prácticas de enseñanza.

Este elemento es crucial tenerlo en consideración, pues la investigación es una cualidad esencial en la práctica de enseñanza de calidad (Escribano, 2018). Tampoco hay evidencia organizada de si dichos programas de educación a nivel de postgrado obedecen a las exigencias, necesidades pedagógicas de la institución, el contexto, los criterios y propósitos de máxima calidad que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las expectativas de los padres de familia y los estudiantes.

2. El componente curricular

El segundo aspecto de la indagación tiene que ver con los fundamentos curriculares, sus fortalezas, debilidades, los procesos de planeación pedagógica. Para este punto se parte de los planteamientos de Julián de Zubiría Samper (2014), quien concibe el currículo como el punto de referencia para cumplir los propósitos formativos de la institución, y es allí donde se define y explicita la pertinencia, el qué, cómo, cuándo enseñar, las estrategias

metodológicas, evaluativas, así como las fuentes que sustentan y orientan el quehacer de la práctica de enseñanza. Según la indagación, se puede evidenciar y resaltar como principal fortaleza el intento por parte de la institución de actualizar el currículo periódicamente, pues en el archivo institucional, se encontraron mallas curriculares desde el año 2002 hasta el 2020.

Para el 2021 todo el cuerpo docente planteó la necesidad actualizar, ajustar y analizar la pertinencia del currículo teniendo en cuenta la eventualidad de la pandemia, lo que ha llevado a revisar el modelo pedagógico y por ende el componente curricular. Así mismo se ha evidenciado un esfuerzo por definir aspectos de forma pues en las versiones más actualizadas se hace uso de un formato con unos parámetros mínimos estandarizados. En el aspecto curricular se describen los aspectos más importantes del macro, meso y microcurrículo.

Para aclarar un poco esta cuestión se comprende que el macrocurrículo, es aquel conjunto de disposiciones externas

“donde se expresa de forma descriptiva la concepción de hombre, de educación y sus propósitos, cuya expresión resumida será el perfil académico-profesional... estableciendo los objetivos, destrezas, contenidos comunes y obligatorios, donde se consideran las tendencias educativas nacionales e internacionales que son pertinentes al contexto” (Casanova & Inciarte, 2016, pág. 413),

Aquí se condensan la intencionalidad surgida del contexto aspiraciones, deseos, e intenciones del proceso de formación (Universidad de Antioquia, 1999). Considerando lo anterior, a nivel macrocurricular, se tiene como referente principal los lineamientos

establecidos MEN, específicamente los estándares de calidad educativa del 2006, la ley General de Educación (ley 115 de 1994), la Constitución Política Colombiana y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del 2014, el PEI, y la normatividad que reglamenta este aspecto.

Respecto al el nivel del mesocurrículo, definido este como “la malla curricular, explicitándose el alcance de las áreas, ejes o líneas curriculares (organización temporal) y ejes transversales (organización del conocimiento)...su organización y distribución lógica y cronológica que incluye elementos académicos, elementos de implementación de la gestión curricular” (Casanova & Inciarte, 2016, pág. 413),es decir, las adaptaciones macrocurriculares a los contextos institucionales. En este trabajo se asume como los diversos componentes que integran en currículo de cada asignatura en la institución.

Pues bien, una aproximación al mesocurrículo permite evidenciar que está organizado por áreas, asignaturas, nivel de escolaridad, y periodos académicos; dicha actividad es realizada por los docentes y tiene como base los estándares de calidad educativa del 2006, son desarrollados de manera lineal y la transversalidad entre diferentes áreas y proyectos a pesar de que se menciona no es del todo clara. En este ámbito se evidencia la parcelación de las áreas de conocimiento y su desarticulación, pues en el bachillerato llegan a verse hasta 14 asignaturas. Es necesario resaltar que se utiliza alguna bibliografía de orden disciplinar y pedagógico que trata de fundamentar teórica, conceptual y epistemológicamente los objetivos, estrategias didácticas, estrategias de evaluación, contenidos y desempeños en cada una de las áreas y asignaturas.

En el nivel microcurricular, entendido este como las orientaciones que aterrizan los aspectos macro y mesocurriculares en el aula de clases, se asume como

“la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo, en el que se concretan objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza e instrumentos de evaluación. Todo esto, de acuerdo con las necesidades y características del grupo de alumnos” (Tinoco & Zerda , 2009, párr.8)

Para el caso de ciencias sociales en la institución educativa Juan XXIII, macro, meso y micro currículo es necesario señalar algunos vacíos. En primer lugar, no se evidencia la triangulación, ni la articulación de los diversos aspectos macrocurriculares, de hecho, no se hace referencia a los estándares de competencias ciudadanas, las consideraciones de orden internacional (UNESCO, OCDE o PISA) sobre la formación en ciudadanía, lineamientos de educación socioemocional, los DBA, el marco de referencia para la prueba Sociales y Ciudadanas, del examen Saber 11, que apuntan a otros propósitos formativos. El currículo actual parece enfocarse en la reproducción del contenido y la información, además se evidencia ausencia de referentes curriculares de instituciones nacionales, internacionales y epistemológicos de las ciencias sociales, que puedan ser tenidos en cuenta por su eficacia, similitud (de contexto) y que pueden servir de insumo para la construcción curricular propia y contextualizada.

De acuerdo con experiencia de trabajo, el proceso de construcción e implementación curricular priman los supuestos que requieren ser validados o valorados con mayor rigurosidad. En lo referente a la planeación, existe un formato institucional de las actividades desarrolladas por los docentes en el aula, sin embargo, se da autonomía a estos para diseñar su planeación. Esto supone que el docente no está presionado para

regirse por un modelo de trabajo, pero implica cierta falta de articulación en los procesos de enseñanza, el trabajo colaborativo en este sentido es prácticamente inexistente.

3. Los resultados de las pruebas externas

El tercer factor, está relacionado con los resultados de las pruebas externas³, para ello se analizaron los resultados de la prueba Saber 11° desde el año 2015 hasta el 2021. Basándose en la información sobre el desempeño de la institución en las pruebas Saber 11, se puede establecer que el promedio institucional para el 2021 es de 273,3 puntos, y el de la jornada de trabajo del docente-investigador es de 283,3 (ICFES, 2015-2021) un poco más elevado que el promedio nacional. Los grupos de estudiantes que presentan dicha prueba están constituidos por 30 o más estudiantes. En lo que respecta a resultados de las pruebas Saber 11 la I. E. Juan XXIII para el 2021 se ubicó en el primer lugar en el municipio. Respecto al componente de sociales y ciudadanas el desempeño en los últimos cinco años, los resultados ubican el desempeño por encima del promedio nacional, pero con un margen de diferencia estrecho. El desempeño durante los últimos 5 años de la jornada en la cual se realiza la investigación se sintetiza en la siguiente imagen:

³ Al momento de solicitar la información de las pruebas externas de los grados 3°, 5° y 9°, se evidenció que dicha información no está disponible, la parte administrativa, directiva y el docente, no poseen dicha información. En las consultas que se realizaron en la página web del ICFES, tampoco fue posible acceder, porque al parecer la página no está en funcionamiento.

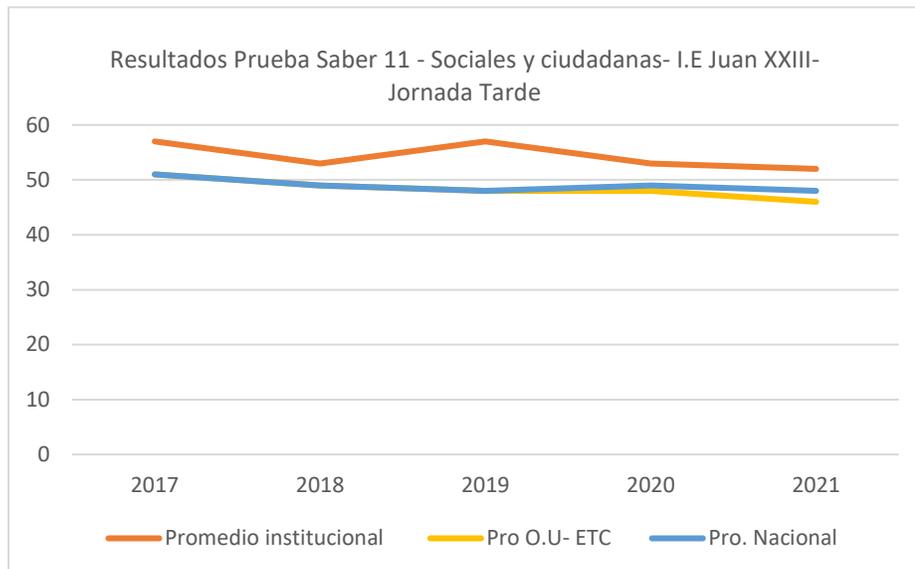


Ilustración 2. Resultados Prueba Saber 11 S. y ciudadanas -Juan XXIII-tarde

Este aspecto se menciona porque los resultados de la Prueba Saber, son el principal medio para el acceso a la educación superior, situación altamente valorada por la comunidad. Finalmente, la comunidad valora la institución y la reconoce como un espacio de formación y acreditación escolar para sus hijos, pues se ha destacado por sus logros deportivos, artísticos y académicos.

4. El ambiente escolar

El cuarto factor, está relacionado con el ambiente escolar, entendido este como el conjunto de factores, relaciones e interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, este incluye la organización interna de la institución y sus espacios físicos, considerando que, sin un equilibrio adecuado entre estos elementos, un ambiente escolar difícilmente será positivo para los aprendizajes (Romero, 2019).

Sobre el espacio físico, no hay mucho que decir, al igual que muchas instituciones educativas del país, su infraestructura y dotación de herramientas tecnológicas y didácticas es precario, ya que sus instalaciones son muy antiguas, la silletería está en mal estado,

buen parte de los salones carece de buena iluminación, conexiones eléctricas, biblioteca, internet y ventilación adecuada. Eso sí, el espacio físico es bastante amplio.

Con referencia a la organización, y las relaciones entre docentes, directivos y administrativos, puede considerarse relativamente bueno, no se presentan conflictos que ameriten intervención por parte del comité de convivencia laboral de la institución, aunque se presentan algunas diferencias entre el cuerpo docente y el directivo por cuestiones de manejo académico y administrativo, esas diferencias no son manejadas adecuadamente por quienes asumen la dirección, porque tienen una idea de liderazgo desde el punto de vista autoritario y jerárquico, legalista, tal como lo señala Santos (2017) y los docentes no se consideran agentes para asumir un liderazgo horizontal o democrático (Pareja, 2007).

En la institución existe un Manual de Convivencia Escolar (Institucion educativa Juan XXIII, 2018) como instrumento gestor de las relaciones de la comunidad educativa; en uno de sus apartes menciona cómo se deben manejar las faltas de los estudiantes de acuerdo a su gravedad y reiteración, aunque esa estrategia no examina la causa que origina la falta, porque dicha conducta es vista como una mera contravención a las normas del manual y no como un conflicto entre la cultura del estudiante, la cultura institucional y social en la cual está inmersa la escuela. La institución cuenta con sus instancias organizativas: el consejo directivo, el consejo académico y el comité de convivencia que se reúnen periódicamente para discutir las soluciones a las diversas situaciones que puedan obstaculizar los procesos educativos. Lo que, si se ha identificado, es la poca operatividad y contundencia del consejo de padres y su intervención en la solución de las problemáticas que presenta la institución. En lo proyectivo, al hacer una revisión del PEI de la institución (Institución educativa Juan XXIII, 2021), el aspecto misional y visional están en proceso de renovación,

pues está fijada hasta el año 2020, actualmente está en proceso de reformulación por parte de un grupo de docentes y directivos.

Microambiente- los estudiantes

El docente-investigador, durante la realización de la investigación desempeñó su práctica de enseñanza, en un grupo bastante amplio de estudiantes, aproximadamente trecientos estudiantes, desde grado séptimo hasta grado décimo, con una variada composición de edades, estrato socioeconómico, creencias religiosas, prejuicios y estereotipos. Sin embargo, a pesar de la extensión, heterogeneidad de los grados, sus dinámicas de convivencia y relacionamiento, así como sus características de aprendizaje y la diversidad propia del humano, pueden esbozarse unos elementos generales de lo que Zabalza (2012) llama microambiente, es decir, a aquello que:

“abarca desde la propia configuración interna y corporal del sujeto hasta los psicogrupos (familia, clase, grupo de amigos) a los que el sujeto pertenece y en función de cuyas influencias va creciendo personal y socialmente... el niño o la niña acuden a la escuela con todo un patrimonio de modos de ser, de expresarse, con un conjunto de formas preferenciales de comportamiento, de relación, de diálogo consigo mismo y con los demás. Esos recursos son fruto de su experiencia vital más básica y cotidiana y, por tanto, del contexto en el que le ha tocado vivir y desarrollarse” (pág. 13)

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes a los que va dirigida la práctica de enseñanza durante el proceso de realización del proyecto de investigación se pueden caracterizar de manera muy general de la siguiente manera:

Primero, a pesar de ser una institución de carácter urbano, como se mencionó en el aparatado anterior, las principales actividades económicas del municipio son la agricultura, lo que se convierte en un factor de subsistencia primordial de las familias, donde una buena parte de los estudiantes contribuye al sostenimiento económico, lo que hace que el trabajo y cubrir las necesidades del hogar sea un imperativo en este grupo de estudiantes.

Segundo, los estudiantes pertenecen a familias con bajos niveles de escolaridad. Un número bastante reducido tiene padres con estudios universitarios, esto significa que a pesar de que se reconoce la importancia del estudio como un medio para la movilidad social, en la realidad diaria de los estudiantes esto no es manifiesto, lo que hace que el estudio sea un proyecto a largo plazo con borrosas posibilidades de éxito. Los estudiantes con padres de familia que tienen mayores niveles de escolaridad tienden a reconocer más la importancia de la educación como un medio para mejorar sus condiciones socioeconómicas.

Tercero, el estudiante es respetuoso de sus docentes, incluso se confunde el respeto con el temor, se percibe temor y una vergüenza a equivocarse, a estar errado frente a las expectativas del docente o los compañeros, este temor hace que prevalezca un estado de “docilidad” frente las decisiones autoritarias que puedan tomar los docentes o directivos docentes.

Cuarto, los estudiantes pertenecen a grupos familiares que oscilan en tres grupos, las familias muy permisivas, las familias autoritarias y finalmente una mezcla difusa de ambos, en palabras de Julián de Zubiría, (2021, 2022) “estilos ambivalentes, bastante frecuentes en el actual periodo social: en un momento son autoritarias, en otro permisivas y en otro abandonicas” (De Zubiría J. , 2022, pág. 1). Los primeros se caracterizan porque “los hijos adquieren plena potestad para juzgar, actuar y decidir, en todo momento, lugar y

circunstancia, diluyendo así, completamente, los límites y la autoridad en el hogar” (De Zubiría J. , 2021, párr. 5), este grupo de estudiantes decide involucrarse a temprana edad a las actividades laborales, sin ningún tipo de restricción, oposición o diálogo con la familia, ésta se lo facilita. Este grupo de estudiantes prioriza la obtención de dinero, ya sea para cubrir necesidades económicas del hogar o personales “ellos toman importantes decisiones sobre con quién estar, a dónde ir, qué hacer, a qué hora llegar o cuándo estudiar, independientemente de la edad que tengan” (De Zubiría J. , 2021, párr. 5), situación que se da durante todo el ciclo educativo del bachillerato. Los esfuerzos se enfocan en buena medida en la obtención de dinero y no en la educación.

También se encuentran las familias autoritarias, donde el padre o la madre intentan imponer sus normas y sus concepciones sobre la vida por medio de la violencia física y psicológica “ imponiendo sus reglas, gritando, viendo siempre los errores y nunca la cosas buenas, juzgando” (Jerez, 2006, párr.2) este tipo de relaciones en el hogar tiene un impacto significativo en el aula de clase, el temor, la vergüenza, el miedo a ser juzgados por sus compañeros y docentes, es algo que prevalece, el autoconcepto sobre su potencial cognitivo tiende a ser subvalorado.

Finalmente, las familias “familias abandonicas” donde “la presencia de los padres en el hogar es muy baja y la comunicación muy tenue; son padres cuyas vidas giran exclusivamente en torno a sus obligaciones laborales” (De Zubiría J. , 2022, párr. 1), las dificultades económicas generan condiciones de relativo abandono por parte de los padres de familia en lo que se refiere a la formación que el estudiante está desarrollando en la institución, especialmente de aquellos estudiantes que presentan algún tipo de dificultad ya sea en el ámbito académico o en la parte de la convivencia, buena parte de los acudientes o padres de familia, solo acude a la institución para recibir el informe de notas del periodo,

cuando hay una situación que requiere su presencia obligatoria . También se ha evidenciado que un número considerable de estudiantes queda a cargo de situaciones del hogar, como cuidar hermanos menores, preparar sus alimentos, ayudar en labores domésticas, lo que sobrecarga emocionalmente a los estudiantes, dificultando más el proceso.

Quinto, la percepción que el docente-investigador tiene de los estudiantes es muy positiva, son receptivos al cambio, alegres, humildes, y con proyectos de vida que involucran el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas, en su mayoría los estudiantes no evidencian problemas de comportamiento complejos, como el consumo de sustancias psicoactivas, además son muy receptivos al diálogo comprensivo y empático.

Este conjunto de criterios generales del microcontexto del aula, es un insumo importante para el desarrollo de la práctica de enseñanza y para la reflexionar sobre el impacto de esta en los aprehendizajes de los estudiantes, este conjunto de características tiene una incidencia directa, en lo que De Zubiría, López y Peralta (2015) ; y Romero (2019) llaman clima de aula, agregando que prácticas de enseñanza de calidad y la percepción que de ella tiene los estudiantes, pueden convertirse en un factor importante en la calidad educativa (García, et al, 2015). Es necesario finalizar con el siguiente comentario y es que este clima de aula se ve fuertemente afectado por la burla, el matoneo cuando los estudiantes participan y se equivocan, situación que se naturaliza en la convivencia en buena parte del bachillerato y que incide de manera importante en los aprehendizajes.

Capítulo 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

En este capítulo se pretende caracterizar lo que se entiende por práctica de enseñanza, qué implican cada una de sus dimensiones, cómo han sido estas al inicio de la investigación e identificar y describir aquellos puntos que se consideran críticos en este proceso, para así realizar algunas consideraciones bajo la perspectiva de literatura especializada. Es necesario señalar que el docente-investigador, se encarga de enseñar ciencias sociales en educación secundaria y media, su experiencia ha sido en instituciones oficiales urbanas y rurales.

La práctica de enseñanza es un fenómeno social en el que interviene el profesional docente, esta es de carácter contractual, dinámico, singular y se compone de tres dimensiones: la planeación, implementación y evaluación de aprendizajes (Alba y Atehortúa, 2021). Dichas dimensiones son interdependientes y como lo señalan García, Loredó, & Carranza (2008), se caracterizan por la inmediatez de los sucesos, la imprevisibilidad de las situaciones y la complejidad de los procesos. Estos mismos autores afirman que la práctica de enseñanza que se enfoca en “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar...que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes” (2008, pág. 3).

Sobre la profesionalización del oficio de enseñar, se tomarán como referencia las reflexiones de Perrenoud (2007), quién afirma que la reflexión sobre la práctica no es suficiente, si esta no es asumida como como un ejercicio complejo, de largo aliento, continuo, metódico, que requiere un grado de conocimiento y práctica determinado para que dicho quehacer sea más profesional,

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica *colectiva*, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una *autonomía* estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en *su* ética. En contrapartida, asumen la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos. (Perrenoud, 2007, pág. 11)

Asumiendo que las acciones constitutivas o dimensiones de la práctica de enseñanza son: las acciones de planeación, las acciones de implementación y las acciones de evaluación, este ejercicio se enfocará en dilucidar los aspectos de la práctica en estas dimensiones previo al inicio de la maestría, para ello se hizo una revisión, análisis y comparación de algunas planeaciones hasta ese momento realizadas, ya que estas son el reflejo más tangible de la realidad en el aula.

Retomando lo mencionado en apartados anteriores, en lo que concierne al inicio del ejercicio profesional y las prácticas de enseñanza, se mencionó que estas iniciaron sin elementos teóricos, conceptuales o didácticos, donde la planeación era poco profesional, nada sistemática, partía de supuestos y concepciones equivocadas sobre cómo hacer significativo el aprendizaje, replicando o modelando de manera dosificada lo recordado de las clases, metodologías y formas de evaluación que se creían convenientes, este modelamiento se hacía evocando las acciones de los docentes del colegio y la universidad, lo que evidentemente significó una asincronía con la realidad del aula de clase, por consiguiente no eran acciones reflexivas.

Se concebía que enseñar era una actividad cualquiera, y que cualquier persona puede realizar. Con el tiempo, la experiencia, el diálogo con otros maestros y los diversos

procesos de formación, se puede constatar la transformación de la práctica de enseñanza del docente-investigador, como esta se ha modificado de manera importante y se ha enriquecido aún más con los aportes teóricos, prácticos y epistemológicos durante el proceso de realización de la maestría, este proceso de reflexión ha sido fundamental para para el mejoramiento de la formación y el trabajo del docente (García, Loredo, & Carranza, 2008).

Acciones de planeación

Se concibe la planeación como un pilar de la calidad de la práctica de enseñanza, pues es en este punto se definen y deciden las acciones necesarias para realizar en el aula de clase: el qué, el cómo y el para qué aprehenderán determinado saber. Si bien toda práctica de enseñanza es singular y cada contexto donde se desarrolla tiene unas condiciones particulares, la planeación debe considerar algunos elementos básicos, tal como lo afirman Carriazo, Pérez, & Gaviria, (2020):

Toda situación de enseñanza la condiciona la inmediatez y la imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase, llevando a la rigurosidad y a la coherencia en la tarea pedagógica en el marco de un programa (pág. 88)

La planificación didáctica, como la llama Guamán y Venet (2019), es un aspecto fundamental para propiciar el aprehendizaje por parte de los estudiantes, ya que es en este punto donde se determinan los aspectos metodológicos, articulados a los curriculares, que permitirán facilitar el proceso de enseñanza y el aprehendizaje, así la planeación es el conjunto de métodos y actividades coherentes con el contexto social e individual del estudiante, caracterizados por la organización, la sistematicidad y premeditación a unos

propósitos, además la planeación debe ser flexible a las diversas formas de aprehendizaje y circunstancias del aula.

Sobre este aspecto Valencia-Martínez & García (2014) señalan que la planeación es la actividad consciente donde el docente toma decisiones que orientan y organizan los procesos de enseñanza, en esta acción se plasman las estrategias metodológicas que propiciarán el aprendizaje

“porque de ella depende el logro de una práctica eficiente encaminada al desarrollo de los aprendizajes” esto en “relación entre los propósitos educativos, las características de los alumnos y la articulación de los contenidos”, así la planeación responde a “que, por qué, a quien y como enseñar”; (págs. 16-18)

la base de una buena planeación está determinada por la reflexión crítica de lo que se planea en la clase y la claridad sobre las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que la integran. Pino, Hernández, & Hernández (2015), agregan que esta debe tener “fundamentos teóricos y por un personal especializado: los profesores...responde a una intencionalidad, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican por su valor para alcanzar los fines deseados” (pág. 149), un proceso que no culmina cuando se finalizan las clases sino que continua, ya que la reflexión sobre esta permite evidenciar la pertinencia o no de las acciones implementadas en el aula, las cuales deben corresponder a los parámetros curriculares, los momentos de la clase, características del contextos y particularidades de los estudiantes.

En conclusión, una buena planeación, parte de la evaluación, la reflexión crítica y sistematizada que se hace de ella, determina las nuevas intervenciones que el docente

realizará y por ende se espera mejore su práctica y los resultados del proceso formativo serán más adecuados.

Teniendo en cuenta los aspectos, macro, meso y microcurriculares, la planeación al inicio del ejercicio profesional se caracteriza por considerar únicamente aspectos como los estándares básicos de competencia de ciencias sociales, abordar temáticas, contenidos, algunas competencias y postulados propuestos por el MEN, se planeaban actividades, el tiempo y los recursos necesarios para desarrollarlas sin que los propósitos formativos no fuesen del todo claros, sin esto último plenamente definido toda práctica de enseñanza difícilmente dará algún resultado de aprendizaje (Romero, 2019). El desconocimiento de literatura asociada a la pedagogía, la didáctica y la enseñabilidad de las ciencias sociales impidieron considerar la importancia de esta dimensión de la práctica de enseñanza y su impacto -positivo y negativo- en el aula de clase, los aprendizajes y la forma en la que los estudiantes pueden sentir interés por la asignatura.

Al realizar una inmersión en literatura básica sobre pedagogía, en los procesos de educación formal (especialización y diplomados) y educación informal (seminarios, charlas y diálogos con colegas), se van estableciendo algunos parámetros más profesionales, coherentes, claros y se logra elaborar una rejilla de planeación que permitiese darle sentido y propósito un poco más claro a la enseñanza de las ciencias sociales, dónde los contenidos, los temas y demás aspectos curriculares poco significativos para el proceso de formación de los estudiantes fuesen paulatinamente sustituidos. Paralelamente a los procesos de cualificación del docente investigador, y con la contribución de compañeros de trabajo se elabora la rejilla de planeación [Anexo 1. Rejilla de planeación antes de iniciar la investigación](#) convirtiéndose en una evidencia y producto de ese cambio. En un proceso de

mayor elaboración y reflexión, se empiezan a integrar diferentes aspectos, macro y mesocurriculares, como los DBA y su articulación con los estándares de competencia, y las adaptaciones institucionales a estas, se determinan unos objetivos de aprendizaje de acuerdo al nivel de desempeño y su relación con la escala de evaluación del SIE, metodología de trabajo en el aula por parte de los estudiantes, individual, colaborativo y cooperativo; las estrategia de evaluación , se adiciona las formas en las que serían evaluados, los recursos de trabajo en el aula y finalmente la secuencias didáctica, donde se manifiesta cómo los estudiantes alcanzarían los aprendizajes.

A pesar del cambio que se dio en la estructura de planeación, esta siguió teniendo vacíos, elementos que no eran explícitos como la evaluación, y donde seguía siendo relevante el aspecto cognitivo y temático, además, como menciona Arias (2005), confundiendo contenido crítico, con la enseñanza del pensamiento crítico, haciendo de este en la práctica de enseñanza un discurso etéreo, es decir, un manifiesto con poca trascendencia (López R. , 2021), no solo en la formación esperada en los estudiantes sino para la práctica misma.

Finalmente, en el marco de una corta experiencia de trabajo con una docente de otra institución educativa, se logra conocer un modelo de planeación que, desde el punto de vista del docente-investigador, logra reunir ciertas características para iniciar el proceso de investigación, este modelo de planeación permite hacer explícito: 1) Los objetivos de formación del área y el grado, 2) la formulación de las competencias que se espera el estudiante desarrolle en el año escolar en la asignatura, en articulación con los estándares básicos de competencia, los DBA y el marco de referencia para la prueba de Ciencias Sociales y Ciudadanas, del examen Saber 11° y otros aspectos macrocurriculares, 3) de allí

se determinan los aprendizajes puntuales que el estudiante deberá alcanzar, 4) las actividades propuestas para alcanzar dichos aprendizajes, 5) las estrategias, medios e instrumentos de evaluación, 6) un espacio donde se registran observaciones y reflexiones, 7) los recursos y 8) la bibliografía y cibergrafía utilizada durante la clase ([Anexo 2. Rejilla de planeación al iniciar la investigación.](#))

Por consiguiente, este modelo de rejilla se convierte en el mapa de navegación de la clase en el marco de la investigación, de ello resulta un nuevo esquema de planeación, como síntesis del proceso investigativo, las reflexiones individuales, las contribuciones del tutor, los diferentes seminarios y los aportes de los compañeros de la Lesson Study.

Además de tener un formato que permita organizar la información, el proceso de planeación del docente investigador constaba de los siguientes aspectos:

- Propósitos educativos, el tipo de ser humano que, desde la institución, el área, la asignatura y como docente se quiere formar.
- Se hace una revisión y adaptación del macrocurrículo, mesocurrículo al microcurrículo. Se hace una revisión de los contenidos, los objetivos que planteen los aspectos curriculares desde los estándares, los derechos básicos de aprendizaje, los lineamientos del ICFES y literatura enfocada a mejorar los procesos de aprendizaje. A partir de allí se hacen ajustes para seleccionar las temáticas que se consideran pertinentes y se reelaboran dichos propósitos para cada una de las clases.
- Se procede a la búsqueda de información de la temática que se vaya a desarrollar para elaborar lecturas, talleres, guías y las actividades para el desarrollo de la clase. Esta información se selecciona teniendo en cuenta lo siguiente:
 - El tema esté muy bien explicado.

- Sea claro para los estudiantes y no tenga un lenguaje muy académico.
- información de páginas web o textos cuya información sea considerada verídica, artículos académicos, vídeos de medios de comunicación o productoras que sean reconocidas por su rigurosidad, relativa objetividad y medios de comunicación reconocidos por la calidad de sus publicaciones.
- Lecturas que relacionen las temáticas con aspectos de la cotidianidad de los estudiantes.
- Diferentes perspectivas sobre el tema.
- Se procede a elaborar las actividades para las clases.

La planeación pretendida declara que las actividades deben enfocarse en promover el pensamiento, por medio de la pregunta y la comprensión, para ello he recurrido a la comprensión de lectura, como un eje transversal y necesario para reforzar este aspecto, además se consideran fundamentales para una planeación el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de lectura, el análisis de problemas sociales y que, mediante la revisión documental, la observación, los ciclos de reflexión de la Lesson study se pretende darle mayor rigurosidad, validez y profesionalismo a la práctica de enseñanza y a todos los elementos mencionados.

Acciones de Implementación

Teniendo en cuenta que las acciones de planeación son el mapa de navegación o la ruta para seguir en el aula de clase, se procura llevarla a cabo en la medida de lo posible, pero como el “día a día” en el aula es dinámico, dichas acciones se modifican, se pueden reducir, extender, suprimir o desarrollarse a diferentes ritmos. Las acciones de

implementación de la práctica estudiada antes del inicio de la maestría se caracterizaban por los siguientes elementos:

- a) Se saluda a los estudiantes, se les pregunta cómo están, como se sienten, cómo les ha ido en las clases anteriores, se trata de generar un ambiente de interés hacia los estudiantes. Se observa que el aula esté en condiciones favorables para la clase, que esté sin basura en el suelo, organizada de tal manera que se pueda interactuar y observar a todo el grupo. Se les solicita que por favor apaguen o guarden los celulares, de igual manera el docente no lo utiliza en el tiempo que dure la clase, a condición de que sea para realizar actividades relacionadas con esta, como, por ejemplo, aclarar alguna duda.
- b) Se dedica un espacio, para la introducción de lo que se va a realizar o recapitulación de lo hecho hasta ese momento, para ello se recurre de manera sistemática a la pregunta como una estrategia que permita evidenciar el nivel de comprensión de lo realizado y lo que está por hacer, pues esta estrategia, permite establecer un diálogo con los estudiantes, conocer en mayor profundidad sus pensamientos, dudas y posibles dificultades, en ese sentido las preguntas “facilitan mantener la atención, motivar la participación y cumplir con una de las funciones principales de la pregunta, crear un espacio para pensar” (González & Ardila, 2018, págs. 52-53)
- c) Una vez hechas las recapitulaciones o las explicaciones necesarias se proceden con lecturas, talleres, diálogos, vídeos, socialización y todo aquello dispuesto en la planeación. En el proceso de implementación, se plantean ejercicios donde se muestran problemáticas reales o hipotéticas, que permitan justificar el por qué se aborda la temática y cuál es su importancia, se explican y se formulan problemas

análogos a las actividades de manera que estas queden lo más claro posible y en esa medida dilucidar cómo se ve reflejado éste en la sociedad colombiana, en el municipio y en el contexto personal del estudiante.

- d) Durante buena parte del ejercicio profesional y de la práctica de enseñanza, se consideró el trabajo individual como pilar en la construcción de conocimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes, en ese sentido, buena parte de las actividades se exigía realizarlas individualmente.
- e) Espacio para preguntas. En la medida que se van abordando los aspectos de la clase se abren espacios para las dudas, reflexiones, aclaraciones, opiniones de los estudiantes.

Se trabajaba mediante talleres para desarrollar en el aula, actividades de los libros, interpretación y discusión de vídeos, imágenes, canciones caricaturas, exposiciones, obras de teatro, consulta de información y socializaciones frente a las cuestiones que plantean estos, pero sin reflexionar lo suficiente si estas actividades respondían a los propósitos formativos y si se articulaban de manera clara entre ellas, esto para evidenciar la consolidación de los aprendizajes. Al iniciar la investigación, ya se cuestionaba la pertinencia del currículo propuesto por el MEN y se pensaba sobre cómo se podía abordar de manera crítica este, pero estas acciones no eran acompañadas de reflexión, análisis profundo y sistemático y, si las adaptaciones institucionales apuntaban a determinar la relevancia temática se enfocaban en lograr comprensiones amplias y profundas por parte de los estudiantes.

Acciones de Evaluación

Al iniciar el proceso de investigación, y en el marco de las “prerreflexiones” hechas se reconoce lo superficial, la débil fundamentación, (teórica, conceptual y pedagógica) poco sistemático, poco objetivable y su impacto, quizá negativo, en la práctica de enseñanza y su poca contribución a la formación y el desarrollo de los estudiantes. Considerando que el proceso de evaluación es parte integral del diseño y la planeación pues de ahí se consideran aspectos para mejorarla, dado que esta facilita la toma de decisiones y emitir juicios lo más acertado posible al momento de valorar el aprendizaje del estudiante (Leyva, 2010), es decir, se reconoció lo poco profesional de este aspecto.

Retomando a Leyva (2010), se concibe la evaluación como un proceso que analiza:

una serie de actividades planeadas con suficiente anticipación que responden a intenciones claras y explícitas y que guardan una relación estrecha y específica con el programa escolar, con las actividades de enseñanza y de aprendizaje y con las circunstancias en que se dan esas actividades... Lo que es realmente indispensable, es que el juicio de evaluación no se base en impresiones subjetivas, situaciones excepcionales o aisladas, ni en información insuficiente, irrelevante o accesorio. (pág. 9)

El docente de manera declarativa señalaba que la evaluación debe ser integral, es decir, evaluar diferentes dimensiones del ser humano, sin embargo, al momento de la revisión de la planeación y en la evocación de las acciones de implementación, se evidencia que la evaluación se centra principalmente en la dimensión cognitiva, los conocimientos y las otras capacidades de orden intelectual, minimizando la importancia de otras dimensiones de la persona, haciendo evidente la disarmonía entre las teorías en uso y las

teorías declaradas en la práctica de enseñanza (Pérez, Soto, & Serván, 2015), contradiciendo el postulado de la formación integral mencionado.

A pesar de esa evidente contradicción se pueden identificar aspectos generales que son tenidos en cuenta al momento de evaluar al estudiante:

- a) Aspectos cognitivos por medio de evaluación escrita tipo saber. Diseño de pruebas de acuerdo con los contenidos y las temáticas que se desarrollan en clase, para la preparación de los estudiantes en cuanto a la estructura de la prueba.
- b) Aspectos cognitivos por medio de Evaluación escrita con preguntas abiertas. Permiten valorar el grado de comprensión de los contenidos desarrollados en clase, la capacidad argumentativa, la coherencia de las ideas, conocer prejuicios, reflexiones, propuestas, posturas, y el grado de análisis que hacen los estudiantes sobre la temática abordada. Transversalidad con la lectura crítica, por medio de obras literarias que problematicen aspectos de la sociedad y que sean lo más llamativos posible para los estudiantes.
- c) Aspectos cognitivos por medio de evaluación oral. Involucra los diálogos que se desarrollan en las clases y actividades como las exposiciones o los debates. Este permite evidenciar la profundidad, coherencia, pertinencia, fluidez, claridad y precisión de las ideas expresadas por los estudiantes a través de la oralidad. La evaluación escrita y oral se conciben como estrategias que se complementa entre sí, pues he evidenciado que estudiantes tienen facilidad para expresarse de manera oral (a pesar de la reinante vergüenza, inseguridad, timidez, temor, incluso problemas motores asociados al habla) pero que su expresión escrita es poco clara.

d) Observación del componente axiológico. En este aspecto se intenta resaltar cualidades intrínsecas a cada uno de los estudiantes como persona, como, por ejemplo, la responsabilidad, la compasión, la solidaridad, el respeto, la comprensión, el sentido de igualdad, laboriosidad, el esfuerzo, generosidad, libertad, autonomía etc., igualmente se hace una observación de los procesos de convivencia, donde se evalúa la calidad de las relaciones entre estudiantes y de estudiantes hacia docentes y sus compañeros. La capacidad de manifestar de manera respetuosa y dialogada las diferencias que se presentan en el marco de la clase y fuera de ella. La capacidad de gestionar los conflictos interpersonales sin que se hayan agresiones físicas, verbales o psicológicas. El respeto por las posturas y las ideas así estén en contra de principios.

Además, se utilizan de manera esporádica algunas técnicas como

- Aplicación de pruebas tipo saber.
- Creación de textos críticos.
- Presentaciones orales
- Realización de actividades in situ.

El proceso de evaluación se caracteriza por ser disperso, orientado a calificar, resaltando el aspecto cognitivo, las estrategias de superación de dificultades encaminadas a la realización de actividades, el foco principal era el contenido temático y algunas capacidades cognitivas. Avanzado el proceso de la maestría se reflexiona sobre la interdependencia de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, donde se reconoce que la evaluación es un aspecto fundamental en la reflexión, pues de ahí se consideran aspectos para mejorarla, la toma de decisiones y emitir juicios lo más acertado

posible al momento de valorar el aprendizaje del estudiante (Leyva, 2010), se reconoció lo poco profesional de este aspecto. Al no tener claridad sobre la importancia de la evaluación se hace evidente confusión en este proceso, sin identificar concretamente cómo iniciar la mejora de este aspecto.

En síntesis, en el momento de iniciar la investigación, se reconoce que la práctica de enseñanza estaba enfocada más en la formación y actualización de carácter disciplinar, que, en la reflexión detenida y profunda de la enseñabilidad de las ciencias sociales, la revisión crítica de las prácticas de enseñanza y por supuesto la reflexión pedagógica. Lo que se ha buscado en ese proceso es tratar de replicar a manera de recetario o manual, estrategias, material, perspectivas o acciones de terceros y no hacer un ejercicio de organización, sistematización y valoración crítica y autocrítica de las acciones propias en el aula. La intencionalidad de la buena práctica no es condición necesaria ni suficiente para la calidad de la misma, para que esta se desarrolle de manera mucho más profesional, es indispensable la cualificación, la fundamentación y la argumentación de cada uno de los aspectos que componen la práctica de enseñanza, si esto no se modifica puede inducir a “prácticas erráticas que violentan los procesos, dispersan energías, atropellan y generan en los estudiantes todo lo contrario a lo que teóricamente se buscaba... es necesaria la correspondencia entre los medios y los fines” (Arias, 2005, pág. 21)

Capítulo 4. Formulación del problema

Julián de Zubiría y Alberto Ramírez (2009) señalan que “el problema es una pregunta que envuelve intrínsecamente una dificultad teórica o práctica, a la cual se debe hallar una solución” (pág. 166), además -añaden los autores- una pregunta que justifica el quehacer y tratar de reducir la incertidumbre frente a un fenómeno particular, sustancial y trascendente, en este caso para el docente-investigador y en el marco de los aspectos metodológicos de la maestría, el fenómeno de estudio hace referencia a como la práctica de enseñanza incide en los aprendizajes y qué elementos hacen de esta un ejercicio más o menos profesional.

En la actualidad hay cientos de miles de estudios sobre las ciencias sociales y su enseñanza, artículos de revistas, tesis de pregrado, maestría y doctorado, libros, vídeos, documentales, ponencias de conferencias, información en sitios web, charlas en páginas de redes sociales o sitios web especializados, en diversidad de idiomas o fuentes de origen etc., dada la gran cantidad de información que resulta casi imposible procesarla y, sobre todo, procesarla críticamente y reflexionar de manera pausada profunda y detallada sobre ella. Al hacer una revisión de literatura especializada en educación, didáctica de las ciencias sociales, pedagogía, vídeos, conferencias, podcast de especialistas y reflexiones producto de las sesiones de los ciclos de reflexión, se ha pensado que son muchos los aspectos que se deben mejorar en la práctica de enseñanza, y que dada su amplitud es difícil cubrirlos todos completamente, al menos en el espacio de realización de la maestría.

No obstante, dada la gran magnitud de la información, es preciso ordenarla clasificarla y extraer de ella lo necesario para la investigación. Son muchos los conceptos, categorías o elementos en el análisis de la práctica de enseñanza, y la intersección entre

estos no es fácil de obviar, se considera que si bien todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza son fundamentales, se pretende profundizar y problematizar aquella que permita darle viabilidad a la investigación, analizar cada una de las dimensiones de la práctica de enseñanza es necesario ya que el “planteamiento del problema es un proceso mediante el cual se fracciona la realidad en la mente a fin de dirigir la atención hacia una parte específica de la misma” (Baena, 2017, pág. 55).

A pesar de los avances en la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales, la ampliación de las perspectivas de análisis de lo social en el campo epistemológico, las ciencias sociales escolares colombianas y su enseñanza se han caracterizado por la fragmentación, la repetición y la memorización (Espada, Lasso, & Vargas Carmen, 2017), persistiendo una

tendencia marcada hacia la presentación de contenidos temáticos de manera magistral, debido a que el diseño de las unidades didácticas enfatiza en el desarrollo de una gran cantidad de temáticas que no garantiza la asimilación y reflexión de los estudiantes con relación a la información recibida (Salgado N. , 2019, pág. 41).

La práctica de enseñanza del docente-investigador, no está del todo alejada de esta concepción, pues su experiencia de vida (Perrenoud, 2007) ha absorbido del contexto buena parte de esas prácticas. De lo expuesto en los capítulos 1 y 3, se puede concluir que, al iniciar el proyecto investigativo, la práctica de enseñanza del docente-investigador evidenciaba falencias formativas importantes, se caracterizó por ser poco profesional y carecer de fundamentos epistemológicos y conceptuales (pedagogía, didáctica, práctica de enseñanza, evaluación, planeación, evaluación entre otros), por su poca rigurosidad, desconociendo los elementos esenciales en la enseñabilidad de las ciencias sociales. Así

mismo, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, implementación y evaluación) carecían de propósitos, orden, coherencia y sistematicidad, además prescindía de la pertinencia a las condiciones del contexto institucional y las características de los estudiantes, afectando el proceso de aprendizaje.

Como resultado de la descripción, el análisis y la reflexión de estos indicios, surgen varias inquietudes iniciales: no tener unos elementos claros en la planeación ¿afectan la práctica de enseñanza e inciden en el aprendizaje de los estudiantes? ¿se desarrollan las competencias necesarias y acordes a los avances disciplinares, epistemológicos o necesidades del estudiante? ¿cuáles son las estrategias, métodos o actividades más idóneas para propiciar el aprendizaje en el área de ciencias sociales? En ese orden de ideas, dada la complejidad, la amplitud de problemas que surgen de estas preguntas y para delimitar el alcance de esta investigación, se propone como problema de investigación el siguiente interrogante:

¿Qué elementos contribuyen u obstaculizan el desarrollo profesional y la calidad de la práctica de enseñanza de un docente investigador de las ciencias sociales, a partir del análisis y la reflexión sobre las acciones de planeación, implementación y evaluación, en el marco de la Lesson Study desarrollados en la institución educativa Juan XXIII de Algeciras, Huila?

Objetivo general

- Comprender los principales elementos que hacen de la práctica de enseñanza en ciencias sociales sea un oficio profesional a partir de la metodología de la Lesson Study sobre la reflexión de las acciones de planeación, implementación y evaluación.

Objetivos específicos

- Identificar los principales elementos de la práctica de enseñanza en ciencias sociales sea un oficio profesional a partir de la metodología de la Lesson Study.
- Describir los elementos que obstaculizan el desarrollo de una práctica de enseñanza de las ciencias sociales como oficio profesional
- Explicar las transformaciones más evidentes en la práctica de enseñanza y en las acciones constitutivas de esta: planeación, implementación y evaluación durante los ciclos de reflexión.
- Aplicar referentes teóricos y conceptuales sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que contribuyen a la profesionalización de la práctica de enseñanza.

Capítulo 5. Descripción de la investigación

En el siguiente capítulo se describen los aspectos metodológicos que orientan el desarrollo de la investigación, se especifica su enfoque, paradigma, alcance, diseño, técnica, método e instrumentos definidos para la recolección de información, su triangulación y posterior interpretación de acuerdo con el propósito investigativo señalado por la maestría: análisis y reflexión de la práctica de enseñanza, así como de la pregunta de investigación. Partiendo de lo anterior, se señala la pertinencia y la coherencia de cada uno de estos elementos no solo en el desarrollo de la investigación sino su posible impacto en la práctica misma.

Enfoque de investigación: investigación cualitativa

El enfoque de investigación utilizado en el presente trabajo es de carácter cualitativo, pues mediante esta investigación se pretende describir, analizar, comprender y reflexionar sobre como el docente-investigador se orienta, desenvuelve e interpreta en una realidad o fenómeno específico, en este caso la práctica de enseñanza y así “captar la realidad social [práctica de enseñanza] a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada”: seres humanos. Procurando “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos [práctica de enseñanza] que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La investigación cualitativa en el campo de la educación permite analizar, comprender y actuar para “mejorar el sistema educativo y social; se utiliza para describir un conjunto de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como el desarrollo curricular y su propio desarrollo profesional, entre otros.” (Pérez Van-Leenden, 2019, pág. 179)

Siendo la institución educativa y el aula de clase el lugar de investigación, esta no puede ser despersonalizada, ello no implica la ausencia de un análisis crítico de la realidad social, cultural y las condiciones de vida que determinan las interacciones en estas, así como un análisis autocrítico de todas aquellas actitudes, aptitudes, supuestos, prejuicios y creencias que interfieren en la práctica de enseñanza y que hacen de esta algo menos profesional.

Así, a continuación, describirán y justificarán la elección de dichos parámetros que rigen el trabajo.

Fenomenológico

La práctica de enseñanza es un fenómeno social, específico y particular (Aiello, 2005), inmersa en un determinado contexto y singular a cada individuo. La perspectiva fenomenológica se ajusta al proyecto de investigación, ya que a partir de él “se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 493) para identificar aspectos esenciales que permitan comprender la dinámica del fenómeno de estudio. Así mismo la investigación fenomenológica permite centrarse en:

el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad una intencionalidad la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. (Monje , 2011, pág. 113)

Al estudiar la práctica de enseñanza como un fenómeno social determinante en la experiencia educativa y su posible incidencia en el proceso de formación de los estudiantes, la fenomenología resulta del todo pertinente ya que el estudio desde esta perspectiva se,

Exige, describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización [...] la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general (Fuster, 2019, pág. 204)

Al ser la práctica de enseñanza un fenómeno social, de carácter singular, dinámico y complejo donde el docente investigador reconstruye de manera crítica un marco conceptual, epistemológico, práctico y reflexivo (Aiello, 2005), la fenomenología permite que la investigación construya conocimiento desde “la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben” (Valencia-Martinez & García, 2014, pág. 19), entonces este proyecto de investigación pretende construir conocimiento pedagógico desde la experiencia, el análisis, la reflexión, la reconstrucción crítica y autocrítica del conjunto de acciones que se desarrollan en el aula de clase por parte de uno de sus principales actores: el docente.

Alcance de la investigación: investigación descriptiva

El alcance de esta investigación es de carácter descriptivo. La investigación descriptiva, se caracteriza por pretender analizar e interpretar “la naturaleza actual y la composición de los fenómenos o como una persona, grupo o cosas funcionan en el presente...mostrando rasgos, características de un objeto de estudio” (Villero, 2010, pág. 136), en ese mismo sentido, Tamayo (2000), señala que la descripción pretende “describir de modo sistemático [y detallado] las características de una población, situación o área de interés , en este tipo de investigaciones no se pretende comprobar explicaciones, ni en

probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones” (pág. 3). De igual manera Carlos Sabino, citado en Guevara, Verdesoto, & Castro (2020), definen y resaltan la importancia de la investigación descriptiva afirmando que es:

el tipo de investigación que tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes (pág. 166)

Así, la descripción en la investigación adquiere relevancia ya que:

precisa los eventos en su propia secuencia, o tener validez descriptiva, y los significados que los participantes atribuyen a aquellos eventos, o tener validez interpretativa ... Tal estudio es especialmente útil para investigadores que busquen saber el *quién*, *qué* y *dónde* de los eventos (Aguirre & Jaramillo, 2015, pág. 181)

La presente investigación que es de alcance descriptivo pretende identificar la mayor cantidad de características de la práctica de enseñanza del docente- investigador, por medio de un registro de cierta cantidad de información contenida en grabaciones, vídeos y documentos que faciliten la posterior interpretación y caracterizar con la mayor fidelidad posible el fenómeno o problema a investigar.

Paradigma de la investigación: sociocrítico

Como se ha mencionado, la práctica de enseñanza es un fenómeno social, específico, particular, dinámico y complejo inmerso en un contexto histórico, cultural, político y económico determinado, donde confluyen valores, hábitos, creencias, ideologías, concepciones y expectativas sobre el ejercicio profesional y la enseñanza, tiene por objeto

lograr que los estudiantes se desarrollen de manera integral y que el aula de clase sea un espacio adecuado para ello. López (2016), menciona que desde este paradigma, toda investigación está “mediada por intereses particulares”, como se mencionó en el capítulo 1, se concibe la educación como un aspecto esencial en la transformación del ser humano, y en el caso particular de la investigación y los intereses del docente-investigador, configurar elementos mínimos de una práctica de enseñanza de calidad es un compromiso político que requiere la mayor rigurosidad y fundamentación posible.

Como objeto de estudio, la práctica de enseñanza busca identificar, analizar, reflexionar y modificar aquellos aspectos que son poco pertinentes y que obstaculizan una praxis profesional, en este sentido, el paradigma socio-crítico como perspectiva interpretativa de este fenómeno resulta pertinente, pues “su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado & García, 2008, pág. 189), en este caso vislumbrar las respuestas sobre aquellos aspectos que hacen de la práctica de enseñanza menos profesional y que se convierten en problemas sociales inherentes a la calidad de la educación, y la realidad concreta de los estudiantes, y por medio de la reflexión y la acción encontrar la ruta para mejorar la práctica de enseñanza.

La interacción del docente-investigador, con pares, tutores académicos y estudiantes en la cotidianidad es un espacio propicio para el análisis y la reflexión que puede propiciar la construcción de conocimiento pedagógico, este conocimiento responde principalmente a las “condiciones sociales, materiales y culturales en donde se desarrolla la investigación” atendiendo a las necesidades, problemáticas y particularidades (Cristancho, 2017, pág. 204), esto haciendo crítica y autocrítica al conjunto de circunstancias que rodean la práctica de

enseñanza y así liberarse, transformar-en la mayor medida posible- aquellos aspectos, microambientales que atropellan y violentan los procesos de formación en el aula de clase, una praxis que busca articular la teoría y la práctica para “transformar de manera directa la realidad mientras se investiga” (López I. , 2016, pág. 35) esto en el marco de una “permanente discusión intersubjetiva o constante (auto)crítica epistemológica y política” (Cristancho, 2017, pág. 215)

La profesionalización, la reconstrucción continua y crítica de la práctica de enseñanza, implica la transformación no solo de aquellos elementos poco pertinentes de ésta reproducidos por el docente, sino que trasciende su acción para generar impactos positivos en los estudiantes y su realidad:

Precisamente, uno de los principios del paradigma sociocrítico es hacer a los individuos más conscientes y críticos de sus potencialidades creativas para enfrentar con conocimiento sus propias realidades, para que a través de una acción innovadora experimenten la transformación de una realidad con la cual no están conformes. (Pérez Van-Leenden, 2019, pág. 187)

Diseño de la investigación: investigación-acción

La investigación-acción, como diseño de investigación en este proyecto, favorece la construcción de conocimiento pedagógico, para Salgado (2007) desde esta perspectiva investigativa se pretende “resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas” (pág. 73) , donde los diversos actores que se ven directamente involucrados, son los que mejor pueden comprenderlos y brindar posibles soluciones. Esta autora sostiene que la investigación-acción está constituida por tres elementos esenciales:

Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan

de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Salgado A. , 2007, pág. 73)

Situación que se ajusta plenamente a las dinámicas de los ciclos de reflexión de la investigación ya que la Investigación Acción considera de manera permanente:

la relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa, pues hacen que el docente como actor principal de la investigación por medio de su propia acción pueda solucionar los problemas encontrados en el proceso investigativo... acción es un método eficaz para asociar los problemas de diferentes tipos de grupos a través de sus propias experiencias y aportes, para que se logre la transformación de las causas que originan la problemática que afecta las relaciones de los actores en el contexto social en el que se desenvuelven (Pérez Van-Leenden, 2019, pág. 179 y 187)

Con relación a la reflexión sobre la práctica de enseñanza, Restrepo (2004), afirma que investigación-acción pedagógica es un diseño que, desde la investigación, la reflexión y el análisis pretende la “adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar” (pág. 47), lo que contribuye a una construcción particular del saber pedagógico que se erige en la cotidianidad del aula de clases. La sistematización de esta experiencia es lo que facilita la validación y renovación no solo del conocimiento pedagógico propio sino general, es decir, que una práctica de enseñanza reflexiva pasa necesariamente por un proceso de organización escrito, fundamentado, sistemático y continuo, pues es esto lo que permite incorporar la *habitus profesional* aquellas transformaciones que se dan en el conocimiento, prácticas, valores, creencias que han sido objeto de análisis.

Metodología: Lesson Study

La metodología para hacer el estudio de la práctica de enseñanza definido por el programa de la maestría es la Lesson Study. Esta metodología en palabras de Soto y Gómez (2011), consiste en un proceso de formación profesional continua y dialéctica, donde los docentes de manera cooperativa planean, ejecutan las clases, pero además evalúan el impacto de la práctica de enseñanza de otros docentes en los aprendizajes de los estudiantes (Cifuentes, 2021). Aquí, los docentes profesionales “diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto y el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños” (Soto & Pérez, 2011, pág. 1). Este proceso de formación consiste en una serie de reuniones regulares, llamados ciclos de reflexión, en la cuales sus participantes:

“revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo” (Soto & Pérez, 2011, pág. 63),

Todo este proceso se enfoca en el mejoramiento constante de las prácticas de enseñanza, y darle a ella una rigurosidad haciendo uso de “métodos propios de la investigación científica, en función de la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (Llerena , 2019, pág. 144), esto mediante la observación, el registro y recolección sistemática de información, el análisis, la discusión, el intercambio de ideas y la reflexión, individual y colectiva. Esta metodología consta de una serie de fases o etapas, por ejemplo, Soto y Gómez señalan que esta metodología consta de siete fases:

“Primera fase: definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección. Segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental. Tercera fase: Enseñar y observar la lección Cuarta fase: Discutir y

recoger las evidencias Quinta fase: Revisión de la lección. Sexta fase: Desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar. Séptima fase: Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia” (Soto & Pérez, 2011, pág. 65)

Por otro lado Maths Development Team, (2017) citado en Luengo, Jaramillo, Bonito, & Arias (2021) consideran que la Lesson Study puede desarrollarse con la siguientes fases: (a), seleccionar “temas de investigación claramente definidos y metas de aprendizaje” (b) planificación colaborativa de una lección de investigación, (c) enseñar la lección de investigación, (d) recolección de datos a medida que se desarrolla la lección, (e) reflexionar sobre lo observado en la lección, y (f) el diseño de la nueva lección” (p.59). A partir de lo anterior la estructura que se desarrolló en cada uno de los ciclos implementados es la siguiente:

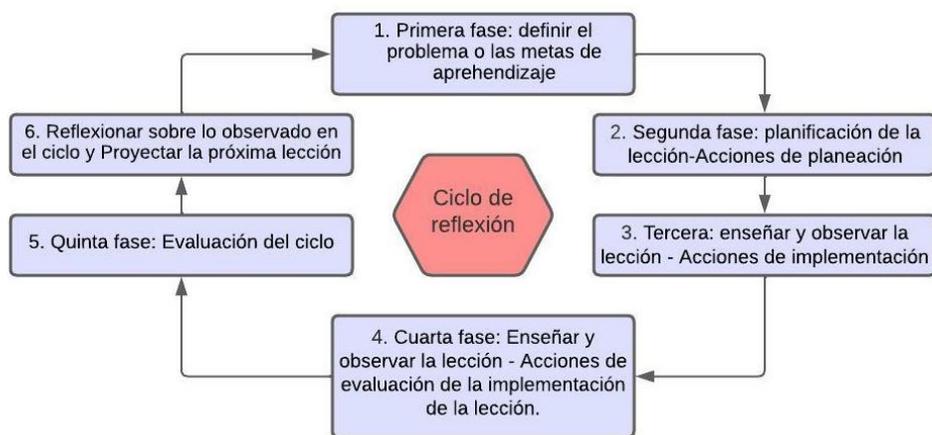


Ilustración 3. Fases ciclos de reflexión

Cada una de las fases propuestas se ajustó a la dinámica propia de la investigación y en ellas se fueron incorporando diferentes elementos que coadyubaron a que cada una de estas fases se fundamentara mejor no solo en los elementos teóricos, sino considerando las

reflexiones grupales, así como la experiencia y a la reflexión autocrítica surgidas en el aula de clase y fuera de ella.

Para finalizar, por medio del intercambio de conocimiento profesional sobre la enseñanza (Calvo, Haya, & Rodríguez-Hoyos, 2021), la Lesson Study como metodología de investigación y formación docente, busca afianzar y mejorar aquellos elementos que se dan por acabados, retomando la palabras de Pérez, Soto, & Serván, transformar supuestos, identificando aquellos equívocos, falsedades y supuestas certezas que permean de manera acrítica la práctica de enseñanza y se enquistan en esta, y así transitar de manera gradual a una toma de conciencia para exteriorizarlos y autocorregirlos, para ir del conocimiento intuitivo al conocimiento informado (Pérez, Soto, & Serván, 2015) para ir modificando el conjunto de acciones mecánicas e instrumentales, pasar de un razonamiento técnico a un razonamiento práctico (Herrera & Martínez, 2018), desarrollando las competencias necesarias para un ejercicio más profesional, reflexivo que permita valorar el impacto de las prácticas de enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes (Calvo, Haya, & Rodríguez-Hoyos, 2021)

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de investigación son ese conjunto de materiales que sirven para obtener información de la manera más detallada y profunda posible sobre el objeto de investigación (Monje, 2011). Hernández, Fernández, & Baptista (2014), sostienen que deben ser múltiples los instrumentos de recolección de información y, además, señalan cuáles pueden ser los más pertinentes para una investigación cualitativa. Siguiendo a estos mismos autores la presente investigación se han utilizado principalmente: 1) guías de observación, 2) material audiovisual como grabaciones en audio y vídeo de algunas sesiones de las clases, así como de las sesiones de discusión de la Lesson Study, 3)

documentos, rejilla de planeación, instrumentos de evaluación de la práctica en los diferentes seminarios.

Guía de observación

Como instrumento de recolección de información se diseñó una guía de observación donde se registran tres unidades de análisis básicas para la investigación: planeación, implementación y evaluación, en línea de lo que Hernandez, Fernández, & Baptista, (2014) citando a Lofland et al. señalan como propósitos del ejercicio de la observación: Prácticas, Procesos y Actividades, Respecto a los primeros, este instrumento es pertinente dado que es una “unidad de análisis conductual que se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria. Por ejemplo, las prácticas de un profesor en el salón de clases” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 397). Con relación las dos últimas unidades de análisis básicas se derivan una serie de “conjuntos de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea con un fin determinado, Por ejemplo, de enseñanza-aprendizaje” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 398), como se describirá más adelante durante el proceso de registro en dicho formato emergen otras unidades de análisis. En síntesis, la guía de observación como instrumento de recolección de información permite identificar los “elementos más generales, básicos de las situaciones, y paulatinamente se van enriqueciendo con elementos más específicos” (Ángel, 2008, pág. 105)

Documentos

Para abordar este aspecto, se entiende por documentos lo que Baena (2017), citando a Maurice Duverger define como “todo aquello donde ha dejado huella el hombre en su paso por el planeta” (pág. 68), bajo esta definición por documentos se comprenden

Grabaciones de audio y video, fotografías, archivos impresos y digitales utilizados en el proceso de investigación; Hernández, Fernández, & Baptista (2014), señalan que este tipo de recursos son el sustrato en cualquier investigación cualitativa. Respecto a este mismo punto, para Corbetta (2007), la diversidad en la documentación recopilada en un proceso de investigación limita las posibles acciones o distorsiones del investigador, lo que les da una relativa independencia y por ende mayor validez.

En la investigación se recopilaron entonces rúbricas de evaluación los docentes de la maestría dirigidos hacia el docente-investigador sobre los diversos procesos de reflexión que se llevaron a cabo en los diferentes seminarios, grabaciones en audio y vídeo de las diferentes lecciones implementadas en el aula de clase, grabaciones en vídeo de los ciclos de reflexión elaborados con el tutor y los compañeros de trabajo de la Lesson Study, además documentación de elaboración propia del docente-investigador, como la rejilla de planeación, estrategias de enseñanza, instrumentos de evaluación de las clases. Finalmente se toman algunos elementos, como el cuadro de evaluación de los ciclos de reflexión, extraído del documento llamado pentada de la narración del ciclo, suministrado por la Universidad de la Sabana. Se espera con este conjunto de elementos permita tomar distancia crítica de las interpretaciones y juicios subjetivos que puedan emanar del docente-investigador y hagan del ejercicio investigativo algo más objetivo.

Capítulo 6. Ciclos de Reflexión

Los ciclos de reflexión, son considerados como aquellos espacios donde el docente-investigador con la participación de diversos colegas analiza y reflexiona sobre el impacto de la práctica de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto estos espacios se caracterizan por revisar el conjunto de acciones de la práctica de enseñanza (planeación, implementación y evaluación), hacer una realimentación conjunta para la “identificación de fortalezas y los aspectos por mejorar, a fin de replantear estrategias para el logro eficiente de las comprensiones” (Cifuentes, 2021, pág. 48), además, este proceso se caracteriza por ser de carácter continuo, frecuente, y dialectico, donde se hace socialización de los resultados de la experiencia.

Para Peña (2012), el valor de los ciclos de reflexión radica en que las “sesiones de análisis [estén] marcadas por el contraste de opiniones, y por la puesta en común, produciendo una multiplicidad de miradas útiles para considerar la amplia gama de perspectivas que puede tener la actividad docente” (pág. 68), recuperar de ellas elementos que se consideren valiosos o positivos para la práctica de enseñanza, pero también identificar las dificultades y problemas que emergen de la práctica, con el objetivo de impactar significativamente en el fortalecimiento y la profesionalización de esta (Alba, Atehortúa, & Maturana, 2021). Estos análisis, reflexiones y contraste de opiniones sobre la práctica de enseñanza generalmente no son objeto de análisis y reflexión consciente, ordenada, sistemática y argumentada por parte de los docentes, y del docente-investigador, así lo que se pretende con los ciclos de reflexión y la Lesson Study es que se dicha metodología de trabajo en el aula se incorpore a modo de “práctica reflexiva en las rutinas y hábitos de la vida profesional” (Calvo, Haya, & Rodríguez-Hoyos, 2021, pág. 215) y que haga de la reflexión un “componente duradero del habitus” del docente (Perrenoud, 2007).

El docente-investigador, realiza cuatro ciclos de reflexión junto con el asesor Julián Carreño, una profesora de preescolar en institución educativa urbana, Darly Ome, una docente de básica primaria rural, Luz Campos y un docente de matemáticas en el sector urbano, Ricardo Ávila. Los ciclos de reflexión se realizaron en el año 2022, iniciando con el ciclo número uno entre el mes de marzo y abril, el segundo entre abril y mayo, cuya duración fue de 20 días; el tercero en agosto, que duró 10 días; y el cuarto en el mes de septiembre, que se realizó en 10 días. Finalmente, los ciclos de reflexión se ejecutan con estudiantes de educación básica secundaria, noveno y educación media, grado décimo.

Ciclo número 1.

Como plantean Soto & Pérez (2011), Luengo, Jaramillo, Bonito, & Arias (2021) y el Maths Development Team (2017), la Lesson Study como proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza está compuesta de una serie de fases. Tomando como base estos autores, la primera fase consiste definir el problema o foco aprendizajes que guiarán el trabajo del grupo de estudio o el docente en particular. En la segunda fase, se hace un diseño de la clase y cooperativamente se hacen sugerencias, aclaraciones y observaciones cálidas sobre el diseño. La tercera fase, consiste en implementar la clase que se ha diseñado, con los ajustes sugeridos y observar la lección, paralelo a la tercera fase. La cuarta fase consiste en recoger, discutir y valorar las evidencias respecto al foco de aprendizaje a partir de las acciones de evaluación. La quinta fase, consiste en la evaluación del ciclo. Finalmente, la sexta fase, reflexionar sobre lo observado y proyectar las acciones de mejora para la próxima sesión, bajo estos parámetros se desarrollaron los ciclos de reflexión.

Primera fase: definir el problema o las metas de aprendizaje

Durante el tercer semestre de la maestría en pedagogía, se da inicio formalmente al proceso investigativo orientado a observar, describir, analizar, evaluar y reflexionar sobre la práctica de enseñanza. En este punto ya se tienen ciertos elementos teóricos y conceptuales que permiten darle alguna solidez y fundamentación al conjunto de las acciones de la práctica de enseñanza, junto con la retroalimentación hecha por los compañeros de trabajo y el tutor, sin embargo, se considera que todavía se tienen vacíos importantes.

Este ciclo inicia con la definición de un foco de investigación común a todos los integrantes y las disciplinas o áreas del conocimiento de los profesores que integran el grupo de la Lesson Study. Después de una serie de reuniones, discusiones y búsqueda de información previa, se define colectivamente la comprensión de lectura como el foco de análisis y es entonces el punto de partida para la construcción de todo el ciclo de reflexión número 1.

El docente-investigador plantea como propósito general del periodo:

“Promover el desarrollo de competencias cognitivas (pensamiento visible), prácticas (comunicativas) y socioemocionales (convivir), donde el estudiante este en la capacidad de argumentar haciendo uso de conceptos propios de las ciencias sociales, evaluar perspectivas y argumentos de distintos actores, para comprender que las problemáticas sociales, como la migración, y sus soluciones involucran distintos aspectos y reconocen relaciones entre ellos”

A partir de lo anterior, para este primer ciclo, se decide estudiar los procesos migratorios con estudiantes de grado noveno, se formulan una serie de competencias, teniendo en cuenta tres dimensiones de formación del ser humano: “saber, saber-hacer y el saber convivir” (De Zubiría J. , 2014). Los propósitos o metas de formación que se espera desarrollar durante el periodo escolar consisten en:

“Competencia del saber:

- Identifica y construye nociones conceptuales básicos asociados a los procesos migratorios (inmigración, migración, fronteras internacionales, Inmigrante, Libertad de circulación, Refugiado, Xenofobia, crisis económica, derechos fundamentales etc.)
- Reconoce, describe e interpreta la información contenida en diversas fuentes de información (tablas, gráficas, información estadística sencilla, caricaturas, textos científicos y periodísticos) para comprender el fenómeno de la migración”

Se pretende trabajar no solo la lectura de textos escritos, sino de textos audiovisuales, evidenciar el nivel de lectura crítica de este último tipo de textos (Muñoz, Caballero, & Valbuena , 2014)

Para evidenciar el impacto del ejercicio se tomaron fotografías a los productos elaborados por los estudiantes. Los ajustes, sugerencias y contribuciones del grupo de la Lesson study, se hicieron revisando nuevamente la grabación que se hizo de la sesión de socialización de las acciones de planeación.

Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación

El formato de planeación utilizado no es un formato institucional, ya que como se mencionó en el capítulo 2, la institución da a los docentes la posibilidad de manejar su propio formato de planeación, entonces en el [Anexo 2. Rejilla de planeación al iniciar la investigación](#), se pueden apreciar los elementos que se tuvieron en cuenta para elaborar la rejilla de planeación. El primero de ellos, era considerar el grupo al que iba enfocada la planeación, esto para los grados de bachillerato, específicamente el grado noveno, se elige este grupo, ya que es donde se concentra la carga académica, hay mayor intensidad horaria, lo que permite hacer un seguimiento más detallado para el análisis propuesto, esto no implica que dichas reflexiones, cuestionamientos y aspectos por mejorar de la práctica de enseñanza se ciñan exclusivamente a estos grupos y la investigación, sino que tengan una trascendencia en el ejercicio profesional.

En segundo lugar, se definen los propósitos formativos, esto tratando de hacer una articulación de los elementos macrocurriculares establecidos por el MEN, como los son los DBA en ciencias sociales, los estándares básicos de competencia y el marco de referencia del ICFES para ciencias sociales y competencias ciudadanas, y alguna bibliografía relacionada con el tema. Esto se hace, ya que en el mesocurrículo institucional, solo tiene en cuenta los estándares básicos de competencia, y a partir de ellos se formulan unos objetivos generales y específicos, en cuanto a lo que se espera los estudiantes desarrollen durante determinado tiempo, en este caso, el primer periodo académico.

En la planeación se opta por establecer unos propósitos formativos orientados al desarrollo de competencias, disminuir el espectro temático y profundizar, en un tópico generativo específico. Partiendo de los planteamientos de Julián De Zubiría (2014) y

Romero (2019), se establecen inicialmente tres competencias generales: la cognitiva (saber), la competencia práctica (saber hacer) y la competencia socioemocional (saber convivir), esto con la intención de que la práctica de enseñanza no se centre únicamente en la transmisión de informaciones o en el desarrollo intelectual de los estudiantes, sino que desde la clase, se forme un ser humano integral, formación integral entendida -según los mismos autores- como el desarrollo de capacidades y potencialidades en las múltiples dimensiones del ser humano.

Respecto al tópico generativo, este se elige considerando los aspectos macro y mesocurriculares y el docente determina que este será el eje sobre el cual se esperaban desarrollar las actividades, para el periodo se eligió el tópico de los procesos migratorios. La elección del tópico generativo es determinada por el docente, esto es importante mencionarlo, porque se hace partiendo de lo que el docente considera debe aprehenderse, lo que el currículo establece, no considera los intereses y expectativas de los estudiantes, esto como se analiza posteriormente, dificulta la armonización entre los elementos propios del currículo y los aspectos particulares del microcontexto del aula, los intereses y expectativas de los estudiantes.

En este punto, el nivel de argumentación sobre el nivel de pertinencia de las actividades propuestas, no es lo suficientemente sólido, sistemático y diverso, se enfoca en la comprensión de lectura, pero sin algún tipo de fundamento didáctico, el desarrollo del pensamiento, tomando algunos elementos de Aldana (2017) Márquez (2014) Ortiz (2015), De Zubiría M (2015) y Vega y Guerra (Vega & Guerra, s.f) dichos aspectos se intentan plasmar en las actividades propuestas dentro de las acciones de planeación de este primer ciclo.

Tercera: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación

Teniendo en cuenta lo propuesto en la planeación y con algunas de las recomendaciones hechas por los compañeros y el tutor, se hace la implementación con los ajustes respectivos, esto para aplicarlo en un tiempo estimado de dos semanas, la actividad puede verse en [el Anexo 3. Actividad grado noveno ciclo 1.](#)

Así, se ejecutó la planeación como se tenía prevista, buena parte de los estudiantes cumplen la realización de la actividad, cuyo objetivo era *elaborar un comentario donde se analizará un vídeo, su contenido, el sesgo de las personas que intervienen, esto articulando conceptos y otros elementos vistos en clases anteriores*, objetivo – y esto es importante mencionarlo- no está explícito en la actividad y no hay evidencia de si este se comunicó de manera clara a los estudiantes.

Del conjunto de las acciones planteadas se puede decir que hay una recepción positiva por parte de los estudiantes, pues han manifestado bastante interés por materiales audiovisuales, como elemento que dinamiza la clase.

Como resultado de la fase de implementación, se puede obtener alguna evidencia, que permite dilucidar hasta qué punto se lograron los propósitos formativos postulados en la planeación. Sin embargo, y como lo muestran las evidencias, respecto al punto del vídeo número dos, deja al descubierto ciertos vacíos, un grado de desarticulación entre las actividades y poca claridad de lo que realmente se pretendió en el aula de clase, pues como se muestra en la ilustración 4, los productos académicos de los estudiantes van en direcciones diferentes a los objetivos planteados para esta última parte de la actividad, y con dificultad se logró hacer que los estudiantes identificaran o hicieran explícito el sesgo racista de las personas que intervienen en el vídeo, reduciendo así el impacto de la actividad

con relación a los propósitos formulados. Lo que más resalta en esta evidencia es que parece que los estudiantes hicieron un resumen tratando de forzar la inclusión de conceptos del tema, evidenciándose que hay un nivel de interpretación acrítico sobre esta actividad en específico.

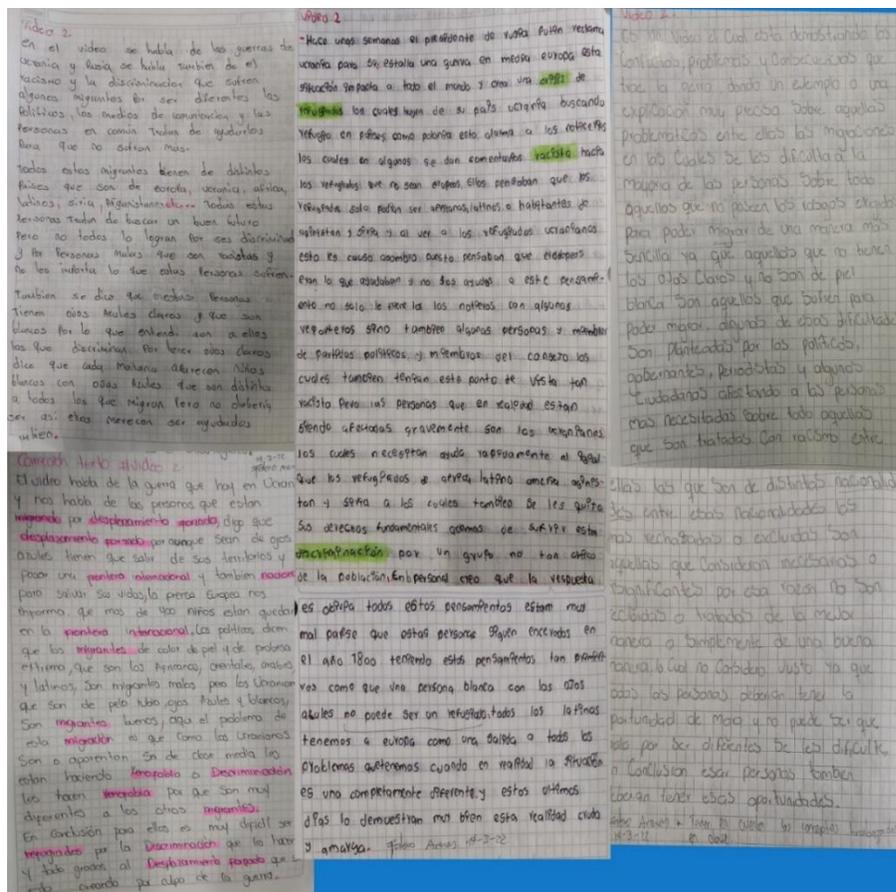


Ilustración 4. Producción estudiantes ciclo 1.

Varias son las interpretaciones de este hecho, el primero de ellos, es que las indicaciones no fueron del todo claras por parte del docente, tanto en la explicación verbal como en la guía de trabajo, en este sentido habría que hacer un análisis sobre la claridad en la comunicación que se da en el aula entre el docente y los estudiantes. Otra interpretación de este resultado es que los estudiantes tienen dificultades para analizar fuentes audiovisuales lo que llevaría a repensar como propiciar el desarrollo del pensamiento y

lectura de textos audiovisuales. Tercero, la poca pertinencia del medio utilizado, ya que era un vídeo en inglés y subtulado al español, lo que implicó verlo más de lo que se proyectó y hacer una interpretación guiada, pausada y detallada de este para que se pudiese comprender su relación con el tema trabajado, además se cuestiona si la complejidad del vídeo era pertinente para el nivel de desarrollo del grupo en el cual se implementó la actividad.

Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.

Como se ha planteado en apartados anteriores del presente documento, la evaluación debe concebirse como proceso riguroso, sistemático, ordenado y lo más objetivo posible donde se evidencie el desarrollo de los estudiantes, también se ha señalado que esta requiere un periodo de tiempo específico para evaluar el impacto de la práctica de enseñanza en los aprendizajes, esto haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos que hagan de este proceso algo más profesional. Si bien, en la socialización de la fase de implementación de este ciclo se declara el diseño de algunos de estos elementos, su pertinencia y puesta en marcha no logra integrarse a la dinámica, la realidad, los tiempos y, sobre todo en la conciencia del docente-investigador, en este ciclo no se le da importancia al rigor de la recolección de evidencia en el proceso de evaluación, además, se reconoce la poca claridad sobre qué y cómo evaluar.

Finalmente, durante este ciclo, los compañeros de trabajo de la Lesson Study y el tutor, hacen una serie de observaciones, que es pertinente mencionarlas, y que precisamente están direccionadas en los aspectos que se espera mejorar durante el proceso de formación desarrollado en los ciclos, sobre este punto señalan:

“¿cómo evidenciar el aprendizaje? ¿qué esperan que aprendan? ¿cuál debe ser la función de la evaluación? ¿cuáles son los criterios de evaluación y cómo estos se ven reflejados en las acciones de planeación, diferenciar claramente entre “evidencia de aprendizaje y evidencia” (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

Articular los diversos aspectos que hacen parte de un buen proceso de evaluación, reconociéndose que lo que se evalúa es difuso y en últimas reproduce aspectos de la práctica de enseñanza que precisamente se pretender ir trasformando. Además se cuestiona qué tan pertinente, práctico y equilibrado, debe ser el uso de los instrumentos de evaluación propuestos, y que no se reduzca su uso solo en el proceso de realización del proyecto de investigación, sino que se este tipo de ejercicios se asuman dentro de la práctica de enseñanza cotidiana, esto atendiendo a una sugerencia que hace el tutor Julián Carreño señalando que “el contexto de cada uno es diferente... un contexto específico que posibilita o limita el uso del instrumento” (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, Ciclo de reflexión 1 - Acciones de implementación, 2022)

Quinta fase: evaluación del ciclo

En síntesis, el cuadro de abajo⁴ permite resumir los aportes las fortalezas y las opciones de mejora para la práctica de enseñanza que emergieron de este ciclo:

Tabla 9. Evaluación ciclo 1.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	-Iniciativa por fundamentar la elección de las actividades	- ¿Cómo evidencia el aprendizaje de los estudiantes y cómo se expresa esto en la

⁴ Cuadro extraído de la pentada de narración del ciclo, ofrecida por la Universidad de la Sabana

	<p>-Elaboración de aspectos curriculares propios</p> <p>-La intención de enfocar la enseñanza por competencias, articulando los aspectos macro curriculares (estándares básicos de competencia)</p>	<p>planeación?</p> <p>-Se considera importante definir con mayor precisión y hacer más realizables los propósitos formativos</p> <p>-Revisar si los materiales se ajustan al nivel de desarrollo próximo de los estudiantes</p>
Acciones de implementación	<p>-Uso de recursos audiovisuales llamativos</p> <p>-Intención por diversificar actividades</p>	<p>-Mayor claridad en la comunicación oral y escrita sobre lo que se debe hacer en cada una de las actividades propuestas</p>
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<p>El esfuerzo por organizar instrumentos de evaluación para hacer de este proceso más organizado, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que se maneja</p>	<p>- ¿la evaluación se realiza al final o es un proceso continuo? ¿cómo evidenciar de manera efectiva este aspecto?</p> <p>-Se sugiere que las actividades tiendan a ser más armónicas con los resultados previsto de aprendizaje o los propósitos formativos</p> <p>- ¿los instrumentos se ajustan lo suficiente con los propósitos de aprendizaje?</p> <p>- ¿la evaluación solo valora los aprendizajes de los estudiantes o también para valorar lo que hacemos en la práctica de enseñanza y de ahí reflexionar sobre ella y mejorar? (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)</p> <p>-Sugieren que se revise si los instrumentos realmente contribuyen a evidenciar el aprendizaje, así como las dificultades que se presenten</p> <p>¿-la evaluación es coherente con el foco de la lección?</p>

Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección –

Reflexión y proyecciones.

Este primer ciclo de reflexión fue el primer paso que permitió ir delimitando más el problema de investigación, ir identificando aquellos aspectos que hacen de la práctica de enseñanza del docente-investigador poco profesional, y que inciden en un proceso de formación poco pertinente para los estudiantes y que quizá no favorece el aprehendizaje, ni la adquisición de competencias necesarias para la vida. El primero de ellos tienen que ver con la dimensión de la evaluación, donde se reconoció y se confirmó por los pares y el tutor, lo que se mencionó en el capítulo 3 por el docente-investigador, donde se pone en evidencia la carencia de elementos teóricos, conceptuales, epistemológicos y metodológicos que propiciaran la articulación de los diversos aspectos que hacen parte de un buen proceso de evaluación, lo que dificulta lograr cierto nivel de sistematicidad con relación al seguimiento de los aprendizajes frente a grupos de estudiantes tan grandes y diversos.

En segundo lugar, este ciclo permitió ir identificando aquellos aspectos que hacen de la práctica de enseñanza, más profesional y acorde a las exigencias profesionales, como por ejemplo, el interés por dar mayor sustento teórico y didáctico a las actividades propuestas, el proponer competencias globales, como las habilidades de pensamiento, la comprensión de textos y el pensamiento crítico, que son inherentes a la asignatura, esto sostenido por referentes conceptuales, sin embargo, quedan difusas las competencias propias del área.

En tercer lugar, se declara el uso de estos ciertos elementos para hacer un registro más riguroso del proceso, pero la realidad, la dinámica, los tiempos y la conciencia sobre la importancia de este registro no se ha interiorizado, dicha dificultad es vital reconocerla y modificarla, ya que al ser una investigación descriptiva, se requiere la mayor cantidad de

información posible, y así lograr un mayor nivel el orden y sistematicidad en los registros para que se tengan elementos suficientes para emitir juicios, mejores argumentos, dotar la práctica y las acciones en el aula de suficiente validez y coherencia.

En cuarto lugar, surgen inquietudes sobre la pertinencia del foco y si realmente eso es lo que la práctica de enseñanza del docente-investigador quiere que desarrollen los estudiantes desde el área. En el primer ciclo solo se considera un aspecto para analizar, la comprensión de lectura, pero al realizar una revisión más detallada y profunda de literatura especializada y la didáctica de las ciencias sociales, se considera la necesidad de incluir otros aspectos, como el desarrollo del pensamiento, el pensamiento crítico, y como desarrollar estas competencias desde las ciencias sociales desde unas estrategias metodológicas específicas.

Finalmente, este primer ciclo permite reafirmar lo que se menciona en el capítulo primero y parafraseando a De Zubiría, se navega en un mar de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas, donde quizá el proceso de la maestría no se obtenga por completo, pero reduce el nivel de incertidumbre frente a ello, esto reafirmado por una reflexión hecha en el grupo de la lesson study, donde se señala que a medida que se reflexiona con mayor rigurosidad, profundidad y criticidad, surgen más preguntas, se tambalean las certezas (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022) que se creía tener sobre la práctica de enseñanza, lo que invita a seguir haciendo un análisis más autocrítico sobre lo que se está haciendo.

El aprendizaje no se evidencia en una, dos o tres clases, sino que se concibe como un proceso largo, y que en esta primera etapa de reestructuración y mejora de la práctica difícilmente se logra, bajo estas reflexiones se empieza a ir abriendo camino hacia una práctica mucho más profesional.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión:

Teniendo en cuenta los elementos del ciclo de reflexión, los aportes de los compañeros de la lesson study, del tutor de trabajo, las reflexiones propias y la investigación teórica, para los siguientes ciclos se plantea ajustar y encaminar más la práctica en los siguientes puntos. Primero, los propósitos de formación, ya que es necesario saber y tener claro no solo para el docente- investigador, sino para los estudiantes, que es lo que se espera aprehendan, pues sin esta claridad la práctica puede tornarse confusa, errática y sin sentido. En segundo lugar, incluir referentes teóricos y conceptuales, metodologías y los recursos didácticos más apropiados para hacer de la práctica de enseñanza un oficio que tienda hacia la profesionalización y, que estas metodologías y recursos, contribuyan al fortalecimiento de la comprensión de lectura, el desarrollo de las habilidades de pensamiento y contribuyan a cimentar el pensamiento crítico. Tercero, ampliar la noción que se tiene de aprehendizaje y evaluación, ya que como se describió en este ciclo y en el capítulo tres, la vaguedad, imprecisiones y confusiones frente este elemento se siguen presentado impiden valorar, actuar y tomar decisiones adecuadas en el aula de clase.

Finalmente, establecer un orden para el registro de la información que se obtiene del proceso, ya sea tomando más evidencia de lo que se realiza en el aula de clase con los estudiantes, llevando un registro de observación o diario de campo, pues lo que se pretende es que “las decisiones, juicios, valoraciones y reflexiones que se hagan en y sobre la práctica fortalezca la “capacidad de autorregulación y aprendizaje, a partir de su propia experiencia” (Perrenoud, 2007, pág. 43), es decir, que dichos elementos se vayan incorporando con naturalidad en la reflexión sobre la práctica de enseñanza.

Ciclo de reflexión 2. En la búsqueda del rumbo

Primera fase: definir el problema o las metas de aprendizaje

Teniendo en cuenta las particularidades y la diversidad de cada uno de los integrantes del grupo de trabajo de la Lesson Study, conformado por profesores de preescolar, primaria, sociales y matemáticas de bachillerato, este segundo ciclo de reflexión inicia con una discusión sobre la pertinencia y la viabilidad del foco que se había definido previamente antes y al iniciar el proceso. Esto sucede porque cuando cada uno de los integrantes empieza a profundizar en la didáctica disciplinar, los propósitos macro y mesocurriculares, y el nivel de desarrollo en los que se encuentran los estudiantes (preescolar, primaria rural y bachillerato urbano), se decide que cada docente-investigador, considerará el foco que más se ajuste a su área, intereses y características de los estudiantes, siempre y cuando se argumente lo suficiente sobre el por qué y pertinencia de estos cambios y se conserve el diseño metodológico de la investigación. (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

Partiendo de las proyecciones formuladas en el ciclo 1, el docente-investigador inicia el ciclo número dos planificando una clase donde se decide estudiar los procesos económicos con estudiantes de grado noveno. Para empezar, se reformulan una serie de competencias, teniendo en cuenta tres dimensiones de formación del ser humano: “saber, saber-hacer y el saber convivir” (De Zubiría J. , 2014) y el propósito de la asignatura y a partir de allí proponer acciones para que el estudiante vaya desarrollando las siguientes competencias y sus respectivos componentes:

“propósito de la clase para el año: Promover el desarrollo de competencias cognitivas (pensamiento visible), prácticas (comunicativas) y socioemocionales (convivir), donde el estudiante este en la capacidad de expresar su propio criterio haciendo uso de

conceptos propios de las ciencias sociales, evaluar perspectivas y argumentos de distintos actores, esto para comprender que fenómenos sociales, como la migración, la economía, lo afectan como ciudadano, así proponer soluciones analizando la complejidad del mismo.

Competencia Saber: Transforma y amplía sus nociones conceptuales asociados a la temática: producción, distribución, consumo, recursos, fuerza de trabajo, actividad económica.

Competencia Saber hacer: Comunica de forma oral y escrita sus ideas, opiniones y posturas frente a la problemática analizada en clase, esto de manera fluida, precisa y argumentada

Reconoce, describe, comprende e interpreta diversas fuentes de información (tablas, gráficas, información estadística sencilla, caricaturas, textos científicos, noticias falsas y periodísticos) para comprender el impacto de la economía en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana contemporánea”

Esta modificación queda plasmada en la rejilla de planeación.

Para evidenciar el proceso se tomaron fotografías a los productos elaborados por los estudiantes y se tomó registro sonoro de un diálogo, donde se hace un cuestionario como estrategia de evaluación.

Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación

Al tomar mayor conciencia de manera progresiva sobre la importancia de la rigurosidad en la planeación, la pertinencia y coherencia que deben tener las actividades con los propósitos formativos, y sobre la manera en la que se va evidenciar que sí se está contribuyendo en la medida de lo posible para que los aprendizajes de los estudiantes

sean más trascendentales, se recurrió a la revisión de los aportes de los seminarios, como el seminario de fundamentos de didáctica, donde emergen aún más interrogantes de los que previamente se tenían, haciendo más complejo el proceso de la planeación y desde esta concepción se reevalúan más elementos.

Sobre la base de lo anterior, las acciones que se planearon, así como las estrategias de enseñanza propuestas, se fundamentan en los elementos teóricos de la comprensión de lectora propuestos por De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021), el desarrollo del pensamiento y el pensamiento crítico Aldana (2017) Márquez (2014) Ortiz (2015), De Zubiría M (2015), Vega & Guerra (Vega & Guerra, s.f), Sepúlveda (2015), Brito (2014) además, tratando de responder al proceso de desarrollo biológico y social de los estudiantes. En ese orden de ideas deben considerarse ciertos elementos tanto en el aspecto didáctico, como el evaluativo, para ello se recurrió a lo planteado por Julián De Zubiría (2012) y su propuesta de la formación por ciclos. Desde este referente se señalan unas orientaciones generales para planear y evaluar, en lo que desde este enfoque se denomina, los ciclos contextuales y proyectivos, es decir, estudiantes de séptimo y octavo, y grado noveno y décimo respectivamente, grupos a los que el docente da clases.

También, se recurre al modelo de Modelo de Análisis de Aprendizajes esperados, propuesto por el profesor John Alba con el cual se reestructuran y se van decantando los propósitos formativos (Alba J. , 2022). A partir del análisis y la reflexión en torno a los planteamientos propuestos por Alba y los referentes conceptuales mencionados anteriormente, se toman unas determinaciones que se consideran importantes y necesarios para cumplir los propósitos investigativos.

La primera determinación que se hace, respaldado esto en los planteamiento de Julián de Zubiría (2014) tiene que ver con “privilegiar la profundidad frente a la extensión”,

esto significa “concentrar el trabajo educativo en el desarrollo de los instrumentos, las actitudes y las competencias esenciales en las diversas áreas del conocimiento”, (pág. 230) desde esta perspectiva, priorizar las competencias a desarrollar desde las ciencias sociales, como el pensamiento crítico, la lectura crítica, el pensamiento relativista, el análisis de perspectivas entre otros, es pertinente ya que permite,

“seleccionar aquellas temáticas esenciales e imprescindibles en cada una de las áreas...en la educación básica no hay ninguna duda: tiene que primar las competencias transversales sobre las competencias particulares de cada una de las áreas. No entender esto, en buena parte, explica porque en pleno siglo XXI la gran mayoría de los estudiantes de América Latina no sabe leer, ni escribir, ni pensar”
(De Zubiría J. , 2014, págs. 230-233)

Continuar con una práctica donde se enfatiza cubrir la mayor cantidad de aspectos temáticos, donde prima lo superficial, lo simplista y lo banal, no garantiza el desarrollo de los procesos de pensamiento ni de otro tipo de competencias (Salgado N. , 2019) o siquiera las competencias del área de ciencias sociales.

La segunda determinación que se toma es fortalecer la comprensión de lectura. Una de las mayores dificultades identificadas en los estudiantes de los diversos grados en los cuales se desarrolla el proceso investigativo, y en las diversas experiencias profesionales, está relacionada con la comprensión de lectura. Sobre este punto Rondón (2014), citando a Londoño afirma que,

“el lector crítico se educa para el pensar”, luego contribuir a su formación en el marco de una lectura crítica en la institución educativa, no es otra cosa que ayudar al estudiante a hablar sin miedo, primero de manera espontánea y luego formalmente sobre lo que se lee... Hablar para examinar la vida cotidiana; pensar

para optar, no para repetir...Para aprender a pensar, concluye Londoño, hay que aprender a hablar, leer y escribir.” (pág. 29)

Para estos autores el paso previo para el desarrollo del pensamiento crítico es la buena comprensión de lectura, la última es indispensable para la primera, para ello se profundiza en la propuesta metodológica de De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021), sobre cómo desarrollar en el estudiante de manera transversal la comprensión de lectura.

Aspectos que se intentan plasmar en la rejilla de planeación [Anexo 4. Rejilla de planeación ciclo 2](#) y en algunas de las actividades propuestas para este ciclo, y que puede consultarse en el [Anexo 5. Actividad 2 -Ciclo 2](#) y [Anexo 6. Actividad 3 - Ciclo 2](#).

Propuesto lo anterior y hechas las contribuciones del tutor y los compañeros, durante la primera fase de este ciclo se puede concluir lo siguiente: ¿cómo se articulan las diferentes actividades? ¿cuál es la secuencia y si ésta realmente contribuye al cumplimiento de los propósitos formativos del docente y el área específica? ¿cuál es el tiempo mediante el cual se pretende cumplir los propósitos formativos?

Tercera fase: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación

En este segundo ciclo, se empiezan a poner en acción una serie de ajustes producto no solo de las sesiones de la Lesson Study, sino de esa autorreflexión continua y cotidiana que todo profesional en la enseñanza, se espera que haga para hacer de este un oficio más profesional (Perrenoud, 2007).

Se implementan las actividades 2 y 3, con los estudiantes, esto en un tiempo aproximado de tres semanas, la participación en la socialización de los videos, las lecturas y las preguntas planteadas en las actividades es significativa, hay una participación oral considerable, pero al momento de revisar la evidencia escrita de estas dos actividades, un

grupo considerable de estudiantes, no la realizó de manera completa, de igual manera con las actividades siguientes lo que da cabida para el siguientes interrogantes ¿es suficiente el tiempo de realización y socialización para que haya un comprensión más profunda? ¿se sigue considerando que entre más actividades mejor será el aprendizaje? ¿hasta qué punto es responsabilidad del docente, los estudiantes y el acompañamiento de los padres de familia para hacer de este proceso más efectivo? ¿Cómo puede incidir esto en el proceso de evaluación?

De acuerdo a las sugerencias, los aportes, la dinámica del aula y las reflexiones, se reconsidera el alcance y el nivel de cumplimiento de los propósitos y los resultados de aprendizaje planteados, en el sentido de que estos obedezcan a la posibilidad que la realidad del aula plantea y así identificar desde propuestas didácticas y teóricas, qué tipo de actividades deben realizarse y cuál es el orden o la secuencia en la que se deben implementar de acuerdo a los propósitos de formación establecidos ¿existe un propósito general, por unidad, por clase? esto no es del todo claro en la planeación.

Es importante señalar que durante el proceso de socialización de la implementación, con los compañeros de la Lesson Study y el tutor, se destaca como fortaleza de la práctica de enseñanza el hacer énfasis en el desarrollo competencias, la entrevista semiestructurada como estrategia de evaluación, ya que en el ejercicio escrito por sí solo no evidencia el grado de comprensión, pues puede darse la copia, dar respuestas superficiales por la dificultad para expresar de manera adecuada por medio del escrito las ideas.

En la evidencia recolectada para este ciclo, se percibe una tendencia hacia la repetición cuasi memorística de elementos del concepto, como, por ejemplo, “es una ciencia que estudia...”, sin tener claridad sobre el concepto ciencia, por ejemplo. Sin

embargo, hay otro grupo de estudiantes que trata de utilizar nociones conceptuales propias, ya sea reestructurando las definiciones que se dan en las lecturas o por medio de ejemplos. El siguiente es un fragmento de la definición de un estudiante: “una forma de administrar los recursos de las personas, para satisfacer las necesidades de los hogares” (Arenas , 2022)

Frente a la inquietud de la repetición de “es una ciencia que estudia”, un estudiante cuestiona porque sus compañeros lo hacen de esa manera si no tienen claridad sobre lo que están afirmando, lo que resalta aún más este aspecto. Para incentivar el cambio de esta situación, se le propone al estudiante que elabore por escrito una comprensión propia, evidencie y evite caer en esa “repetición”, como ejemplo de esta reflexión se expone la siguiente evidencia:

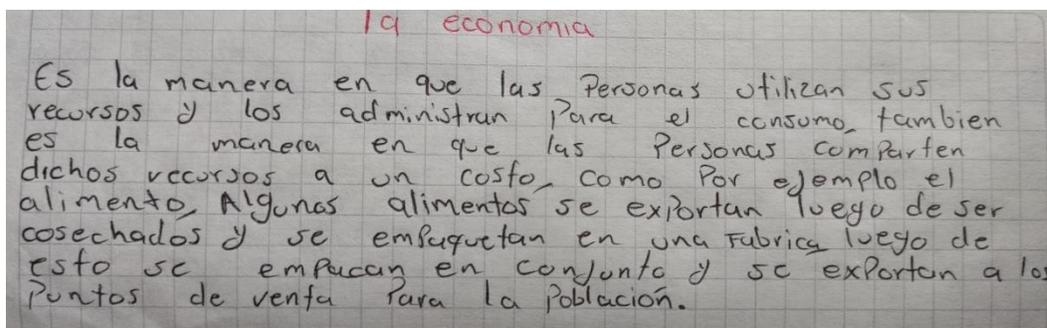


Ilustración 5. Producción estudiantes ciclo 2

La evidencia recolectada en las grabaciones de audio permite comprender al docente-investigador, la diversidad de aprehensiones de aspectos que ayudan a comprender el concepto, por ejemplo, un estudiante comenta “todo empieza por un producto que es muy pedido o requerido por las comunidades, como por ejemplo el café, comienza por el proceso sembrando la semilla, abonando el café y todo eso...para poderlo llevar al mercado y así lo distribuyen” (Arenas, 2022) [Anexo 7. Socialización actividad 2 y 3 economía. Grupo 1.](#) En otra intervención una estudiante explica una característica del concepto, como lo es el consumo y da un ejemplo para explicarlo “es cuando ya lo traen al mercado [el

producto], usted se lo compra a él y yo se lo compro a usted para consumirlo” ([Anexo 7](#)).

A pesar de que se logra modificar una noción de la economía asociada exclusivamente al dinero, donde se incluyen aspectos como el consumo, la administración de recursos, el bienestar, también se evidencia confusión en otros aspectos asociados al concepto como al termino “extracción de recursos”, confundiéndolo con “aumento de precios”, “cuando le quitan el precio”.

Además, algunos estudiantes solo mencionan conceptos asociados, pero no logran articularlos entre sí y por ende construir una respuesta que evidencie una comprensión un poco más profunda, al preguntar a la estudiante sobre ¿qué entendía sobre el concepto de economía? sus respuestas fueron: “consumo [silencio] la producción [silencio], la distribución algo así” [Anexo 8. Socialización actividad 2 y 3. economía. Grupo 4. min.3:08](#)). Al preguntarle si podía establecer alguna asociación o entre los elementos que mencionó, la estudiante no contestó.

Finalmente, al revisar la evidencia se expone como el silencio, el temor a equivocarse, vergüenza a expresar que hayan comprendido mal o que su respuesta no esté a la expectativa del docente o los compañeros, se convierte en un factor importante en el desempeño adecuado durante las clases, por ejemplo, una estudiante no respondió ninguna de las preguntas que se le plantearon, dura casi un minuto en silencio. Posteriormente en esa misma grabación se le pide a la estudiante que, según lo expresado por los compañeros haga una síntesis o dé una respuesta y el silencio es persistente, debido a esto el docente le dice “que es importante poner atención”, sugerencia que evidentemente no ayuda a solucionar el problema, pero se busca la manera en que se dé una comunicación efectiva, esto por medio del uso de un lenguaje más amigable con ella, al poner un ejemplo con un accesorio de belleza y se logra así, que por lo menos dé una respuesta a lo que se le

pregunta [Anexo 8. Socialización actividad 2 y 3. economía. Grupo 4- 19 mayo](#). Esta misma situación se había manifestado en una actividad anterior y que quedó registrada en una grabación de audio, al respecto un estudiante afirma: “me da pena que de pronto se rían, eso es incómodo a veces” en ese mismo diálogo una estudiante dice: “que tal me equivoque...me da pena...que tal salga con otra cosa que no es”, frente a este tipo de situaciones no se tiene claridad cómo reaccionar y qué medidas tomar para mitigar esta situación.

Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.

Las acciones de evaluación en este ciclo están todavía confusas, se tiene claro hasta ese momento que es necesario evaluar aspectos de fondo y no de forma, se considera que la mejor manera para evaluar a los estudiantes es lograr convertir los propósitos formativos en criterios de evaluación y que por lo menos, debe haber un par de instrumentos que permita evaluar el proceso formativo del estudiante.

El diálogo como una de las estrategias de valoración, no resulta suficiente, ya que éste por sí solo no especifica unos criterios claros para el docente y menos para el estudiante, el diálogo puede convertirse en una situación donde lo que los estudiantes responden, no determina del todo el avance, queda la duda si realmente se responde a lo que se comprendió o a lo que se esperaba que el profesor quería escuchar (Carreño, Ome, Ávila, & Arenas, 2022)

Planteadas estas inquietudes, se articula con una de las principales conclusiones que se derivan de este ciclo “¿qué entendemos nosotros por aprender?” y “¿cuándo me doy cuenta de que los estudiantes realmente aprehenden?” (Carreño, Ome, Ávila, & Arenas, 2022)

estos interrogantes son sustanciales para hacer de la evaluación un proceso que permita no solo evaluar el impacto real del aprendizaje, sino que permita tener elementos de juicio mucho más claros para tomar decisiones que propicien la mejorara aquellos aspectos de la práctica de enseñanza que se identifiquen como poco pertinentes (Leyva, 2010).

El proceso de valoración se hizo mediante una sustentación oral, apoyada está en la revisión de las actividades escritas y se parte de las preguntas formuladas en los talleres, y preguntas que van surgiendo en el diálogo a manera de cuestionario, los Anexos 7 y 8 son una muestra de ello. Sin embargo, Aldana (2017) sugiere que en este tipo de instrumento sea oral o escrito deben procurar que “preguntas sean enunciadas de manera clara, precisa y en línea con el nivel de aprendizaje previsto para el estudiantes” (pág. 51), entonces se toma como punto de referencia las preguntas formuladas en la actividad, pero en el cuestionario oral éstas no están planificadas, son espontáneas o improvisadas lo que puede incidir en cómo se comprenden la preguntas por parte del estudiante y hacer que la comunicación en este ejercicio no sea clara. Finalmente se plantea la necesidad de seguir en la consulta de información sobre las técnicas e instrumentos más acordes para evaluar el avance que puedan tener los estudiantes en la organización y el pensamiento visible.

Quinta fase: evaluación del ciclo

En síntesis, el cuadro de abajo⁵ permite resumir los aportes las fortalezas y las opciones de mejora para la práctica de enseñanza que emergieron de este ciclo:

Tabla 10. Evaluación ciclo 2.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
---	------------	--------------------------

⁵ Cuadro extraído de la pentada de narración del ciclo, ofrecida por la Universidad de la Sabana

Acciones de planeación	-Hacer énfasis en el desarrollo competencias -Mayor fundamentación conceptual y teórica de las actividades y estrategias que propone que se propone	- ¿cómo lograr mayor coherencia y pertinencia entre las estrategias de enseñanza y los propósitos formativos?
Acciones de implementación	-Participación de los estudiantes. -Recursos diversos en las estrategias propuestas	-Lecturas, que quizá no están para el nivel del gripo en el que se hizo la intervención. -Mayor acompañamiento en el desarrollo de las actividades realizadas, pues se evidenció que un grupo de estudiantes no realizó lo sugerido e indagar por qué sucede esto. -Aunque la participación fue activa, no se logra contextualizar a los intereses o realidad del estudiante
Acciones de evaluación de los aprendizajes	-El diálogo como estrategia de evaluación, donde no se permite que los estudiantes repitan ideas	-El diálogo como estrategia de evaluación ¿existe una guía de preguntas que orienten el ejercicio? ¿con qué criterios se evalúa una sustentación oral? - “Revisar la relación entre descriptores de evaluación y propósitos de planeación” (Flórez, 2022)

Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección –

Reflexión y proyecciones

Para finalizar este ciclo, se quiere mencionar algunas cuestiones que deben ser tenidas en cuenta para el ciclo de reflexión que sigue en el ejercicio de mejora continua de la práctica de enseñanza.

En primer lugar, los estudiantes y docentes han interiorizado que entre más temas se vean “más avanzado” se está, así el nivel de comprensión y el desarrollo de competencias sea mínimo o inexistente, aspecto que sigue estando presente y que conduce a transformar la práctica por unidades temáticas semestrales y a partir de ellas desarrollar las

competencias transversales y las competencias propias de las ciencias sociales. Esta decisión conduce al siguiente cuestionamiento ¿el tema es lo suficiente llamativo para promover el interés en las diversas actividades por parte de los estudiantes? ¿llegar a un consenso con los estudiantes sobre un tema que les llame la atención, puede propiciar desde ellos una iniciativa propia de trabajo en el aula?

En segundo lugar, hasta este punto se ha avanzado tímidamente en hacer de la evaluación un proceso más riguroso y un referente para la valoración no solo de los aprendizajes de los estudiantes sino de la práctica de enseñanza, se considera que, si bien se lleva un registro de notas, se hacen observaciones en los cuadernos sobre el desempeño de buena parte de los estudiantes, en ésta sigue primando algo espontaneidad, improvisación y la subjetividad en lo que se refiere a los criterios de evaluación y el logro de desarrollo de las competencias.

Tercero se considera que si bien hay unas competencias y propósitos formativos surge la inquietud de si éstos son desproporcionados o no son del todo alcanzables tal como se plantea en la planeación. Si bien se ha logrado avanzar en la planeación de actividades con mayor fundamento, queda en el aire la siguiente inquietud ¿cómo estructurar mejor el conjunto de actividades para cumplir los objetivos de aprendizaje? ¿cómo buscar relación e integración de mayor magnitud entre los diferentes elementos de la planeación(propósito-actividad-evaluación) y que sea clara esa relación en el documento?

En cuarto lugar, se ha identificado falencias en las prácticas comunicativas orales y escritas del docente, pues comentarios de algunos estudiantes, las grabaciones y en el diseño de ciertas actividades se logra percibir cierta confusión, falta de claridad y precisión en las orientaciones dadas a los estudiantes, a pesar de que esta situación fue manifestada

por un grupo reducido de estudiantes, se genera cierta suspicacia en el docente-investigador, recelo que será abordado con mayor detenimiento en el siguiente ciclo.

Finalmente, dada la cantidad de información que se puede extraer del análisis y la reflexión de la práctica de enseñanza, se considera con mayor necesidad llevar cabo un registro de observación que permita evidenciar que se recolectó información suficiente para el proceso de reflexión y posteriormente para la triangulación cuando se lleve toda esta información a discusión.

Proyecciones

Para el siguiente ciclo de reflexión se espera seguir profundizando los siguientes aspectos, el primero de ellos tiene que ver con una de las perspectivas de enseñanza de las ciencias sociales que ha generado interés en el docente-investigador, y es abordar temas controversiales que generan algún tipo de interés si se llega a un consenso con los estudiantes sobre la elección del tópico generativo. En segundo lugar, condensar las competencias y concretar propósitos formativos que permitan hacerlos más alcanzables. Tercero, la necesidad de registrar información en diario de campo o registro de observación de la práctica que permita ir recogiendo las reflexiones, inquietudes, apreciaciones y aspectos positivos de la práctica cotidiana, para ello se diseñó un registro de observación [Anexo 9. Formato de observación](#). Finalmente, indagar sobre la práctica comunicativa y las estrategias más adecuadas para mejorarla en el aula de clase, tanto en lo escrito, como en lo verbal.

Ciclo de reflexión 3. Reflexión ocasional.

Primera fase: definir el problema o las metas de aprendizaje

Al iniciar este ciclo de reflexión ya se han ido asumiendo posiciones mucho más fundamentadas teórica y conceptualmente, en lo que se refiere al planteamiento de los

propósitos formativos, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y el conjunto de estrategias que allí se plantean(planeación, implementación y evaluación), el registro de información como el sustrato del análisis, la evaluación y la reflexión de la práctica de enseñanza que permita hacer de esta una “práctica reflexiva” y tomar para sí una conciencia más profunda sobre los esquemas y los hábitos que hacen de esta algo poco profesional, en palabras de Perrenoud (2007), un «enseñante reflexivo», necesita:

fomentar la Instauración de *esquemas reflexivos...el habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. (pág. 79)

Para este ciclo de reflexión ya se han identificado los tres componentes bajo los cuales se quiere orientar y mejorar la práctica de enseñanza. El primero de ellos tiene que ver con, la promoción de competencias transversales y el desarrollo del pensamiento. En segundo lugar, el desarrollo competencias propias de las ciencias sociales, como el multiperspectivismo, la argumentación y el pensamiento sistémico.

Finalmente, el pensamiento crítico como la cúspide de formación de los estudiantes que ven la clase, como se ha vislumbrado en los capítulos anteriores estas categorías de análisis son interdependientes y están estrechamente relacionadas, lo que significa que abordar una de manera independiente restringe el campo de acción de la práctica de enseñanza y el impacto de la formación que se espera propiciar desde las ciencias sociales. También se ha revisado con mayor detenimiento Modelo Análisis Aprendizajes Esperados de Alba (2022)y las estrategias de de enseñanza-aprendizaje con la profesora

María Yaned Morales y sus aportes para estructurar mejor las acciones de planeación, respecto a los propósitos formativos del saber disciplinar del docente-investigador.

Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación

La planeación para este ciclo está dirigida a estudiantes de grado décimo, en la asignatura de constitución política y democracia cuya intensidad horaria semana es de 1 hora. Lo que se busca es que haya una estructura más coherente entre los propósitos formativos estipulados del macro, meso y micro curriculares, y sobre los aprendizajes que se espera los estudiantes desarrollen durante el proceso, como se puede evidenciar en la ilustración 6 en este punto del proyecto de investigación se hace un esfuerzo por alinear dichos elementos.

Asignatura: Constitución política	I.H: 1 hora	fecha de elaboración: 23/8/2022	Periodo: Tercero	Tiempo calculado: 10 semanas
Propósito formativo	Promover en el estudiante el reconocimiento de los derechos fundamentales, los mecanismos de participación ciudadana y los mecanismos de defensa de los derechos establecidos en la constitución política, para hacer de este un ciudadano activo, participativo y crítico.			
Docente: Fabio Nelson Arenas Lozano	Grado: décimo	Correo electrónico: fnarenas@gmail.com	Tópico generativo: Participación ciudadana	
Macrocurrículo	Habilidades para comprender el mundo y actuar. Participar activamente en la gestión y resolución de conflictos requiere escuchar y buscar soluciones comunes (Pisa, 2018)			
DBA	Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos.			
Estándar	Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia. (Competencias cognitivas y conocimientos). Argumento y debate sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos. (Competencias comunicativas). Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar o localidad. (Competencias integradoras).			
COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA DURANTE EL PERIODO				

Ilustración 6. Rejilla de planeación.

Se pretende entonces abordar principalmente las siguientes competencias

De tipo cognitivo donde se espera que el estudiante

- a) reconstruye nociones conceptuales básicas asociados a la temática: participación ciudadana, derechos fundamentales
- b) Reconoce, describe, comprende e interpreta diversas fuentes de información (tablas, gráficas, información estadística sencilla, caricaturas, textos científicos, noticias

falsas y periodísticos) para comprender el impacto de la participación ciudadana en los diferentes ámbitos de diferentes ámbitos de la vida cotidiana

y de tipo valorativo

- a) Es respetuoso, esforzado y responsable con las actividades escolares y las actividades de la asignatura
- b) Es autónomo en la realización de las diversas actividades académicas y las actividades de la asignatura
- c) Autorregula su comportamiento en el proceso de aprendizaje y la convivencia dentro del aula de clase y la institución educativa

Una reflexión hecha por el docente-investigador, permite concluir que a pesar de que se explicitan unas competencias, unas unidades de trabajo y un tópico generativo, se considera que no hay un hilo conductor que permita establecer la relación clara entre estos elementos de la planeación.

En este punto de la investigación ya se ha asumido que las dos asignaturas que el docente da en la institución, ciencias sociales y constitución política, deben desarrollar o tener como ejes fundamentales cuatro componentes: el primero de ellos la comprensión de lectura. Segundo, el desarrollo del pensamiento. Tercero, el desarrollo del pensamiento crítico. Cuarto, el desarrollo de competencias propias de las ciencias sociales la “interpretación, argumentación y proposición” (ICFES, 2019). La comprensión de lectura toma como referente el método que plantean De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021), método que intenta ser desarrollado con pausa y sin acelerar el proceso para que realmente se comprenda por parte de los estudiantes el sentido de este. En segundo lugar, formular las actividades entorno al desarrollo del pensamiento y el pensamiento crítico , las actividades

se fundamentan en los planteamientos de López R (2021) Ortiz (2015) Muñoz (2018), Campos (2015), Paul & Elder (2002) (2003) Organización de los Estados Americanos (2015), Vega y Guerra (s.f) Sepúlveda (2015), Brito (2014) y Julián De Zubiría (2012) este conjunto de referentes se ha constituido en el insumo para la planeación de las diversas actividades propuestas en los diferentes grados en los que se realiza la práctica, ya que como se profundizará más adelante, se busca desarrollar el pensamiento crítico mediante el modelo de enseñanza mixta propuesta por Muñoz (2018), ya que este modelo permite desarrollar los procesos de pensamiento, sin perder o dejar de lado los elementos propios del saber disciplinar. Finalmente, las competencias argumentativas con la propuesta de Julián de Zubiría (2006) y Sepúlveda (2015)

Producto de la sesión de retroalimentación hecha por los compañeros de la Lesson Study y el tutor, se sigue evidenciando que la mayor falencia que presenta en las estrategias de evaluación del aprehendizaje de los estudiantes, y en cómo hacer que en el proceso de formación de los estudiantes se pueda recabar evidencia de aprendizaje y que esto quede plasmado lo más claro posible en la rejilla de planeación,

“¿cuál es la función de la evidencia de aprendizaje? dar razón de los aprendizajes ... nos permita tener información clara de los resultados previsto de aprendizaje y sus alcances qué tanta y cuál es la evidencia que es significativa y pertinente para el proceso de investigación que me sirvan para analizar, reflexionar y evaluar la práctica de enseñanza” (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

Además, surge otra inquietud importante y es ¿cómo la planeación evidencia el cumplimiento de los aprendizajes en diferentes momentos del proceso?

Para este ciclo de reflexión se ha tomado registro del trabajo realizado por los estudiantes en clase y se ha hecho un registro de observación diseñado por el docente-

investigador, para sistematizar los aspectos positivos y especialmente a aquellos por mejorar de la práctica de enseñanza, haciendo énfasis en los siguientes aspectos: planeación, implementación, evaluación, competencias, comprensión de lectura, pensamiento y pensamiento crítico.

Tercera: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación

Terminada la segunda fase de este ciclo, se hacen los ajustes y se añaden a la planeación las observaciones y las sugerencias realizadas por los compañeros de lección y el tutor, especialmente en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes [Anexo 10. Rejilla de planeación ciclo 3](#). Teniendo en cuenta lo propuesto en la planeación, primero se realizó la lluvia de ideas donde se le solicita a cada estudiante que en una idea exprese lo que comprende por participación ciudadana, esto haciendo uso de los conocimientos previos. Cada idea será registrada en el tablero por el docente; esto con los dos grupos de estudiantes a los que iba dirigida la actividad.

Una vez cada estudiante aporta una idea, se socializa el ejercicio y se pide que cada persona explique por qué eligió esa idea y cómo se relaciona con la temática. Realizados estos dos puntos se tomó la siguiente evidencia de las ideas que plasmaron los estudiantes:

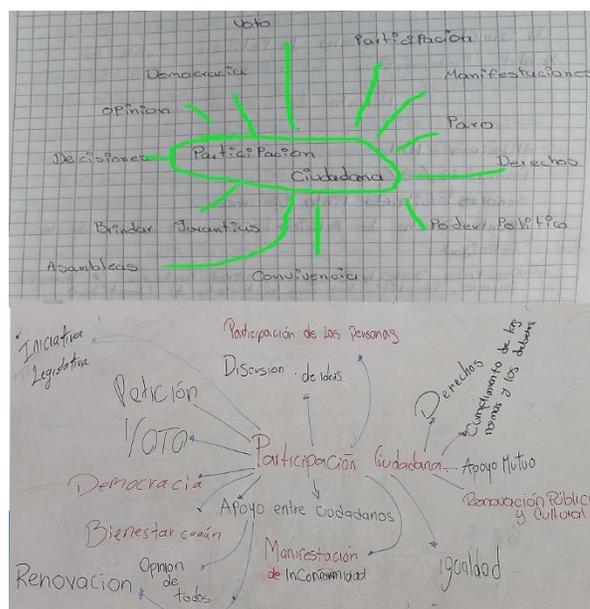


Ilustración 7. Producción estudiantes ciclo 3.

Socializada la actividad se logró establecer que “la participación ciudadana” puede ser asociada a diferentes actividades que realizan las personas para hacer cumplir sus derechos y ser escuchados por parte de las autoridades. En este punto la participación fue significativa, además se les pidió que no repitieran ideas lo que exigía pensar un poco más de lo que usualmente se considera sobre este punto.

Posterior a ello, se realiza la lectura sobre la participación y los mecanismos de participación ciudadana. Socialización de los puntos claves de la lectura. Además, se refuerza la lectura con recursos audiovisuales, esto con el objetivo de que se afiance más el concepto por parte de los estudiantes. Posterior a ello, se hace una lectura individual y se profundiza sobre aspectos específicos que se consideraron pertinentes para un análisis más detallado, apesar de que los estudiantes siguen las orientaciones del docente para identificar y extraer de la lectura las ideas que se consideren relevantes, al momento de explicar el porqué de la elección de la idea, en algunos estudiantes, especialmente aquellos que tienen problemas de comprensión de lectura, el ejercicio se queda en la acción

mecánica de subrayar información que ellos no comprenden, situación que es repetitiva con estos estudiantes en los diferentes grados en los que se da clase. Esta situación significó que la metodología para trabajar la comprensión de lectura debe ser desarrollada con más calma con este grupo de estudiantes e insistir a los estudiantes que este tipo de ejercicios no se haga de manera mecánica y repetitiva.

Finalmente, se les pidió a los estudiantes que sinteticen en un escrito corto lo que comprenden por participación ciudadana, haciendo síntesis de las diversas actividades que previamente se realizaron. Al momento de analizar el escrito realizado por los estudiantes, se pueden hacer las siguientes apreciaciones. Primero, los escritos evidencian niveles de complejidad en el uso de los diferentes conceptos asociados a la participación ciudadana, incluyen además conceptos asociados a la temática que se han trabajado en sesiones anteriores, como, por ejemplo, derechos fundamentales, democracia, mecanismos de participación ciudadana, bienestar colectivo entre otros. en este tipo de escritos se puede evidenciar que articulan de manera armónica dichos elementos, así como una mayor organización, jerarquización y comprensión de las ideas, la ilustración 8 da ejemplo de ello:

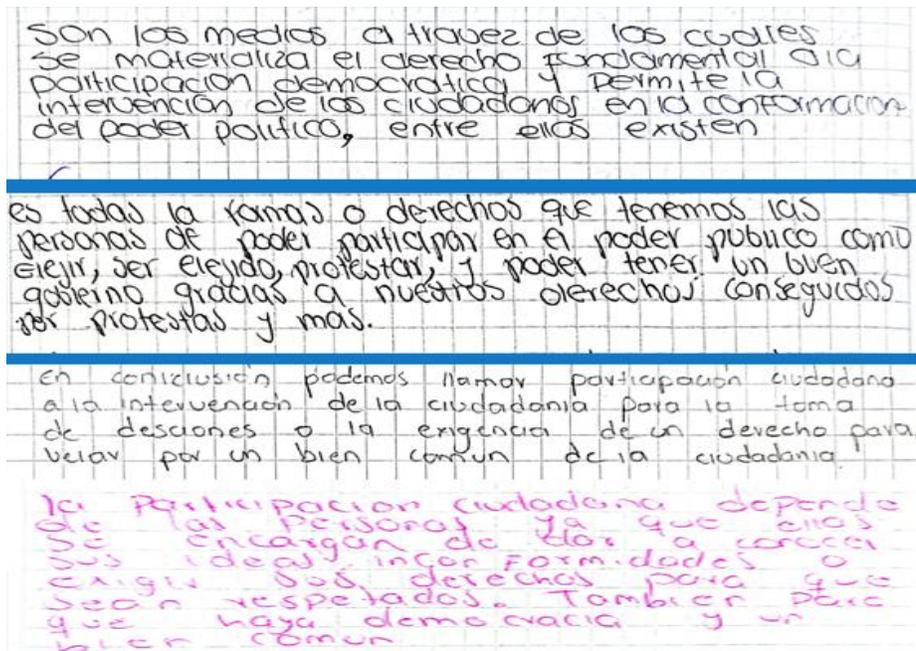


Ilustración 8. Producción estudiantes ciclo 3

En contraste, se pueden apreciar en la ilustración 9, se expone una muestra de escritos con un nivel de comprensión y síntesis básico, al menos en su expresión escrita. Como se expone en la sesión de implementación “este ejercicio se tornó algo mecánico, es decir, se tomaron las ideas, trataron de darle un orden y plasmarlas ahí sin ningún tipo de reelaboración...o transcribir elementos que tenían de la lectura” (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

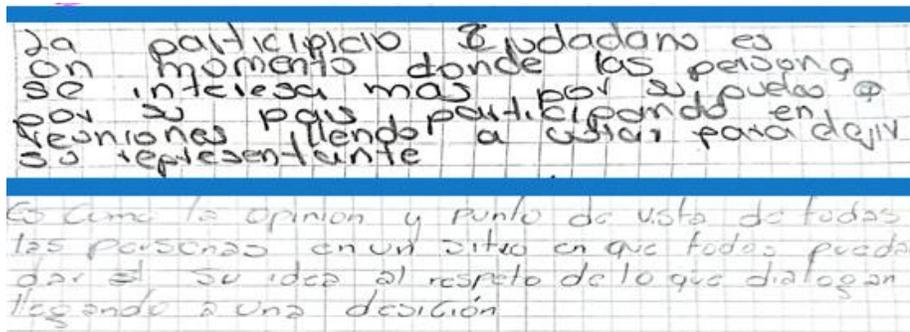


Ilustración 9. Producción estudiantes ciclo 3.

Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.

Para este ciclo, en la rejilla de planeación se incluye una parte donde se señala la evaluación del aprendizaje, de acuerdo con el desarrollo de las unidades, se espera que la evaluación esté acorde al avance mismo de las unidades, tal como lo muestra la siguiente ilustración:

EVALUACIÓN		
<p>Competencia a evaluar: Cognitiva: (a) (c) - Valorativa</p> <p>Técnica: observación Análisis de producción Intercambios orales</p> <p>Instrumento Guía de observación</p> <p>Evidencia: Foto del trabajo en el tablero Foto del trabajo escrito</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante haciendo uso de sus conocimientos previos, las herramientas ofrecidas por el docente (lectura-video) y el diálogo con el docente y sus compañeros, reconstruye sus nociones de participación ciudadana Participa activa y autónomamente en la clase, controvierte las ideas y opiniones de los compañeros, en el marco del respeto, la escucha activa y la tolerancia 	<p>Competencia a evaluar:</p> <p>Técnica:</p> <p>Instrumento Guía de observación</p> <p>Evidencia: Foto del trabajo en el tablero Foto del trabajo escrito</p> <p>Criterios de evaluación:</p>	<p>Relación con la planilla</p> <ol style="list-style-type: none"> Registro de trabajo en clase Muestras de trabajos del estudiante realizados en clase (cuaderno exámenes, informes, ensayos, etc.) Presentaciones orales (entrevista estructurada e informal, 4. se toma como base preguntas de las actividades propuestas), exposiciones Evaluación – prueba mixta

Ilustración 10. Ajustes rejilla de planeación ciclo 3

La dificultad más expresa en el proceso de evaluación no es que se evalúa o el cuándo, sino el cómo, es decir, qué instrumentos permiten recolectar y analizar la información suficiente y pertinente de cómo va el proceso (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022) y como dichos instrumentos se ajustan a la particularidad de la práctica de enseñanza, especialmente la cantidad de estudiantes que se manejan, pero además, si está en coherencia con el alcance de los resultados previstos de aprendizaje y que permite validar o no trascendencia del aprendizaje o como lo señala la profesora Teresa Flórez, en el ciclo 2 “Revisar la relación entre descriptores de evaluación y propósitos de planeación”.

Otro aspecto que es necesario considerar en este proceso, tiene que ver con la evaluación oral, y la manera en la que se evalúa el diálogo que se da con los estudiantes. Se identificó, que surgen en ocasiones preguntas muy interesantes, tanto de los estudiantes y el docente, pero que no son registradas, sistematizadas y por lo tanto se pierden, además que la evaluación oral se rige por preguntas casi que improvisadas y poco planificadas lo que puede inducir a que éstas no sean claras y que lo que se pretende evaluar sea difuso, situación que se había manifestado en el ciclo número 1 con otro compañero, también se había manifestado en la propia práctica del docente-investigador y que autores como Aldana (2017), considera debe ser claro, preciso y acorde al nivel.

Quinta fase: evaluación del ciclo

En síntesis, el cuadro de abajo⁶ permite resumir las fortalezas y las opciones de mejora para la práctica de enseñanza que emergieron de este ciclo.

⁶ Cuadro extraído de la pentada de narración del ciclo, ofrecida por la Universidad de la Sabana

Tabla 11. Evaluación ciclo 3.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	<p>-mayor orden, estructura más lógica, fundamentación y consistencia entre los diferentes aspectos de la planeación (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)</p> <p>-Articulación de aspectos macro, meso y micro curriculares</p> <p>-Mayor nivel de relación y sentido entre los diferentes elementos que hacen parte de la planeación (RPA, actividades, aspectos curriculares y evaluativos) (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)</p> <p>-Positivo integrar aspectos macro curriculares, como las competencias globales formuladas por instituciones internacionales</p> <p>-inclusión de aspectos que se ven en los diversos seminarios de la maestría</p>	<p>- ¿cómo evidenciar de una manera más tangible los aprendizajes en relación con los resultados previstos de aprendizaje, las actividades y la evaluación en cada uno de los momentos de las clases o unidades desarrolladas?</p> <p>-Parece que las competencias transversales tienden a opacar las competencias propias del saber disciplinar</p> <p>-considerar que en lo microcontextual hay unas dinámicas específicas del aula y de las instituciones lo que hace necesario revisar el alcance de los propósitos de acuerdo con esta realidad.</p>
Acciones de implementación	<p>-Tópico que permite realizar ejercicios prácticos para la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente cuando tienen inconformidades y éstas no son resueltas o aclaradas por la autoridad competente (docente, rector, alcalde)</p> <p>- recurrir a los conocimientos previos que los estudiantes poseen</p> <p>-reforzar la parte conceptual y las comprensiones con diversidad de recursos (vídeo, lectura) (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)</p> <p>-avance en el registro y sistematización de las evidencias de aprendizaje</p>	<p>¿cómo se puede evaluar de mejor manera la comprensión de lectura, teniendo en cuenta que es uno de los componentes que ha declarado como esencial para mejorar su práctica?</p>
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<p>-avance en el registro y sistematización de las evidencias de aprendizaje</p>	<p>- ¿cómo elaborar un instrumento que permita evaluar de manera pertinente, integral y lo más objetivo posible, especialmente en una</p>

institución con un número elevado de estudiantes?

- ¿Qué se puede hacer para hacer que la evaluación sea un proceso y que esto sea más explícito en términos de los resultados que se esperan obtener?

- “Revisar la relación entre descriptores de evaluación y propósitos de planeación”. (Flórez, 2022)

Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección –

Reflexión y proyecciones.

Durante este ciclo de reflexión se desarrolló el seminario análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje con la profesora María Yaned Morales, a quién se le mostró la planeación que hasta el momento se había realizado, especialmente aquello que tiene que ver con los propósitos formativos, es decir, las competencias transversales y las competencias específicas del área, esto con el objetivo de poder articular de la mejor manera posible dichos componentes, delimitar su alcance y hacerlos más comprensibles tanto para el docente como al estudiante. La docente sugiere que dicha organización parta de las competencias específicas del área y que las competencias transversales sean la base que facilite el desarrollo de las primeras.

En este mismo diálogo se reflexiona sobre la suposición de la que parten buena parte de los docentes en la institución, incluyendo el docente-investigador, y tiene que ver con partir de la idea que los estudiantes tienen claro y han desarrollado sus capacidades de pensamiento, aspecto que se registró de manera recurrente en el instrumento de observación que llevaba el docente sobre la propia práctica [Anexo 11. Formato de observación - diligenciado](#). De este hecho se vislumbra dos situaciones, sobre la que es necesario discutir.

La primera, tiene que ver con el afán de desarrollar el plan de trabajo propuesto como sea, es decir, lo que De Zubiría y Romero plantean sobre la profundidad vs extensión, donde inconscientemente tiende a primar lo último. En segundo lugar, la idea de que, entre más actividades, más se va a avanzar o más se van a desarrollar las competencias propuestas, si bien la repetición conlleva a aprehendizajes, se considera necesario trabajar con mayor profundidad y detalle las actividades, para evaluar si esta forma de implementación logra tener un impacto más profundo en la estructura cognitiva, afectiva y social del estudiante. El diálogo con la profesora finaliza con la sugerencia que hace sobre la redacción de las competencias y los propósitos formativos, ya que se considera que hay unas que “engloban otras” y que esto ayudaría a que no se hicieran tan extensas y más claras.

Proyecciones

Para el siguiente ciclo de reflexión se pretende entonces trabajar con mayor énfasis en los siguientes elementos. Primero, ajustar la rejilla de planeación según las sugerencias hechas por los compañeros de la Lesson Study, el tutor Julián Carreño y la profesora María Yaned Morales. Segundo, ajustar la redacción de las competencias propuestas y organizarlas de acuerdo con el nivel de jerarquía que se les pretende dar dentro de la práctica, según las sugerencias de la profesora María Yaned. Finalmente concretar los instrumentos de evaluación que se han planteado para hacer de la evaluación un proceso más organizado, objetivo e integral.

Ciclo de reflexión cuatro. Un «enseñante reflexivo», pero principiante

Primera fase: definir el problema o las metas de aprehendizaje

En este ciclo de reflexión, se considera que se logran afianzar algunos elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y didácticos que contribuyen a que la práctica de

enseñanza del docente-investigador sea un oficio más profesional. En este punto la reflexión individual y grupal, concluye que los propósitos formativos tienen unas bases teóricas mucho más robustas, ya que son mucho más claros y tratan de articular las diferentes dimensiones del currículo, como se puede apreciar en la rejilla de planeación de este ciclo [Anexo 12. Rejilla de planeación ciclo 4](#). El marco conceptual que se utiliza para la proposición de las actividades permite que se pueda argumentar el porqué de la elección y diseño de las estrategias de enseñanza planeadas y las actividades propuestas, además, se ha ido interiorizando la importancia de la observación autocrítica de la propia práctica, este por medio de un registro semanal de observación de la práctica. (Anexo 11)

Estos elementos contribuyen a la reflexión permanente sobre la práctica de enseñanza, en palabras de Perrenoud (2007) permite tomar distancia de “ese narcisismo que impide reconocer los propios errores y defectos, tanto profesionales como personales” que inciden de manera negativa en una práctica de enseñanza profesional, evitando la rutina y la seguridad de una práctica determinada, además se han ido incorporando al habitus una serie de elementos que contribuyen a tener insumos para el análisis y la reflexión continua de la práctica de enseñanza, por ejemplo, el diálogo con compañeros sobre la pertinencia de las actividades, la toma de evidencia (grabación en audio y vídeo) de algunas sesiones con los estudiantes, el diálogo periódico con los estudiantes sobre su desempeño en la clase y cuestionándoles sobre el quehacer del docente, las dificultades, los aciertos y los aspectos por mejorar, todo esto se ha ido incorporando de manera paulatina al habitus profesional.

En el ciclo 3 y en el ciclo 4, se han consolidado las nociones mínimas de la evaluación del proceso de formación, pero así mismo se han identificado nuevas categorías de análisis, como por ejemplo la práctica comunicativa, y su incidencia en un quehacer más profesional convirtiéndose esta en objeto de reflexión.

Para este ciclo de reflexión, se diseñó una planeación para estudiantes del grado noveno de la institución, las competencias específicas que se pretenden desarrollar en el estudiante son:

“Interpretación y análisis de perspectivas: -Contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos. -Comprende perspectivas de distintos actores y grupos sociales

Pensamiento social: Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales” (ICFES, 2019)

Desde la parte de los DBA se hizo énfasis en el 4: “Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país” (Ministerio de Educación Nacional., 2016)

Los estándares básicos de competencia se abordaron elementos del eje generador son los de “me aproximo al conocimiento como científico social” específicamente:

- “Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.
- Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.”
- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Finalmente, las competencias transversales necesarias para que los estudiantes logren alcanzar los propósitos de la clase son:

- analiza y evalúa argumentos en diversas formas de texto.
- Elabora argumentos propios teniendo en cuenta los criterios establecidos para ello

- consulta de manera autónoma información para profundizar sobre la temática, haciendo uso de las bibliotecas, la internet o los recursos que tenga a su disposición, como la televisión, la radio o la biblioteca municipal

Para este ciclo de reflexión se ha tomado registro del trabajo realizado por los estudiantes, se grabó por medio de vídeo fragmentos de las sesiones de clase con los diferentes grupos, se lleva el registro de observación que ya se venía trabajando previamente donde se registraron aspectos generales positivos y especialmente a aquellos por mejorar de la práctica de enseñanza, haciendo énfasis en los siguientes puntos: planeación, implementación, evaluación, competencias, comprensión de lectura, pensamiento y pensamiento crítico. Además, se toma fotografía de la producción escrita de algunos estudiantes.

Segunda fase: planificación de la lección-Acciones de planeación

La reflexión a que se ha llegado en este ciclo de reflexión, en lo que se refiere a las acciones de planeación, se ha concluido que son tres los aspectos mínimos que la planeación profesional del docente-investigador en ciencias sociales, debe incluir en su práctica de enseñanza. El primero de ellos tiene que ver con la promoción de la comprensión de lectura, para ello, y como se ha mencionado en los ciclos de reflexión anteriores se toma como referente la estrategia o el método que plantean De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021), método que intenta ser desarrollado con pausa y sin acelerar el proceso para que realmente se comprenda por parte de los estudiantes el sentido del mismo, se hace énfasis en el método, porque se ha identificado que a los estudiantes se les dificulta lograr una comprensión profunda de las diversas lecturas realizadas en clase, con referencia a esto, Pablo Romero, señala que es importante brindar a los estudiantes un método explicado

y analizado a profundidad en el ejercicio de la lectura, escritura y visibilización del pensamiento, además afirma que son “errores frecuentes” de la práctica de enseñanza, suponer que los estudiantes han apropiado las diversas herramientas que facilitan el aprendizaje (Romero , 2022) y que se parte del supuesto de que se tienen las competencias necesarias y consolidadas para seguir avanzando en su procesos.

En el proceso de planeación se han incorporado ajustes propios que hagan las estrategias de enseñanza y evaluación ejercicios, más dinámicos y rigurosos en el aula de clase, como por ejemplo, la diversificación de actividades en las estrategias de enseñanza, que intentan integrar el trabajo colaborativo, la discusión por grupos, la lectura, el análisis de fuentes audiovisuales, la consulta de información, así como, la creación de instrumentos de evaluación, como la rúbrica de evaluación de las exposiciones.

En segundo lugar, formular y aterrizar las actividades entorno al desarrollo del pensamiento y el pensamiento crítico, las actividades se fundamentan en los planteamientos de López R (2021) Ortiz (2015) Muñoz (2018), Campos (2015), Paul & Elder (2002) (2003) Organización de los Estados Americanos (2015), Vega y Guerra (s.f) Sepúlveda (2015), Brito (2014) y Julián De Zubiría (2012) este conjunto de referentes se ha constituido en un insumo valioso para la planeación de las diversas actividades propuestas en los diferentes grados en los que se realiza la práctica, ya que como se mencionó anteriormente, se busca desarrollar las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico mediante el modelo de enseñanza mixta propuesta por Muñoz (2018), ya que este modelo permite desarrollar los procesos de pensamiento, sin perder o dejar de lado los elementos propios del saber disciplinar. Esto se convierte en una tarea esencia, ya que en varias de las anotaciones en de los registros de observación, (Anexo 11) se hicieron observaciones donde se señala que los estudiantes tienen poca claridad o tienden a confundir aspectos como

inferir, analizar, interpretar, comparar etc., sin tener claridad sobre estos elementos no es posible hacer visible el pensamiento.

Finalmente, como se puede apreciar en el Anexo 12, se realizan en la planeación los ajustes y las recomendaciones hechas en el ciclo tres por la profesora María Yaned Morales, elementos que permiten concreta una planeación un hilo conductor mucho más claro entre los propósitos, las estrategias de enseñanza, las actividades que se proponen en clase y las estrategias de evaluación.

Tercera fase: enseñar y observar la lección - Acciones de implementación

Esta fase inicia con los ajustes y las recomendaciones hechas por los compañeros y el tutor de la Lesson Study, como, por ejemplo, complementar la lectura con una explicación por parte del docente, además de las modificaciones de aquellos elementos que se consideran poco pertinentes para la lección. Estos ajustes se plasman en la actividad con base en las sugerencias hechas por los compañeros de la lesson study y el tutor, se modificaron algunos elementos de la planeación inicial, especialmente en lo que tiene que ver con las actividades y su articulación para alcanzar las metas de aprendizaje, en el [Anexo 13. Actividad 5. análisis del discurso - ciclo 4](#) se hace un esfuerzo por consolidar dichos comentarios. En la guía de trabajo que surge de esta planeación solo se desarrollan los dos primeros puntos: El de introducción o ideas previas donde se solicitó que respondieran según su conocimiento las siguientes preguntas: “¿qué es un discurso? ¿para qué se utilizan los discursos? ¿existen diferentes tipos de discurso? ¿en mi diario vivir analizo los discursos de mi familia, amigos o profesores?”

Y el segundo punto: “Lectura. El análisis crítico del discurso - *Teun A. van Dijk*. Lea detenidamente el texto, con un color subraye las oraciones que contengan ideas que usted considere más importantes Con otro color señale las palabras que no comprenda, busque un

significado y un sinónimo para comprenderlas”. en ese sentido la evidencia que se muestra a continuación solo hace referencia a esos dos puntos del total de la guía de trabajo

Al iniciar la actividad con la pregunta de conocimientos previos o introducción, se puede percibir una participación y enfocada en esta de los estudiantes de los tres grupos a los que se les tomó registro audiovisual. De la observación posterior de este registro, se puede decir que estudiantes de ambos grupos, reconocen la influencia de los discursos y las palabras en la vida cotidiana y en la realidad social en la que están inmersos, al respecto un estudiante señala: “que lo que uno diga puede influir en los demás” ([Anexo 14. Ciclo 4 - evidencia 905.1. minuto-1,25](#)), otro estudiantes de este mismo grupo relaciona la pregunta, con un aspecto la que se la ha hecho especial énfasis en la clase, “la argumentación”, “el poder”, el poder de los docentes sobre los estudiantes, “la política”, o la “religión”; y como la palabra es un precedente de la acción “la palabras tienen el poder de influir en lo que uno piensa” menciona un estudiante, el “convencimiento” o afectan la “mente” de las personas afirman otros estudiantes (Arenas, 2022) en ese mismo sentido una estudiante afirma “de que muchas veces uno lo que dice, de tanto repetirlo o algo así, se convierte en una realidad” ([Anexo 15. Ciclo 4 - evidencia 906.1 minuto2:53](#)), finalmente una estudiante asocia el discurso y su posibilidad de convencimiento con la dinámica de las elecciones del gobierno escolar.

En el segundo momento de la implementación, siguiendo la metodología propuesta por De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021), sobre la comprensión de lectura, se procede con el texto y se les solicita que identifiquen la oraciones-pensamiento, que permitan relieves las ideas que mayor claridad nos ofrecen sobre la lectura, expliquen por qué las eligieron y qué comprendieron de ellas. Una de las estudiantes señala la siguiente idea “Los grupos poderosos tienen acceso preferente al discurso público y lo controlan, y a través del

discurso controlan las mentes del público”, procede a explicarla y los compañeros asocian el sentido de la frase con el poder que ejercen los políticos, los grupos religiosos, las personas famosas, los grupos armados y los “empresarios”, haciendo referencia a los grupos económicos poderosos ([Anexo 16. Ciclo 4 - evidencia 905.4, minuto1:21](#)).

Otra idea seleccionada por una estudiante “Los receptores tienden a aceptar las creencias (conocimientos y opiniones) transmitidas por el discurso de las fuentes que consideran autorizadas, fidedignas o creíbles, tales como los académicos, los expertos, los profesionales o los *medios de comunicación* de confianza”, en cuya explicación señala: “la mayoría de las personas creen en lo que dicen el periódico, las noticias” y un estudiante complementa la intervención señalando que la información que hay en estos medios “se supone son reales” ([Anexo 14. minuto,1:40-2:240](#)) aludiendo a la confiabilidad de lo expresado, en ese mismo sentido otro estudiante afirma que “el controla hacia las personas”. Cuando se propone analizar la temática desde el uso de las redes sociales, como el Instagram y frente a ello las intervenciones se intensifican y finalmente se logra comprender con los ejemplos y las situaciones presentadas, cierto tipo de discurso que puede analizarse y como afecta el pensamiento y las acciones de las personas o de ellos mismos, una estudiante menciona “que quiero ser como ellos” “cambia el pensamiento, los deseos y los intereses de nosotros”.

Cuando se pretende hacer una síntesis de comprensión de la lectura y sobre el sentido global de esta, emergen comprensiones fragmentarias, locales ([Anexo 16. minuto,12:40](#)), pero se les dificulta hacer una síntesis de la idea central de la lectura , a pesar de esto hay unas intervenciones que profundizan y explican de manera propia el sentido de las oraciones-pensamiento contenidas en la lectura, un estudiante señala sobre el problema del narcotráfico “por lo que yo entiendo, le creerían más a un experto o aun

político que a un campesino” y complementa una compañera “por qué el experto si sabe más cosas” ([Anexo 17. Ciclo 4 - evidencia 904.1, minuto, 0:36](#))

Para hacer un poco más dinámico el ejercicio y que se logaran comprensiones un poco más profundas, con el tercer grupo se decide apoyarse en la Rutina de pensamiento: Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar. Generar (Universidad de Harvard, 2019) (5 ideas del tema), Ordenarlas, elaborar conexiones entre ellas y Elaborar una comprensión (con las ideas previas y las ideas nuevas). Para finalizar ejercicio de comprensión de lectura, se cerró con esta rutina de pensamiento y con ella abordar la lectura nuevamente, ya que se consideró que este ejercicio enriquecía más la comprensión considerando que el resultado fue mejor. La ilustración 11 y [el Anexo 18. Rutinas de pensamiento estudiantes - ciclo 4](#), pueden ilustrar un poco los resultados en la mejor de la comprensión de lectura a partir de la propuesta.

3. Rutina de pensamiento: Generar - Ordenar - Conectar - Elaborar.

- Generar (5 ideas del tema), Ordenarlas, elaborar conexiones entre ellas y Elaborar una comprensión (con las ideas previas y las ideas nuevas).
- Modo en el que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados.
- El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones cognitivas (intelecto), emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas.
- Se empieza de estudiar como el poder social en términos de control.
- Una vez que somos capaces de influenciar las creencias sociales de un grupo, podemos controlar indirectamente las acciones de sus miembros.
- Los grupos poderosos tienen acceso preferente al discurso público y lo controlan, y a través del discurso controlan las mentes del público.

Ilustración 11. Producción estudiantes ciclo 4.

1. Se empieza de estudiar como el poder social en términos de control.
2. El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones cognitivas (intelecto), emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas.
3. Los grupos poderosos tienen acceso preferente al discurso público y lo controlan, y a través del discurso controlan las mentes del público.
4. Una vez que somos capaces de influenciar las creencias sociales de un grupo, podemos controlar indirectamente las acciones de sus miembros.
5. Modo en el que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados.

→ La relación que tienen los ideas es...
 ↓ Sobre la manera que el discurso y las personas poderosas manipulan y controlan las mentes de los demás.

Cuarta fase: enseñar y observar la lección - Acciones de evaluación de la implementación de la lección.

En este ciclo de reflexión se esbozan los primeros avances en la evaluación de los aprendizajes, así como los instrumentos y los criterios mínimos para llevar a cabo un mejor proceso de evaluación. Se formulan así, criterios para las exposiciones orales planteadas en las estrategias de enseñanza, el instrumento de evaluación de las exposiciones orales [Anexo 20. Criterios evaluación exposiciones - ciclo 4.](#), se convierte en el primer momento de la transformación de las acciones de evaluación. Este instrumento permitió evaluar con mayor objetividad y claridad a los estudiantes, convirtiéndose al mismo tiempo, en un insumo que los estudiantes tuvieron en cuenta para evaluar su desempeño en las actividades propuestas y en lo que se esperaba que ellos desarrollaran. Este instrumento de evaluación también permitió identificar, las dificultades que los estudiantes tenían en la realización de las actividades propuestas y las competencias que se esperaban que desarrollaran. Así, se pudo aclarar cómo era que se esperaba que consultaran información y qué debían tener en cuenta

para este proceso. También profundizar el análisis de fuentes históricas y realizar interpretaciones propias articulando la información que consultaron, facilitando la comprensión más profunda de la lectura y la temática propuesta. Finalmente, atendiendo a la concepción evaluación como proceso, comprendiendo que el aprehendizaje se logra a ritmos diferentes, dadas las particularidades de cada estudiante, pues dicha estrategia de aprendizaje implicó casi tres semanas de trabajo.

En coherencia con la concepción de la práctica de enseñanza que intenta enfocarse en el desarrollo de competencias, también se da un paso importante en el diseño de una rúbrica de evaluación de todo el proceso, donde se intenta plasmar los elementos mínimos a evaluar a los estudiantes al finalizar el ciclo escolar, así el [Anexo 21. Rúbrica de evaluación grado 9](#), es la concreción de las pretensiones discursivas de una evaluación integral por parte del docente-investigador.

Quinta fase: evaluación del ciclo

En síntesis, el cuadro de abajo⁷ permite resumir las fortalezas y las opciones de mejora para la práctica de enseñanza que emergieron de este ciclo.

Tabla 12. Evaluación ciclo 4.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> -El detalle en las preguntas que se formulan en cada momento de la actividad propuesta -La relación que se establece entre la temática de esta planeación con las anteriores -El avance que hay en la formulación de criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿cómo integrar mejor los medios de evaluación a la planeación y como se articulan estos con las técnicas y los instrumentos? -Las decisiones que se tome respecto a el desarrollo de la clase, como, por ejemplo, las competencias por periodo y no

⁷ Cuadro extraído de la pentada de narración del ciclo, ofrecida por la Universidad de la Sabana

	<ul style="list-style-type: none"> -Un avanece en la coherencia curricular y las estrategias de enseñanza propuestas (Carrreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022) (17:10) -Lecturas menos extensas y más acorde al nivel de los estudiantes (comentario de un estudiante) 	<p>RPA, por clase o especificar si dichos RPA o competencias, obedecen a un nivel de periodo, años, unidad etc. (Carrreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022) (21:35)</p> <p>- Se evidenció que uno de los puntos en la estrategia de enseñanza no era del todo clara, situación que generó traumatismos en el desarrollo efectivo de las actividades y el cumplimiento de los propósitos de la clase</p>
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> -Participación y contextualizada con los intereses y conocimientos de los estudiantes. - Positivo adicionar la rutina de pensamiento como estrategia para reforzar la comprensión de lectura 	<p>-Si bien se considera que es activa la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de la lección, ésta en ocasiones parece desembocar en intervenciones simultáneas lo que da la impresión de desorden. Sería bueno buscar las estrategias más adecuadas para que esto no ocurra.</p> <p>-La explicación debe recurrir a más recursos</p>
Acciones de evaluación de los aprendizajes	-Concreción de instrumentos y criterios de evaluación	¿Cómo hacer más pertinentes los criterios de evaluación con los propósitos formativos?

Sexta fase: reflexionar sobre lo observado y proyectar la próxima lección –

Reflexión y proyecciones.

Una vez revisadas las grabaciones de las clases, de la Lesson Study, el registro de observación y las reflexiones que emergen de este ejercicio se pueden hacer las siguientes consideraciones.

Primero, que en algunas de las actividades planteadas no se da el espacio suficiente para que los estudiantes se tomen el tiempo de pensar una respuesta, por ejemplo, en una de las grabaciones ([Anexo 15, min. 2:40-3:00](#)) se muestra como transcurren entre 10 y 20

segundos entre el momento en el que se expresa la pregunta y cuando se solicita una respuesta, dejando poco espacio para que el estudiante realmente piense detenidamente y reflexione sobre lo que está haciendo y sobre lo que se le está preguntando. En este sentido, se considera necesario que en determinados momentos las opiniones o las intervenciones sean escritas, ya que esta es una forma de evidenciar si se transforman las nociones iniciales en pensamientos más complejos. Finalmente es necesario que la mayoría de las intervenciones se dé el tiempo o se les pida a los estudiantes que profundicen más sobre lo que proponen, pues en las grabaciones se expone como algunos estudiantes hacen aportes importantes, pero no se les pide que profundicen sobre lo que han dicho, esto con el objetivo de que las intervenciones se basen en razones más sólidas.

Segundo, las situaciones del entorno inmediato, como el hogar, la institución o por ejemplo las redes sociales facilitaron en una parte la comprensión, además estas generan un ambiente de distensión y de concreción a la realidad sobre lo que se está desarrollando en la clase, adicionalmente es necesario señalar que en las exposiciones magistrales deben procurar realizarse con la mayor diversidad de recursos posible, sin dejar de lado la interacción permanente con el estudiante.

Tercero, aunque es positivo que los estudiantes se expresen y comuniquen sus ideas en la clase, las intervenciones que realizan tienden a desbordarse y generar desorden lo que lleva a pensar sobre cómo hacer énfasis en las pautas de intervención, para que el clima en el aula propicie la escucha atenta, activa y respetuosa, además en las grabaciones se evidenció que cuando algunos de los estudiantes solicitaban la palabra el docente no les concedía la palabra, situación que quizá obedece a que no sean los mismos estudiantes los que participen, sino que se logre escuchar a la mayor cantidad de estudiantes.

Proyecciones

La primera de las proyecciones fue reformular ciertos elementos de la estrategia de enseñanza, estas modificaciones fueron producto en lo que Perrenoud llama la reflexión “en la acción” y la “reflexión fuera del impulso de la acción”. En este ciclo si hizo un esfuerzo consciente por incorporar estas reflexiones a la práctica, en este caso sistematizando y modificando sobre el transcurso de la clase aquellos elementos que se consideran mejorarían el desarrollo de la clase, los aprendizajes de los estudiantes y la práctica de enseñanza del docente-investigador, estas modificaciones producto de la reflexión se aprecian en la actividad posterior ([Anexo 19. Actividad 2. P4 - ciclo 4](#)) y en el instrumento de evaluación diseñado para este ciclo ([Anexo 20. Criterios evaluación exposiciones - ciclo 4](#))

La segunda proyección que emerge de este ciclo se articula con algunas reflexiones hechas en el seminario de prácticas comunicativas orientado por la profesora Gabriela Atehortúa. En un instrumento de retroalimentación de observación de la clase por un compañero, la profesora señala que se evidencia cierta dificultad al relacionar la práctica comunicativa y su impacto en la práctica, afirmando que: “Realiza una descripción simple o somera sobre obstáculos de aprendizaje en su aula, relacionados con los problemas detectados en las dimensiones de comunicación en el aula” (Atehortúa, 2022).

Adicionalmente, en un ejercicio del mismo seminario el compañero de Lesson Study, Ricardo Ávila señala que en la práctica comunicativa presenta ciertas dificultades, especialmente en el orden afectivo o emocional: “las que menos se evidenciaron fueron la motivacional y la afectiva” “dimensión motivacional y afectiva fue la que menos se evidenció porque la estrategia de aprendizaje no involucró, emocionalmente, lo suficiente a

los estudiantes.” (Ávila R. , 2022). Situaciones que dejan en evidencia que la comunicación en el aula no es tan efectiva como se creyó antes de iniciar el proceso investigativo y que los ciclos de reflexión han dejado en evidencia.

Capítulo 7. Hallazgos e interpretación de los datos

En el siguiente capítulo se pretende discutir sobre los principales elementos que surgen de la observación de la práctica y se organizan en “grupos de categorías más importantes, buscando respuesta a los interrogantes inicialmente planteados” (Ángel, 2008, pág. 161), para evaluar hasta qué punto la evidencia recolectada permite validar y verificar que se ha ido profesionalizando la práctica de enseñanza, esto en contraste con planteamientos de diversos autores que han nutrido buena parte de la investigación, en palabras de Hernández, Fernández, & Baptista (2014) “los descubrimientos son producto de los datos emergentes, pero también encuentran apoyo en la literatura”(pág.513.) No puede haber práctica sin teoría, y mejora de la teoría sin la reflexión sobre la práctica, como menciona Perrenoud: “el análisis de la práctica no puede basarse exclusivamente en la intuición”, además este análisis permite reafirmar la importancia sobre la toma de consciencia del impacto de las diversas acciones se realizan en el aula e implican transformaciones radicales y vitales en la práctica, se pretende entonces dotar de significados y reflexiones propias dichas categorías (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

La forma de exposición de los resultados se hace en lo que Hernández, Fernández, & Baptista (2014) denominan “por temas” ya que en la metodología, las características y el énfasis de la investigación, existen una categorías predefinidas por la maestría y otras por el docente investigador, esta predefinición consiste en “establecer un conjunto de categorías (o clases de fenómenos o hechos) a partir de las teorías que estudian ese fenómeno o hecho)” (Monje , 2011, pág. 195), así en cada uno de los ciclos de reflexión se ha buscado patrones, regularidad, relevancia y significado, en torno a este conjunto de categorías. Las principales razones que determinan las categorías son en primer lugar, que la literatura

revisada sugiere algunas orientaciones para hacer más significativo y trascendente el aprehendizaje de las ciencias sociales, priorizando el desarrollo de competencias restándole relevancia a la transmisión de información. En segundo lugar, en los registros de observación quedan evidenciadas ciertas dificultades en el aprehendizaje de los estudiantes, reafirmando la pertinencia de orientar la práctica de enseñanza en el enfoque elegido.

Y tercero, la autorreflexión y la reflexión colectiva han permitido dilucidar los principales obstáculos en la profesionalización de la práctica de enseñanza del docente-investigador, falencias evidenciadas en los instrumentos de recolección de datos y que se consideran deben incluirse dentro de la reflexión para que esta sea más profesional y aporte realmente al aprehendizaje de los estudiantes. En el siguiente cuadro sintetizan las categorías y subcategorías de análisis que orientan la discusión.

Categorías apriorísticas

Tabla 13. Categorías apriorísticas. Fuente elaboración propia

Categorías	Subcategorías	Referente Teórico
Planeación	Competencias	(De Zubiría J. , 2014) (ICFES, 2019) (Bermudez, 2015) (Ministerio de Educación Nacional, 2006)
Implementación	Practica comunicativa	(Cañas, 2010) (Velasco & De González, 2008)
Evaluación	Acciones de evaluación del aprendizaje	(Leyva, 2010)
	Propósito evaluación	(De Zubiría J. , 2012) (Romero, 2019) (Martínez, 2020) (Sánchez, 2020)

Categorías emergentes

Tabla 14. Categorías emergentes

Categoría	Subcategorías	Referente teórico
Competencia transversal o general	Fortalecer la comprensión de Lectura	(De Zubiría, Vega, & Quiroga, 2021) (De Zubiría J. , 2006)
	Promover habilidades de pensamiento	(Brito , 2014) (De Zubiría J. , 1996) (De Zubiría & De Zubiría, 2002)
Práctica Reflexiva	Implicación crítica	(Perrenoud, 2007) (Villalobos & Cabrera, 2009)

A continuación, se analiza cada una de las categorías y subcategorías propuestas en la investigación, partiendo de algunos referentes conceptuales, la descripción de cada uno de los elementos de los ciclos de reflexión registrados en el formato de observación, las grabaciones de la Lesson Study, el material audiovisual recolectado de algunas sesiones con estudiantes, y la producción académica de algunos estudiantes.

Categorías apriorísticas

Por categoría apriorística, se comprenden aquellos elementos que son vitales en el análisis del objeto de estudio, en este caso la práctica de enseñanza. Como se mencionó en el capítulo 3, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza son: la planeación, implementación y evaluación de aprendizajes (Alba y Atehortúa, 2021).

Acciones de Planeación

La primera categoría de análisis es la Planeación y en el marco de la presente investigación específicamente una planeación didáctica profesional. Autores como Carriazo, Pérez, & Gaviria, (2020); Valencia-Martínez & García (2014), Guamán y Venet (2019); Pino, Hernández, & Hernández (2015); Brito-Lara, López-Loya, & Parra-Acosta

(2019); y Romero, (2019), son enfáticos en señalar que en este punto es un pilar de toda práctica de enseñanza profesional, porque allí se definen y deciden las acciones necesarias que el docente realizará en el aula de clase: el qué, el cómo y el para qué los estudiantes aprehenderán determinado saber. La planeación profesional permite anticipar hasta cierto grado el nivel de incertidumbre sobre lo que sucederá en la clase, en relación con los aprehendizajes de los estudiantes (Carriazo, Pérez, & Gaviria, 2020), además da un margen de maniobra frente a las diversas situaciones que se presenten en el aula de clases (Guamán & Venet, 2019).

Para este conjunto de autores una planeación profesional debe constar como mínimo de las siguientes características: a) intencionalidad o propósitos claros, b) poseer un alto grado de rigurosidad y argumentación sobre las estrategias de enseñanza y las actividades contenidas en ellas, c) coherencia y pertinencia, y d) finalmente, desde la propuesta de Julián de Zubiría (2002) (2014), la planeación profesional en ciencias sociales opta por la profundidad vs la extensión.

Respecto a la intencionalidad y claridad en los propósitos, se considera que sí hay propósito e intencionalidad claros por el docente-investigador, este propósito consiste en la formación de ciudadanos críticos y participativos, mediante el desarrollo de un conjunto de competencias, que les brinden herramientas para comprender con cierto grado de profundidad su realidad social y los problemas del entorno local, nacional y global. El propósito de formación es explícito y consistente a lo largo de los ciclos de reflexión, este propósito se va ajustando en la rejilla de planeación donde se le asignó un espacio denominado: propósito formativo de la asignatura. Pero este propósito formativo requiere de unos aprehendizajes específicos, así que la planeación trata de desligarse de la rigidez

del contenido temático, la transmisión y repetición de la información, práctica recurrente en la enseñanza de las ciencias sociales y en la práctica de enseñanza del docente-investigador.

Con relación al nivel de rigurosidad y argumentación sobre las estrategias de enseñanza y las actividades contenidas en ellas, se considera que las acciones planeación del docente- investigador, van adquiriendo mayor nivel fundamentación , pues en los diversos ciclos de reflexión se intentó indagar y argumentar lo mejor posible, sobre el conjunto de estrategias de enseñanza, las actividades y cada uno de los aspectos que se desarrollaron en las clases, para ello se recurrió a estrategias propias de las ciencias sociales como abordar temas o problemas controversiales (Santisteban, 2019), la multiperspectividad, pensamiento sistémico (Bermudez, 2015), los dilemas morales (Aldana, 2017), el desarrollo del pensamiento, como por ejemplo, el pensamiento conceptual, (De Zubiría M. , 2015), la argumentación (Sepúlveda, 2015) (De Zubiría J. , 2006), las rutinas de pensamiento, (Universidad de Harvard, 2019). Las actividades que nutren estas estrategias siguieron las orientaciones de diversos autores (Campos, 2015) (López R. , 2021) (Muñoz, Caballero, & Valbuena , 2014) (Organización de los Estados Americanos, 2015)

Por ejemplo, en el [Anexo 6](#). las actividades propuestas en esta estrategia se basan en los planteamientos de la didáctica conceptual, para la apropiación de conceptos esenciales de las ciencias sociales y la promoción de competencias básicas comprensión de lectura, según las orientaciones de De Zubiría, Vega, & Quiroga, (2021). Las preguntas que se formulan las actividades de dichas estrategias, siguen las recomendaciones de entidades o especialistas en la promoción de las habilidades del pensamiento y el pensamiento crítico (Organización de los Estados Americanos, 2015) , (Universidad de Harvard, 2019) (Paul & Elder, 2002) (Perkins & Blythe, 2006). A partir de lo anterior se pretende que la

formulación de las actividades en las estrategias de enseñanza se aleje de la mera intuición o creencias del docente-investigador y tengan un nivel de argumentación mínimo.

Con referencia a la coherencia y pertinencia, los ciclos de reflexión y las reflexiones hechas por el tutor Julián Carreño, han permitido concluir que las acciones de planeación fueron desarrollando mayores niveles de coherencia y pertinencia, entre los diversos aspectos que la componen (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

Finalmente, fundamentado en la crítica de la enseñanza de las ciencias sociales que realiza de Zubiría (2002) (2014), en las acciones de planeación se opta por la profundidad vs la extensión temática, pues en la revisión del componente curricular de la institución, solo en el segundo periodo del grado noveno, pueden abordarse hasta 3 temas diferentes:

Transformaciones económicas y políticas en Colombia en el siglo XIX, procesos migratorios en Colombia en el siglo XIX y XX y procesos políticos en Colombia en el siglo XIX y XX, ([Anexo 22. Sección currículo sociales Juan XXIII- Grado noveno](#)). Frente a este mar de información y conocimiento, que desborda incluso la capacidad del docente-investigador, se decide delimitar el contenido temático y enfocarse en el “desarrollo de los instrumentos, las actitudes y las competencias esenciales en las diversas áreas del conocimiento” (De Zubiría J. , 2014) en una oposición abierta y conflictiva, especialmente con los compañeros de área ya que en varios de ellos se percibió molestia por no cumplir el currículo propuesto, lo que de alguna manera evidencia el “privilegio que otorga la escuela tradicional a las informaciones y a la extensión de conocimientos singulares” (De Zubiría J. , 2014, pág. 230).

Esta determinación también se respalda en los planteamientos de Romero (2019) quien afirma que: “el afán por cubrir el plan de estudio definido en el establecimiento educativo, perjudica la oportunidad de profundizar y realizar aportes significativos por

parte del estudiante” (pág. 113), la enseñanza superficial de contenido impide el desarrollo de los proceso de pensamiento, ya que no se hace un análisis crítico o una reflexión que incida en las estructuras cognitivas de los estudiantes (Santiago, 2016), así el contenido temático se convierte en el hilo conductor del desarrollo de las competencias esenciales del área.

A partir de lo anterior emerge una subcategoría de análisis que ayuda a estructurar mejor el propósito formativo y que facilita que las acciones de planeación sean más flexibles y pertinentes, esto es: la formación en competencias.

Subcategoría: planeación por competencias

Las acciones de planeación desde el enfoque por competencias adoptado por el docente-investigador en su práctica de enseñanza, toma como punto de referencia el modelo de De Zubiría J. (2014), que señala que esta perspectiva de formación permite fundamentar una planeación que propicie el desarrollo y que estas contribuyan al aprehendizaje del estudiante, es decir, “capturar para sí mismo, hacer propio algo, adueñarse, atrapar, agarrar; en ese proceso de tomar par sí, aparecen los procesos mentales de reorganización interna” (pág. 175), la adopción de este enfoque se complementa con los aportes de Márquez (2014) y Ortiz (2015).

A pesar de hacer el ejercicio de fundamentar el enfoque de la práctica, en los ciclos de reflexión 1 y 2, la reflexión del docente concluye que este enfoque se adopta sin mayor crítica debido al poco nivel de profundidad y apropiación sobre este aspecto, además no se tuvo en cuenta las características del contexto donde se desarrolla la práctica, por ejemplo, el nivel de desarrollo de los estudiantes. Esta situación fue bastante similar en el ciclo 2, pues en este punto solo se hace un ajuste parcial y superficial de los referentes que

fundamentan la propuesta, como consecuencia en estos dos ciclos, en la práctica de enseñanza se percibían propósitos confusos para el docente-investigador, con el peligro de mantener una práctica de enseñanza enfocada en la transmisión y repetición de información, que es lo que precisamente pretendía transformarse. Las reflexiones de los compañeros de la Lesson Study, en las oportunidades de mejora en el ciclo 2, hacia la práctica del docente-investigador, permiten identificar, además, que la especificidad del área de ciencias sociales tendía a difuminarse, lo que puede interpretarse como una subvaloración a la formación del individuo que desde esta área del conocimiento puede contribuir, subvaloración que estaba siendo propiciada por el mismo docente-investigador.

En el ciclo de reflexión 3, incluyen las reflexiones de los compañeros, sobre rescatar y mantener el enfoque de las competencias, pero sin perder las contribuciones que el área puede ofrecer a la formación integral de los estudiantes. Siendo las competencias el eje central de los propósitos formativos, se trató de formular unas competencias generales y específicas que guiaran las demás acciones a realizar, se parte de un propósito diseñado por el docente-investigador, en el que se van articulando y rescatando de manera paulatina aspectos macro y mesocurriculares, por ejemplo, en la rejilla de planeación del ciclo uno y dos no se consideraban los aspectos curriculares del MEN, específicamente los estándares básicos de competencia y los DBA.

Al hacer una revisión detenida sobre los estándares básicos de competencia en ciencias sociales, se descubre que en la esencia de este documento, se pretenden desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan desenvolverse en diversos contextos y en situaciones variables, donde puedan hacer uso del conocimiento y las capacidades de orden intelectual, emocional, comunicativo y valorativo, es decir, hay un redescubrimiento del

valioso aporte que los estándares pueden ofrecer a las acciones de planeación del docente-investigador y que dan mayor fundamento a la elección hecha.

Finalmente en el ciclo 4, la propuesta de estructurar la práctica de enseñanza al desarrollo de competencias generales y específicas, va adquiriendo mayor solidez, pues en el marco de referencia de ciencias sociales propuestas por el ICFES (2019), se señala que las ciencias sociales tienen como propósito propiciar la formación en competencias que permitan al estudiante la “comprensión del entorno, los cuales, además, buscan promover el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro de lo que propone la Constitución política de Colombia” (pág. 6). Además, las definen como:

las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, posibilitan que el ciudadano actúe de manera activa, solidaria y democrática en la sociedad (pág. 7)

En el mismo sentido la OCDE (2018), señala la importancia orientar los procesos de formación en ciudadanía, donde las ciencias sociales pueden contribuir a desarrollar:

la capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural 2) la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes; ... 4) la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (pág. 10)

Cómo se puede apreciar, estas concepciones no distan mucho de la propuesta por De Zubiría, pero se enfocan en la “interpretación, argumentación y proposición” (ICFES, 2019). En contraste las rejillas de planeación de los ciclos 1,2 y 3, la rejilla de planeación del ciclo 4, (Anexo 12) establece una clara diferenciación y jerarquía entre los distintos niveles de currículo y sus propósitos, decisión fundamentada en las observaciones y

sugerencias de los ciclos de reflexión, una inmersión mayor en el ámbito curricular de la disciplina y sugerencias de la profesora María Yaned Morales, en el seminario de Análisis de las estrategias de Enseñanza.

Como se expone en la ilustración 12, de manera paulatina se ha construido una planeación basada en competencias, que resulta pertinente no solo para el aprehendizaje, sino en coherencia con lineamientos macro y mesocurriculares, que debe ser enriquecida con un mayor grado de análisis y valoración crítica de los referentes que la nutren.

Como se concluye en el último ciclo de reflexión, y como puede evidenciarse en las grabaciones de éste, a medida que se toma mayor consciencia sobre cada uno de estos elementos la planeación logra cada vez mayores grados de coherencia y pertinencia, esto en la medida en que el docente- investigador cuestione su práctica de manera constante, haga lo posible por socializar con pares y se tengan en cuenta los ajustes, las recomendaciones y las dudas de otros actores.

SER EN LA EDUCACIÓN QUE TRANSFORMA SUS CONDICIONES Y SUS VIVIR COTIDIANOS			
Docente: Fabio Nelson Arenas Lozano	Grado: noveno	Correo electrónico: fnarenas@gmail.com	Tópico generativo: Narcotráfico
Macrocurriculo		Habilidades para comprender el mundo y actuar. Participar activamente en la gestión y resolución de conflictos requiere escuchar y buscar soluciones comunes (Pisa, 2018)	
DBA		Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos.	
Estándar		Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia. (Competencias cognitivas y conocimientos). Argumento y debate sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos. (Competencias comunicativas). Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar o localidad. (Competencias integradoras).	
COMPETENCIAS MARCO DE REFERENCIA IFCES CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS			
PENSAMIENTO SOCIAL -Identifica y usa conceptos sociales básicos -Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales.	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS -Contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos. -Comprende perspectivas de distintos actores y grupos sociales.	PENSAMIENTO REFLEXIVO Y SISTEMICO -Evalúa usos sociales de las ciencias sociales -Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA DURANTE EL PERIODO			
COGNITIVA (PENSAMIENTO SOCIAL Y CIUDADANO)	COMPETENCIA PRÁXICAS - SABER - HACER	COMUNICATIVA	COMPETENCIA VALORATIVA -SABER SER
a) reconstruye nociones conceptuales básicas asociadas a la temática b) Analiza diversas fuentes de información (tablas, gráficas, información estadística sencilla, caricaturas, textos científicos, noticias falsas y periodísticos) para comprender el impacto del narcotráfico ámbitos de la vida cotidiana c) analiza y evalúa argumentos en diversas formas de texto. Además, elabora argumentos propios teniendo en cuenta los criterios establecidos para ello. d) Reflexiona sobre las consecuencias del narcotráfico como una de las principales problemáticas sociales de la Colombia contemporánea	e) Utiliza herramientas digitales (TICS), para dar a conocer sus ideas, opiniones y posturas frente a la problemática analizada en clase f) Relaciona aspectos conceptuales entre las temáticas abordadas en clase, con la realidad y los problemas de otras asignaturas, la vida personal, local, nacional e internacional g) consulta y se informa sobre la temática de manera autónoma haciendo uso de las bibliotecas, la internet o los recursos que tenga a su disposición, como la televisión, la radio o la biblioteca municipal	h) Comunica de forma oral y escrita sus ideas, opiniones y posturas frente a la problemática analizada en clase, esto de manera clara, fluida, precisa, cohesionada y argumentada, haciendo uso adecuado de los conceptos vistos en la clase de constitución política	SER: 1) Es esforzado y responsable con las actividades escolares y las actividades de la asignatura 2) Es autónomo en la realización de las diversas actividades académicas y las actividades de la asignatura 3) Autorregula su comportamiento en el proceso de aprendizaje y la convivencia dentro del aula de clase y la institución educativa. CONVIVIR: l) Reflexiona y transforma ideas, prejuicios y opiniones sobre la temática. m) Debate en el marco del respeto y la tolerancia, las ideas, opiniones y posturas de sus compañeros y el docente n) Es respetuoso de las clases, las opiniones de sus compañeros, además reconoce la importancia de respetar la palabra y escuchar las opiniones de los demás. Respeta la diversidad y las particularidades de cada uno de sus compañeros

Ilustración 12. Estructura planeación por competencias-Sociales

En el siguiente cuadro se sintetizan las transformaciones más importantes en las acciones de planeación, en lo que se refiere al desarrollo de competencias generales y específicas, que se adopta desde la práctica de enseñanza del docente investigador.

Tabla 15. Principales reflexiones sobre la planeación por competencias

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
<p>-Se plantean competencias generales tomando como marco de referencia la propuesta de (De Zubiría J. , 2006). Se definen tres competencias: cognitiva, prácticas, socioemocional.</p> <p>- Se desglosan en competencias genéricas, principalmente de tipo cognitivo, pues éstas se toman de la propuesta de (Márquez, 2014) y (Ortiz, 2015)</p>	<p>-Se ajusta la propuesta de competencias generales tomando como marco de referencia la propuesta de (De Zubiría J. , 2006). Se definen tres competencias: cognitiva, prácticas, socioemocional.</p> <p>-Se desglosan y condensan las competencias genéricas, principalmente de tipo cognitivo, pues éstas se toman de la propuesta de (Márquez, 2014) y (Ortiz, 2015).</p> <p>-Se amplían y se ajustan las competencias socioemocionales.</p>	<p>-Se sigue ajustando ajusta la propuesta de competencias generales tomando como marco de referencia la propuesta de (De Zubiría J. , 2006). Se definen cuatro competencias: cognitiva, prácticas, valorativa y comunicativa.</p> <p>-Se desglosan y condensan las competencias genéricas, principalmente de tipo cognitivo, pues éstas se toman de la propuesta de (Márquez, 2014) y (Ortiz, 2015).</p> <p>-Se incluyen algunos elementos mesocurriculares, los Estándares de competencia, y DBA, que según el criterio del docente se ajustan a la propuesta.</p>	<p>-Se sigue ajustando ajusta la propuesta de competencias generales tomando como marco de referencia la propuesta de (De Zubiría J. , 2006).</p> <p>-Se definen cuatro competencias: cognitiva, prácticas, valorativa y comunicativa.</p> <p>-A partir de la sugerencia de la profesora María Yaned Morales desglosan y sintetizan las competencias genéricas, principalmente de tipo cognitivo, pues éstas se toman de la propuesta de (Márquez, 2014) y (Ortiz, 2015).</p> <p>-Se incluyen algunos elementos mesocurriculares, los Estándares de competencia, y DBA, el Marco de Referencia ICFES y</p>

PISA a criterio del docente se ajustan a la propuesta.

Acciones de Implementación

Las acciones de implementación también han sido objeto de reflexión constante por parte del docente-investigador, pues en ellas se trata de materializar lo propuesto en las acciones de planeación, y donde se espera que las reflexiones del punto anterior tengan un impacto de mayor significado para la práctica misma y la percepción que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje. Para el docente-investigador una buena implementación propicia “una activa participación del alumno en la práctica escolar se puede incidir en sus intereses y en sus motivaciones” (De Zubiría & De Zubiría, 2002, pág. 213), como se evidenciará más adelante al conciliar ciertos los aspectos temáticos de la clase, se logra captar más la atención y el interés de los estudiantes en su proceso de formación.

Los ciclos de reflexión, el registro audiovisual (Anexos 7 y 8;14-17) y el registro de observación (Anexo 11), fueron un insumo importante que han contribuido a ir modificando esta dimensión, y que se fueron integrando paulatinamente en cada uno de los diversos ciclos, así como aquellos que deben ser objeto de mayor análisis y reflexión por parte del docente-investigador. El siguiente cuadro recoge las principales reflexiones de esta dimensión.

Tabla 16. Principales reflexiones en las acciones de implementación.

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
-Participación de los estudiantes. -Respuesta positiva a los recursos utilizados en las diversas actividades,	-Participación de los estudiantes. -Respuesta positiva a los recursos utilizados en las diversas actividades,	Participación de los estudiantes. -Respuesta positiva a los recursos utilizados en las diversas actividades	-Participación, producto de abordar temáticas que interesan a los estudiantes.

<p>aunque se considera que uno no correspondía al nivel del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se evidencia dificultades en la comunicación oral y escrita en las estrategias de enseñanza propuestas -Bajo nivel de contextualización y acercamiento a los intereses de los estudiantes -Falencias en el acompañamiento al trabajo realizado por los estudiantes -Trabajo colaborativo con orientaciones confusas -Nivel bajo de reflexión sobre la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas -Actitud, entendida como un distanciamiento afectivo, la interacción con los estudiantes y la administración de ciertas emociones. 	<p>aunque se considera que uno no correspondía al nivel del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bajo nivel de contextualización y acercamiento a los intereses de los estudiantes -Falencias en el acompañamiento al trabajo realizado por los estudiantes -Trabajo colaborativo con orientaciones confusas -Nivel bajo de reflexión sobre la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas -Actitud, entendida como un distanciamiento afectivo, la interacción con los estudiantes y la administración de ciertas emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor nivel de contextualización de las estrategias de enseñanza -Inclusión de diversidad de recursos en las estrategias de enseñanza, como actividades prácticas. -Nivel medio de reflexión sobre la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas -Actitud, Actitud, entendida como un distanciamiento afectivo, la interacción con los estudiantes y la administración de ciertas emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos utilizados corresponden más al nivel de los estudiantes. -Mayor nivel de contextualización -Inclusión de diversidad de recursos en las estrategias de enseñanza, como las rutinas de pensamiento -Trabajo colaborativo con mayor orientación -Nivel medio de reflexión sobre la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas -Actitud, Actitud, entendida como un distanciamiento afectivo, la interacción con los estudiantes y la administración de ciertas emociones.
--	---	--	---

Desde el inicio de los ciclos de reflexión, siempre se ha considerado que la participación y darles la palabra a los estudiantes, es fundamental para conocer el grado de apropiación e interés que tienen en su proceso de formación. Darles la palabra significa desarrollar por parte del docente capacidad para lograr que el aula de clase sea un espacio para propiciar situaciones de discusión, donde el estudiante pueda expresarse (Romero,

2019), pero no un lugar donde se exprese la opinión descontextualizada o cargada de prejuicios, sino que esta sea un espacio donde se generen,

“situaciones de conflicto cognitivo a través del planteamiento de problemas, de la formulación de preguntas que generen respuestas contradictorias, de preguntas que contemplen respuestas erradas, a partir de las cuales el estudiante puede confortar sus errores, con ello se genera conflicto y desestabilización” (De Zubiría J. , 2014, pág. 177).

Como se observó a largo en los vídeos del ciclo 4 (Anexos 14-17), la participación de los estudiantes respecto a las actividades y la temática abordada es importante, pero este ejercicio requiere ser reestructurado y canalizado mejor para que estos espacios de discusión sean mucho más enriquecedores para los estudiantes y no tiendan a desbordarse, ser propiciadores de desorden, la repetición o transmisión mecánica de ideas.

Para mantener este interés y esa disposición de los estudiantes sobre la asignatura, se ha recurrido a diversidad de recursos (conocimientos previos, experiencias de vida, vídeos, lecturas, exposiciones, imágenes, noticias), pues como lo señala Feldman (2010) una práctica profesional e idónea debe considerar los recursos o medios necesarios para cumplir los propósitos de aprendizaje ya que la selección de éstos debe adecuarse a las personas a las que va dirigida la práctica. En este sentido, en el desarrollo de los ciclos, se logra ir adecuando los recursos o medios de aprendizaje, al nivel de desarrollo de los estudiantes, pues como se manifestó por los mismos estudiantes, en ocasiones estos resultaban ser complejos y difíciles de comprender ([Anexo 23. Valoración de la práctica por parte de estudiantes](#)). Finalmente, en el ciclo de reflexión 4 se logró tomar conciencia de que los estudiantes requieren un acompañamiento permanente en el desarrollo de las

actividades y que no se debe dar por sentado que hay una comprensión cabal de lo que se espera desarrollen.

Esto implica que las falencias identificadas como la contextualización deben ser abordadas con mayor rigurosidad, pues a pesar de que la práctica se desarrolló en la misma institución y en el mismo grado e incluso los mismos grupos, el grado de interacción con el contexto es diferenciado, pues cada estudiante tiene una interacción “acorde a sus necesidades, proyecciones , actitudes e intereses, los cuales no siempre coinciden con los de los medios sociales, culturales o familiares en los que se desenvuelve” (De Zubiría J. , 2014, pág. 174), desconocer este aspecto según este autor, conduce a prácticas pedagógicas equivocadas.

Durante las fases de implementación, se evidenció que los estudiantes presentaron mayor disposición al trabajo en la asignatura, cuando se les dio a elegir un tema para trabajar, y la elección fue el narcotráfico (Anexo 12). Este tema controvertido (Santisteban, 2019), permitió dinamizar la clase ya que este tema implicó confrontar creencias, supuestos y percepciones, por medio de la discusión, la controversia, juicios de valor, la movilización de sensibilidades y múltiples perspectivas que un tema como este pudo suscitar, como por ejemplo, el consumo regulado de marihuana, el impacto del narcotráfico en la política y la cultura colombiana o como afectó a las familias, al municipio y a la sociedad en general. Incluir a los estudiantes sobre la elección del tema es uno de los hallazgos más importantes en esta dimensión, y como lo expone Santisteban (2019), las ciencias sociales pueden desarrollar las competencias por medio de la elección de temas controversiales o problemas sociales relevantes.

Durante las acciones de implementación y como se describe en los registros de observación (Anexo 11), la comunicación, es un elemento necesario para hacer más

efectiva la intervención del docente en el aula, pues bien, la práctica comunicativa se convierte en una subcategoría que es objeto de reflexión en esta dimensión de la práctica de enseñanza.

Subcategoría: Práctica comunicativa

Una práctica de enseñanza profesional no es realizable sin una práctica comunicativa adecuada. En las acciones de implementación se evidenció que la comunicación, es un factor decisivo en un proceso de formación adecuado. Las reflexiones que se han hecho hasta el momento sobre la práctica de enseñanza permiten concluir que la comunicación en el aula es una categoría sobre la que se necesita tomar consciencia como diría Perrenoud, en el ejercicio permanente de mejorar no solo como profesional sino como persona. Para empezar, se brinda una noción sobre práctica comunicativa y a partir de los planteamientos de algunos autores, analizar como emergió esta categoría en el proceso de reflexión.

Se comprende entonces la práctica comunicativa, como el proceso de interacción social continua en el aula de clase, en el que intervienen diversas formas de lenguaje como “la expresión verbal, no verbal y paraverbal” y la complementariedad entre ellos (Herrero, 2012), así, la práctica comunicativa en el aula de clase debe ser de carácter dialógico entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, donde debe reconocerse la palabra, el pensamiento y la capacidad para resignificar el conocimiento por parte del otro (Álvarez, 2012), además la práctica comunicativa en el aula involucra una conciencia sobre el uso adecuado y pertinente tanto el lenguaje verbal, escrito, corporal y simbólico que expresa el docente hacia los estudiantes.

El desarrollo de este aspecto es fundamental, ya que mediante este proceso el docente no solo logra el desarrollo cognitivo del estudiante, “hacerse entender comunicando de manera idónea el tema y explicando a través de analogías o ejemplo pertinentes y adecuados...de diversas formas” (De Zubiría, Fonseca, & Pardo, 2015, pág. 130), sino que además impacta en la estructura socioafectiva y actitudinal, ya que las emociones, valores, actitudes, gestos, expresiones y el lenguaje, construyen todo un aparato discursivo “un todo unitario encaminado a promover [u obstaculizar] la formación del educando” (Martínez Otero, 2004).

En el transcurso del trabajo de investigación se han identificado una serie de aspectos por mejorar en este componente de la práctica de enseñanza. Entonces, la claridad en la expresión oral y escrita por parte del docente-investigador; las emociones y actitudes, sensibilidad (Cañas, 2010), son los principales elementos identificados en la información recolectada, aspectos que están profundamente arraigados en el *habitus* del docente y que una vez identificados debe tomarse la mayor consciencia posible sobre ellos para poder modificarlos y hacer de la práctica comunicativa un proceso más óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, la falta de claridad en la expresión oral y escrita del docente-investigador fueron dificultades reiterativas en el proceso de investigación. Empezando por la observación hecha por la profesora Gabriela Atehortúa, quien en un ejercicio entregado por el docente-investigador en el seminario de Práctica comunicativas, sobre este aspecto sostiene: “Realiza una descripción simple o somera sobre obstáculos de aprendizaje en su aula, relacionados con los problemas detectados en las dimensiones de comunicación en el aula.” (Atehortúa, 2022), lo que se interpreta de este comentario, es que no se ha

comprendido a profundidad como la falencia en la práctica comunicativa inciden en aprendizaje.

Los registros de observación (Anexo11) permiten evidenciar que la falta de claridad tanto en las actividades escritas, las explicaciones y las diversas instrucciones que se dan en el aula de clase, son un aspecto sobre el que debe reflexionarse en la práctica comunicativa, pues en estos registros se señalan situaciones como: “¿se formulan las preguntas de manera clara?”, “al hacer una revisión de la actividad propuesta (9°) se evidencia que el punto de la consulta no era muy claro, al menos en el texto que se entregó”, “un grupo de estudiantes manifiesta que en ocasiones las actividades son poco claras”, “es necesario explicar más allá de lo que se está enunciando en las actividades para que lo que se propone sea claro”, “parece haber cierto nivel de confusión frente a las actividades y lo que se debe hacer”. (Anexo11)

Además, el ejercicio de valoración de la práctica del docente-investigador, hecha por un grupo de estudiantes aplicada al finalizar el ejercicio investigativo, se les solicitó que señalaran los aspectos positivos, por mejorar y sugerencias, del desempeño del docente-investigador en el aula. Con relación a la claridad, uno de los aspectos por mejorar señalado por los estudiantes señalaba: “como estudiantes le sugerimos que no nos confunda cuando nosotros le hacemos una pregunta y nos responde con otra, que las actividades sean más claras y comprensibles” (Anexo 23), situación que manifestaron otros estudiantes en diálogos informales durante las clases. Un elemento inconsciente que emerge de este aporte y de la reflexión hecha “sobre la acción”, elemento que se considera necesario mejorar.

En segundo lugar, en referencia a las emociones y actitudes, o lo que Cañas (2010) llama “sensibilidad”, se considera necesario resaltarlo porque este se convierte en un muro

que obstruye una comunicación efectiva con los estudiantes. Lo primero que hay que señalar es que, en las rejillas de planeación no se aborda de manera intencional dicho aspecto, además la información recolectada en los registros de observación se describe muy poco sobre como el mal manejo de las emociones dentro y fuera del aula incide en la percepción que los estudiantes tienen sobre el docente y su práctica. De este aspecto solo se reconoce un registro que señala: “el manejo de las emociones frente a situaciones “críticas” con los estudiantes, especialmente el manejo de la ira” (Anexo 11); sin embargo, no deja de ser un aspecto que los estudiantes identifican fácilmente, en diálogos ocasionales hacían comentarios como: “profe, ¿por qué viene bravo?” “el profe hoy viene contento!” “¿por qué viene con esa cara profe?”, aspecto que se reafirma en la valoración de la práctica, hecha por escrito por ellos, donde se sugiere al docente mejorar este punto: “un poco su carácter”, “que conviva con los estudiantes”, “tener paciencia” o “convivencia fuera del aula” (Anexo 23).

Sobre este mismo punto el compañero Ricardo Ávila, en un ejercicio de valoración de la práctica comunicativa, logra percibir la ausencia de esta dimensión, afirmando que: “Supongo que la dimensión motivacional y afectiva fue la que menos se evidenció porque la estrategia de aprendizaje no involucró, emocionalmente, lo suficiente a los estudiantes...No se evidenció motivación y reflexión en todos los estudiantes, sobre el tema que se estaba tratando, no se podría asegurar el aprendizaje en todos ellos” (Ávila R. , 2022). Estos hallazgos plantean interrogantes importantes en torno a la reflexión sobre la práctica de enseñanza, el ámbito de las emociones y la sensibilidad, el docente investigador cuestiona ¿por qué se omite deliberada o involuntariamente este aspecto en la práctica de enseñanza? ¿qué elementos del habitus del docente-investigador fueron o son decisivos

para la permanencia de esta falencia? si se pretende una educación integral ¿por qué esta dimensión es tan subvalorada?

Categoría Evaluación

La evaluación de los aprendizajes, es una categoría de análisis que presentó mayor dificultad en el proceso investigativo, como se describe a continuación se identificaron unos elementos mínimos para hacer de esta un proceso más profesional, esto a la luz de las reflexiones colectivas, individuales y la sistematización de la experiencia.

Acciones de Evaluación del aprendizaje

Perrenoud afirma que el análisis de la práctica de enseñanza implica que el docente “evalúa su capacidad de dar en el clavo, de poner el dedo en la llaga del problema; de hecho, la única oportunidad para la persona involucrada de ponerse en marcha” (Perrenoud, 2007, pág. 123), “Poner el dedo en la llaga” significa que una práctica de enseñanza que pretenda ser profesional, debe evaluar de la manera más adecuada los aprendizajes y el progreso en el desarrollo de sus estudiantes, así, si se pretende profesionalizar la práctica de enseñanza es necesario poner en evidencia por medio de la reflexión individual y grupal problemas más agudos asociados a la práctica de enseñanza, y la Lesson Study ha sido en herramienta útil para ello, identificando que las Acciones de Evaluación de los aprendizajes resultan ser el aspecto que más obstaculizan el mejoramiento de la práctica de enseñanza del docente-investigador. Pero antes de analizar este punto tan crítico, es necesario tener una noción de evaluación.

Por evaluación se comprende como el “proceso permanente, progresivo y objetivo...que permite acceder a la comprensión significativa” (Romero, 2019, pág. 219), en este proceso se emiten juicios de valor a partir de información obtenida de diversas

fuentes y tiempos, partiendo de unos criterios preestablecidos que permiten evidenciar transformaciones profundas en las estructuras de pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, de acuerdo a su nivel de desarrollo (De Zubiría J. , 2022). Adicionalmente, para Martínez (2020) la evaluación es un proceso que no solo evidencia el desarrollo y aprehendizaje del estudiante, sino que es un insumo fundamental para la práctica de enseñanza, ya que a partir de ella el docente toma decisiones para hacer los ajustes necesarios e identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en los procesos de desarrollo de los estudiantes, potenciar sus capacidades y no debe concebirse como un “instrumento de control y castigo”.

Así, en el siguiente cuadro se quieren señalar los principales aspectos que han contribuido a identificar las principales dificultades en esta dimensión, su lenta modificación en cada uno de los ciclos de reflexión y aquellos aspectos que deben ser objeto de mayor análisis y reflexión por parte del docente-investigador.

Tabla 17. Reflexiones Acciones de evaluación del aprendizaje

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
-No hay criterios claros de evaluación -No se evidencia coherencia entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación -Se centra en el cumplimiento de las actividades y la calificación - No se tiene conciencia de como la evaluación, puede ayudar a mejorar la	-Indagación sobre cómo mejorar este proceso -No hay criterios claros de evaluación -No se evidencia coherencia entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación -Se centra en el cumplimiento de las actividades y la calificación	-Continúa la Indagación sobre cómo mejorar este proceso -Se esbozan algunos criterios de evaluación y se integran a la planeación -Incipiente coherencia entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación	-Continúa la Indagación sobre cómo mejorar este proceso -Se esbozan algunos criterios de evaluación y se integran a la planeación -Incipiente coherencia entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación

<p>práctica de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se creía que, entre más actividades, mejor sería el aprendizaje, ya que habría más elementos de juicio. - Aunque se conocen los diferentes elementos que la integran, no se reflexiona sobre su importancia para el aprendizaje-prereflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe en la evaluación oral, una tendencia a la repetición y memorización de información por parte de los estudiantes -Se creía que, entre más actividades, mejor sería el aprendizaje, ya que habría más elementos de juicio - No se tiene conciencia de como la evaluación, puede ayudar a mejorar la práctica de enseñanza - Inicia la fundamentación de las estrategias más utilizadas en la evaluación, como la evaluación oral – prereflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> -Aunque se sigue centrando en el cumplimiento de las actividades y la calificación, se empiezan a evaluar otros elementos, como la actitud, los valores. -Se empieza a modificar la creencia de que más actividades es mejor, y se empieza a evaluar el nivel de profundidad y análisis con menos actividades. - Se va desarrollando conciencia de como la evaluación, puede ayudar a mejorar la práctica de enseñanza - Inicia la fundamentación de las estrategias más utilizadas en la evaluación, como la evaluación oral, definiendo algunos criterios - reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> -Aunque se sigue centrando en el cumplimiento de las actividades y la calificación, se empiezan a evaluar otros elementos, como la actitud, los valores Se sigue reflexionando sobre la creencia de que más actividades es mejor, por ende, se empieza a evaluar el nivel de profundidad y análisis con menos actividades. - Se va desarrollando conciencia de como la evaluación, puede ayudar a mejorar la práctica de enseñanza - Inicia la fundamentación de las estrategias más utilizadas en la evaluación, como la evaluación oral, definiendo algunos criterios, por medio del diseño de instrumentos. - La inclusión de los criterios y el instrumento para la evaluación oral, contribuyen a identificar falencias tanto en la enseñanza como en el aprendizaje
--	---	--	---

Del cuadro anterior se puede concluir que las acciones de evaluación son una de las falencias más evidenciables y que han presentado mayor dificultad al docente-investigador en la transformación de su práctica de enseñanza. Al iniciar la investigación, la teoría declarada del docente-investigador afirmaba que la evaluación era de carácter integral, es decir, se declaraba evaluar las “diferentes dimensiones del ser humano”, sin embargo y a pesar de lo declarado, la reflexión y los datos extraídos de los ciclos de reflexión, han evidenciado su sesgo cognitivista priorizando los conocimientos y otras capacidades de orden intelectual, además de estar centrada en la calificación y en el cumplimiento de las actividades, minimizando la importancia de otras dimensiones de la persona, haciendo evidente la disarmonía entre las teorías en uso y las teorías declaradas en la práctica de enseñanza (Pérez, Soto, & Serván, 2015).

Por ejemplo, en las rejillas de planeación de los ciclos 1 y 2 (Anexo 2 y 4), no se evidencia cómo se realizará la evaluación, cuáles serán los criterios y cómo superar las dificultades, además no se menciona ningún elemento que permita evaluar la parte valorativa, la convivencia o el respeto. Estos elementos solo se tendrán en cuenta plenamente hasta el ciclo de reflexión 4, cuando se diseña un instrumento de valoración (Anexo 20) de las presentaciones orales de los estudiantes, bajo esos criterios se hacen las retroalimentaciones y se empieza a trabajar las dificultades que los estudiantes presentan.

El bajo nivel de concienciación y reflexión, en lo que concierne a las acciones de evaluación, hace que este proceso sea superficial, con una débil fundamentación, (teórica, conceptual y pedagógica) así como un proceso que carece de sistematicidad, es decir, no se cuenta suficiente información para determinar el progreso y las dificultades de los estudiantes, pues solo hasta el ciclo de reflexión 4 se empiezan a precisar elementos

mínimos de esta dimensión, y hasta este punto la evaluación seguía siendo una valoración subjetiva y poco reflexionada por parte del docente-investigador.

Esta dimensión y sus dificultades fueron objeto de discusión y análisis a lo largo de los distintos ciclos de reflexión, por ejemplo, en el ciclo uno se señalaba que:

“¿cómo evidenciar el aprendizaje? ¿qué esperan que aprendan? ¿cuál debe ser la función de la evaluación? ¿cuáles son los criterios de evaluación y cómo estos se ven reflejados en las acciones de planeación, diferenciar claramente entre “evidencia de aprendizaje y evidencia” (Carreño, Ome, Campos, Ávila, & Arenas, 2022)

En el ciclo de reflexión dos, surgen inquietudes de ese mismo orden como:

“¿qué entendemos nosotros por aprender? y cuándo me doy cuenta de que los estudiantes realmente aprehenden?” (Carreño, Ome, Ávila, & Arenas, 2022)

Al revisar los cuadros de la evaluación de cada uno de los ciclos también se exponen cuestiones como: “¿la evaluación se realiza al final o es un proceso continuo? ¿cómo evidenciar de manera efectiva este aspecto? ¿la evaluación solo valora los aprendizajes de los estudiantes o también para valorar lo que hacemos en la práctica de enseñanza y de ahí reflexionar sobre ella y mejorar? ¿la evaluación es coherente con el foco de la lección?” Situación confirmada por comentarios de la docente María Teresa Flórez, en el seminario de principios de didáctica donde la profesora afirma que es necesario “Revisar la relación entre descriptores de evaluación y propósitos de planeación”.

Solo hasta los ciclos 3 y el final del ciclo 4, este obstáculo empieza a ser abordado de manera contundente, al ser explicitado en la planeación (Anexo 12), tratando de establecerse una coherencia entre las estrategias de enseñanza, las estrategias de evaluación y el diseño y ajuste de algunos instrumentos de evaluación. (Anexos 20 y 21)

Esta es la “herida”, requiere mayor atención y reflexión sistemática por parte del docente-investigador, si se pretende que la práctica de enseñanza sea más profesional ya que la evaluación permite:

especificar claramente lo que se va a evaluar... Los métodos de evaluación deben elegirse con base en su relevancia, tomando en cuenta los atributos que se van a evaluar en el estudiante ... requieren una variedad de procedimientos e instrumentos. (Sánchez, 2020, pág. 18)

Todo este conjunto de carencias hace que el proceso de evaluación sea poco fundamentado, si se contrasta con los planteamientos de De Zubiría J (2022), Martínez (2020) y Sánchez (2020). Además, autores como Romero (2019), sostienen que todo proceso de evaluación debe constar de,

“Una organización, un proceso y un fundamento del por qué se aplican unos determinados instrumentos, momentos, estrategias, herramientas, guías, talleres, tareas, protocolos y técnicas de evaluación” (Romero, 2019, pág. 158)

Y agrega que es un proceso que consta de una serie de pasos o momentos y que la diversidad de recursos ayuda a enriquecer el aprendizaje; al carecer de algunas de estas características, se prolonga la práctica errónea de la calificación, lo que en consecuencia termina reproduciendo una práctica de enseñanza que pretende transformarse.

Como síntesis de lo anterior, surgen algunos interrogantes poderosos sobre este aspecto tan crítico: ¿hasta qué punto la evaluación hace de la práctica de enseñanza, algo en lo que no se pueda tener validez, confiabilidad, justicia y equidad, es decir, como saber si las acciones de evaluación del aprendizaje realmente valoran lo que se propone valorar (validez)? ¿las estrategias de aprendizaje propuestas en el aula arrojan resultados

consistentes (confiabilidad) en el aprendizaje? ¿la evaluación se hace atendiendo a las particularidades de los grupos y los estudiantes (justicia y equidad)? ¿se evalúan los aprendizajes fundamentales? (Sánchez, 2020) ¿cuál es la mejor manera de evaluar en una institución donde el docente atiende hasta 300 estudiantes?

No es posible en este momento responder estas inquietudes, sin embargo, si se pretende profesionalizar la práctica de enseñanza, este punto debe ser subsanado y debe ser objeto de reflexión y acción sistemática, ya que un aprendizaje de calidad implica que la buena evaluación que el docente haga de sus estudiantes guíe

la toma de decisiones sobre el aprendizaje de los alumnos, con suficiente grado de precisión y especificidad, para brindar realimentación a los alumnos y que tenga el poder de brindarle información para planear la próxima etapa de aprendizaje.

(Martínez, 2020, pág. 46)

A partir de la inclusión de instrumentos y criterios de evaluación claros, la explicación detallada de estos criterios y una retroalimentación permanente, como parte del proceso evaluativo, se pudo mejorar en un grupo significativo de estudiantes la comprensión de la temática, En el [Anexo 24. Evidencia evaluación](#), se expone como los estudiantes lograron profundizar mejor la lectura y la temática propuesta, y mejoraron su presentación oral, en contraste con lo que ellos habían realizado en la actividad previa (Anexo 13).

¿Qué evaluar? indicios para una mejor evaluación.

Teniendo en cuenta el enfoque que se ha decidido adoptar desde las acciones de planeación, las acciones de evaluación deben ser acordes con esto. Lo que pretende evaluar el docente-investigador, el nivel de complejidad que haya desarrollado el estudiante en su estructura de pensamiento, en coherencia con las competencias que son susceptibles de desarrollar desde el área de las ciencias sociales.

Esto implica en primer lugar, tratar de suprimir aquellas prácticas de evaluación equivocadas. “Crear que entre más tareas tenga el estudiante, más aprenderá” (Romero, 2019), fue una situación recurrente en las reflexiones de las acciones de evaluación, donde el docente-investigador consideraba que entre más actividades se dejaran, mejor serían los procesos de aprendizaje, si cuestionar que la interpretación, el análisis y el desarrollo de los procesos de pensamiento, no pueden consolidarse si se satura a los estudiantes de actividades que no se profundizan o no se abordan en toda su complejidad, es decir, se convierten en ejercicios superficiales, conclusión a la que se llega hasta el ciclo 4.

En segundo lugar, dejar de evaluar las actividades y centrar la evaluación en los “procesos más que en resultados” (Ahumada, 2005). Durante el ciclo de reflexión 1 el docente investigador mencionó ese elemento, pero no fue más que “un eslogan vacío” (Perrenoud, 2007), porque finalmente se evaluó principalmente la entrega de actividades, ponderándolas con calificaciones, y determinando resultados sin prestar la atención al proceso. Este aspecto se articula con una de las reflexiones en las acciones de planeación y tiene que ver con lo que De Zubiría J. (2022) propone como un principio de complejidad y profundidad vs la extensión, donde se evalúa no lo que el estudiante no sabe, sino que tan profundos son sus reelaboraciones, qué nivel de aprehendizaje ha logrado, si profundiza sus ideas y es capaz de superar las dificultades que haya tenido en el proceso, es decir, se ha desarrollado mejor sus procesos de pensamiento (interpretar, comprender, analizar, argumentar y valorar) y sus actitudes como la responsabilidad, compromiso o la autonomía.

Tercero, esto solo se pueden evidenciar si el docente-investigador supera la retahíla discursiva sobre la autonomía del estudiante y realizar procesos de retroalimentación mucho más rigurosos, especialmente con aquellos estudiantes que presenta mayores

dificultades en su proceso de aprehendizaje, pues como se evidenció arriba, este acompañamiento no solía ser sistemático y como lo manifestaron algunos estudiantes, parecía selectivo. Así se ha identificado la retroalimentación permanente como un pilar del proceso evaluativo ya que esta,

obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes (...) Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador sólo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender mediante actividades de refuerzo o profundización” (Ahumada, 2005, págs. 47-48)

Cuarto, el proceso de reflexión ha concluido que la ausencia de criterios de evaluación es “una de las partes más enfermas de la educación actual, ...esto genera incertidumbre, desorden, improvisación e injusticia, porque la “evaluación” se torna subjetiva y arbitraria.” (Romero, 2019, pág. 225), se considera que la anterior descripción se ajusta al bajo nivel de profesionalización de esta dimensión de la práctica en la presente investigación.

Para Ahumada, los criterios de evaluación claros son un aspecto esencial en una práctica de enseñanza profesional, pues tomar mayor nivel de consciencia sobre las formas y los criterios de evaluación que se usen, además implica que los estudiantes establecerán las maneras de estudiar y aprender (Ahumada, 2005). Para ejemplificar esta afirmación, es necesario remitirse al ciclo 4, pues con la rúbrica de evaluación de las presentaciones orales, evidenció que con elementos claros bajo los cuales se pueden guiar los estudiantes, ellos saben qué se espera como mínimo para poder superar la prueba, además identificaron y asumieron con mayor consciencia sus dificultades y qué les hacía falta para obtener determinado nivel de desempeño.

La formulación de estos criterios de evaluación puede hacerse desde lo propuesto por De Zubiría J (2012) quien plantea que se debe evaluar los procesos de formación, desde el conocimiento de los procesos de desarrollo biológico y los procesos de aprendizaje, es decir, que en cada que en cada grupo de sexto a undécimo, es posible determinar unos aprendizajes específicos y propone elementos mínimos para la elaboración de estrategias de enseñanza y de evaluación de los estudiantes, en coherencia con propósitos formativos por competencias, además esboza criterios de evaluación para las competencias cognitivas, valorativas, comunicativas y que pueden servir para el diseño de una evaluación pertinente, coherente, confiable.

Por ejemplo, desde la competencia cognitiva propone que para los estudiantes de grado sexto a octavo, la evaluación debe enfocarse en si los estudiantes desarrollaron formas de razonamiento, abductivo, deductivo e inductivo; sobre la competencia comunicativa, propone que se debe evaluar en el estudiante su capacidad de relacionar los discursos textuales en diversos contextos o con otros tipos de discursos (intertextual); en la producción escrita si los estudiantes están en la capacidad de elaborar textos cortos con una estructura ideativa mínima bien estructurada; y en la comprensión lectora, además de comprender la estructura ideativa de un texto escrito, si es capaz de comprender lenguajes no verbales (imágenes, videos, cine, pinturas etc.) (De Zubiría J. , 2012).

Esta propuesta de evaluación es pertinente a los propósitos formativos del docente-investigador, ya que la concepción de evaluación como proceso de formación brinda unas orientaciones generales que pueden ser la base de construcción de criterios propios de evaluación acordes a los aprendizajes esperados en el área. De esta manera se elaboró un instrumento de evaluación de grado noveno siguiendo esta propuesta ([Anexo 21](#)), que

facilitó la valoración de los estudiantes al finalizar el periodo escolar, y que puede guiar la elaboración de instrumentos y criterio evaluativos para otros grados.

Finalmente, mejorar las acciones de evaluación debe empezar por definir criterios de evaluación acordes a las competencias propias del área del conocimiento, al nivel de desarrollo, criterios que deben ser explicitados en cada una de las estrategias de enseñanza utilizadas, esto implica más que un discurso, el docente-investigador debe tomar acciones concretas y comprometidas para mejorar este aspecto de la práctica de enseñanza, estas reflexiones y las acciones que se han desarrollado en ese sentido, como el diseño de instrumentos de evaluación, son un avance significativo hacia la profesionalización de la práctica de enseñanza.

Categorías emergentes

Durante el proceso de reflexión en la realización de la investigación, fue recurrente en los registros de observación, en la revisión de referentes conceptuales, tanto del saber disciplinar como de la pedagogía y la didáctica en general, la importancia de desarrollar competencias transversales o generales y competencias específicas. Como se mencionó arriba, el desarrollo de estas competencias se convierte en uno de los pilares de una práctica de enseñanza profesional en ciencias sociales, por ello se consideran que las siguientes categorías emergentes deben incluirse como elementos de una práctica de enseñanza pertinente que contribuyen a su profesionalización. Desde este enfoque, dos competencias transversales o generales son consideradas en la reflexión: Fortalecer competencias lectoras básicas y el desarrollo del pensamiento.

Fortalecer competencias lectoras básicas

Desde las ciencias sociales el desarrollo de la competencia lectora es primordial, Carolina Meza y Rosario Jaramillo, en una entrevista sobre el Informe sobre la Calidad de la Ciudadanía en Colombia, 2018, afirman que la comprensión de lectura es un elemento fundamental de las competencias comunicativas para la formación de ciudadanos críticos, participativos y libre pensantes (Florez, 2017) pues la formación de un ciudadano y la lectura que haga este de la realidad social en la que está inmerso es determinada por la capacidad que tenga de comprender los diferentes elementos lingüísticos y simbólicos presentes en el entorno histórico, social y cultural ya que es desde de estos entornos que experimenta, comprende y actúa (González & Ardila, 2018). Así el desarrollo de las competencias lectoras básicas son

garantía para acceder al conocimiento; y en la escuela, estas competencias son básicas para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos de otras disciplinas para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos, analizar datos, mapas, y disfrutar de la lectura, entre otras tareas (Cárdenas, Salazar , & Cárdenas , 2020, pág. 37),

también favorece el desarrollo de las operaciones cognitivas propias del razonamiento como, por ejemplo: formular y comprobar hipótesis, aplicar estrategias tanto de tipo inductivo como deductivo e interrelacionar dos o más sistemas y establecer conexiones entre sucesos en diferentes escalas y periodos de ocurrencia.

El desarrollo de competencias lectoras básicas permite a los estudiantes formular dudas, cuestionar ideologías, intenciones, eufemismos, falsos argumentos y analizar los fenómenos sociales (desde lo político, lo religioso, económico, entre otros), desde diferentes perspectivas, es decir, en el marco de la ciencias sociales, la competencia lectora

sirve para problematizar, reflexionar problemas cotidianos relacionados con la ciudadanía contribuyendo a pensar con criterio para decidir y actuar (Rondón, 2014).

Esta cuestión fue abordada en los ciclos de reflexión 1 y 2, donde se discutía la importancia de dicha competencia en la consolidación de aprendizajes en otras áreas del saber y grupos poblacionales de estudiantes.

Como se aprecia en los registros de observación (Anexo 11), la cuestión de la comprensión lectora fue una dificultad permanente identificado no solo por el docente, sino reconocido por parte de los estudiantes, constituyéndose así en uno de los componentes que se ha pretendido enfocar la práctica de enseñanza.

Autores como Aldana (2017), Arias (2005) y Torruella, Fuentes, Sospedra, & Trepal, (2017), resaltan la importancia de la lectura y la señalan como variable en el aprendizaje de las ciencias sociales, ya que el análisis de procesos históricos, por ejemplo, necesitan de un nivel de análisis e inferencia elevado para la comprensión de textos de caracteres histórico, señalando que es necesario la adquisición de competencias y conocimientos de otras disciplinas, como la argumentación.

Autores como Millán (2010), Irene Alvear (2019) y Cárdenas, Salazar, & Cárdenas (2020) mencionan y describen algunas estrategias enfocadas en fortalecer la comprensión de lectura desde las ciencias sociales, sin embargo estas estrategias no logran constituirse en un método consistente y sistemático que brinde las herramientas suficientes tanto al docente como al estudiante, para lograr el desarrollo y consolidación de competencias lectoras básicas, las propuestas de estos autores son muy descriptivas, generales y no profundizan cada uno de los elementos que intervienen en el proceso.

Este último punto es relevante, pues como se evidenció en el ciclo de reflexión 4, el registro de este ciclo ([Anexo 16, min 11:50](#)), expone, como buena parte de los estudiantes

comprenden las lecturas de manera fragmentaria y aislada, en palabras de De Zubiría, Vega, & Quiroga (2021) “leen localmente, se pegan a las microestructuras. Los árboles les impiden ver el bosque”, es decir, son lectores bastante inexpertos que se les dificulta manejar de manera integral las siete macrooperaciones básicas de la lectura, que según esta perspectiva son: tematizar, leer fluido, analizar, definir, inferir, estructurar y modelar.

En las grabaciones se evidencia como los estudiantes logran manejar algunas de las macrooperaciones, como tematizar, que consiste en delimitar el aspecto temático de la lectura, pero se les dificulta articular y profundizar las diversas oraciones-ideas que seleccionaron en el ejercicio, en la grabación de este ciclo cuando el docente solicita a los estudiantes sobre la idea global del texto preguntando “¿quién me puede decir qué entendió de la lectura?”, después de un breve silencio, emergen comprensiones segmentadas, pues en las intervenciones de los estudiantes uno señaló: “analizar el poder que tienen sobre las personas”, otro: “cuando están hablando” un tercero menciona “los medios de comunicación”, pero ninguno de ellos profundiza dichas ideas, logra relacionarlas entre sí o con otros elementos de la lectura o la clase. ([Anexo 16, min. 12:00-13:55](#))

La lectura y su comprensión no se ciñe exclusivamente a textos escritos, sino de textos audiovisuales, por ello es necesario fomentar la comprensión básica y crítica de todo tipo de textos (Muñoz, Caballero, & Valbuena, 2014). En ese sentido al extrapolar el ejercicio de la comprensión de lectura del texto audiovisual propuesto en el ciclo 1 y en el ciclo 3, también se puede evidenciar como a algunos de los estudiantes se les dificulta elaborar una comprensión propia sobre la idea global del vídeo y tienden a describir y transcribir, casi que literalmente fragmentos.

En este grupo de estudiantes, se pudo evidenciar una falencia importante en las macrooperaciones de analizar e inferir, es decir, a estos estudiantes se les dificulta

comprender la relación interoracional del texto entero y verificar la estructura interna de las oraciones y como aporta cada una de ellas a estructura el pensamiento del autor, “develar la idea que buscan transmitir” o conocer “la idea pura” (De Zubiría, Vega, & Quiroga, 2021). En ese orden de ideas, desarrollar la comprensión crítica, y por ende la formación de un ciudadano crítico, todavía es un camino largo, ya que sin la comprensión “literal, inferencial y contextual”, sin la capacidad de confrontar lecturas, puntos de vista propios y de otros autores, sin cuestionar su verosimilitud y la veracidad de los enunciados (De Zubiría J. , 2012), estos propósitos son difíciles de alcanzar.

Finalmente se quieren hacer una apreciación sobre este proceso, en el marco de lo que Perrenoud denomina “Reflexión fuera del impulso de la acción”, específicamente la reflexión prospectiva, es decir la reflexión planificada. Después de implementado el ciclo 4, y dada la dificultad expresada por algunos estudiantes, se realizó un ajuste a las lecturas, la actividad, se replanteó el ejercicio, y se ajustó la propuesta metodológica de De Zubiría, Vega, & Quiroga a las condiciones de los estudiantes y de la clase, se decidió iniciar una inmersión y reflexión más profunda, detenida y que involucrara la formación de grupos aleatorios de trabajo colaborativo donde se analizara en detalle cada uno de los elementos de una lectura asignada y el acompañamiento más personalizado a los grupos de trabajo por parte del docente-investigador, especialmente a aquellos donde se evidenciara mayores dificultades, esto involucro varias sesiones de trabajo, mayor cantidad de tiempo, pero con resultados más significativos, reafirmando el postulado mencionado en el apartado de la planeación de que es mejor profundizar, que la extensión y la superficialidad.

En conclusión, incluir el desarrollo de la comprensión de lectura como competencia transversal en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, no solo resulta pertinente sino

necesaria, ya que esta es fundamental y se articula con las demás categorías de análisis de la investigación, así

la lectura que permite al lector llegar a la estructura ideativa del texto es un cimiento necesario del pensamiento crítico...si la toma de postura no se basa en la comprensión de lo que el otro expresa, no estamos hablando de un ejercicio del pensamiento crítico sino de posiciones basadas en prejuicios que solo conducen a un diálogo de sordos (De Zubiría, Vega, & Quiroga, 2021, pág. 13).

Promover el desarrollo del pensamiento

Como se menciona en el apartado anterior, la buena comprensión de lectura es la base de los buenos procesos de pensamiento, además estas son capacidades interdependientes, ya que la lectura implica el desarrollo de ciertas capacidades de orden cognitivo. Como se trató de sostener a lo largo de los ciclos de reflexión, en la rejilla de planeación y en las teorías declaradas del docente-investigador, se ha asignado un espacio al desarrollo del pensamiento como elemento transversal para desarrollar las competencias específicas del área de ciencias sociales. Así, lo que se pretende en la clase de ciencias sociales es que esta no se limite a transmisión de informaciones particulares, la memorización de hechos históricos o la descripción geográfica, ir transitando de la práctica de enseñanza “informativa, memorística, acumuladora de datos inconexos” a una práctica que tenga trascendencia en la modificación de esquemas mentales, es decir, aprehender para interpretar mejor la realidad social que los circunda “organizar la realidad...descubrir los elementos, las relaciones y las interrelaciones que arman lo real” (De Zubiría & De Zubiría, 2002, pág. 143).

Por pensamiento se entiende el conjunto de “procesos mentales para organizar o reorganizar la información...implica a mejorar, hacer más eficiente y efectiva su

competencia para procesar información y construir conocimiento integrando a la mismas, nuevos y más claros y complejos conceptos destrezas y actitudes intelectuales” (Villarini, 2014, pág. 23), esto se logra promoviendo en el estudiante las capacidades necesarias que le permitan desplegar de manera consciente y práctica (Ortiz, 2015) un conjunto de procesos como la capacidad de analizar, sintetizar, abstraer, generalizar, describir, observar de manera detallada, inferir, argumentar etc., esto a través de un conjunto de actividades deliberadamente planeadas y organizadas que tienden a la complejidad (Ortiz, 2015) .

En palabras de Perkins y Blythe (2006), lo que se pretende en una práctica de enseñanza profesional de las ciencias sociales es que el estudiante pueda “realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (pág. 2). De acuerdo con esto, la práctica de enseñanza que se está reconfigurando tiene como pilar el desarrollo y la visibilización del pensamiento, para establecer conexiones entre los conocimientos que el estudiante vaya adquiriendo (Barrera & Agustí, 2014).

Durante la realización de la maestría, los ciclos de reflexión y el desarrollo de la investigación, se evidenció que los procesos de pensamiento de buena parte de los estudiantes son confusos, desordenados, mecánicos, precipitados y poco claros, esta situación fue registrada de manera reiterativa en el formato de observación, (Anexo 11) en conversaciones con los estudiantes afloraban preguntas como: “¿qué es inferir?”, cuando se les preguntaba los estudiantes qué entendían por analizar, surgían respuestas como “explicar bien algo” sin profundizar en ello, o para identificar la capacidad de síntesis, se evidenció que los estudiantes pueden citar con bastante precisión que es un resumen, pero en la práctica buena parte de ellos se limitaba a transcribir diferentes partes de la lectura y

darles cierto sentido, pero se les dificultaba sintetizar en ideas propias su comprensión de esta, Pablo Romero (2019) describe de manera muy clara la situación identificada en el aula:

todos los estudiantes saben hacer resúmenes, pero no de forma clara, organizada y apuntando a lo esencial del texto; todos interpretan, pero no todos poseen la capacidad de descubrir las intenciones y contenidos ocultos en un texto... todos intentan hacer un análisis, pero no todos comprenden las implicaciones, procesos de argumentación y componentes de un análisis” (págs. 168-169)

En el ciclo 2 al realizar el ejercicio del mentefacto conceptual, si bien se percibe que se tiende a memorizar y repetir la información sobre el tema visto, se considera que logra haber una mayor apropiación conceptual ([Anexo 25. Mentefactos conceptuales - ciclo 2](#)), en ese orden de ideas durante el ciclo 4, la rutina de pensamiento incluida da muestra de un ejercicio por parte de los estudiantes de reelaborar y comprender las principales ideas de la lectura ([Anexo 18, rutinas de pensamiento ciclo 4](#)), estrategias, que demuestran ser más efectivas en el proceso de formación.

Julián de Zubiría, sostiene que el pensamiento es un componente fundamental en las transformaciones curriculares y las prácticas de enseñanza, afirmando que el pensamiento debe convertirse en lo que llama “competencias esenciales” (De Zubiría J. , 2014). Las reflexiones sobre la acción, así como los diversos seminarios en los que se discutieron estos elementos, ponen de manifiesto no dar por sentado que los estudiantes conocen estos procesos, que es necesario integrar una estrategia o método que se oriente a este propósito, que éste debe incluirse de manera explícita en la planeación.

En el registro audiovisual del ciclo 4 (anexos 14-17), puede evidenciarse como buena parte de los estudiantes tiende a responder de manera impulsiva e inmediata, sin

tomarse el tiempo de organizar sus ideas y pensar una respuesta más elaborada, esto resulta comprensible, ya que el desarrollo del pensamiento requiere pausa, reflexión, organización y jerarquización. Dicha situación es consecuencia, según Julián de Zubiría (2014), de una educación y unas prácticas de enseñanza basadas en la “respuesta mecánica”, que se fundamentan poco en los procesos lógicos, determinar la validez, la veracidad y la interrelación entre la información que tienen ante sí, es decir, en una formación que no desarrolla el pensamiento.

Práctica Reflexiva

Los descubrimientos, las fortalezas y algunos de los aspectos poco concienciados sobre la práctica de enseñanza, no podrían haberse manifestado y explicitado de no ser por el desarrollo gradual de la competencia reflexiva, motivada y propiciada por la autorreflexión, la reflexión colaborativa de otros docentes, la escucha de los estudiantes y la autocrítica que propician estas interacciones en el quehacer profesional. El desarrollo de esta competencia ha fortalecido las habilidades de “observar, dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta” (Perrenoud, 2007, pág. 63), también se ha desarrollado de manera gradual una voluntad o “deseo de cambiar” ciertos hábitos, creencias, actitudes y valores, arraigados en la personalidad del docente-investigador; unas asumidas de manera consciente y otras ancladas en el inconsciente, y que se proyectan en la práctica, haciendo de esta algo poco profesional.

Esta práctica reflexiva, plasmada en las sesiones de la Lesson Study, el registro de observación, el hecho de recurrir a las sugerencias e inconformidades de los estudiantes, así como la fuerte “inclinación a la autocrítica” y “reconocerse como parte del problema”, han motivado estos hallazgos. Así el docente-investigador, reconoce su grado de

responsabilidad en la idoneidad del servicio que se presta y mediante el ejercicio reflexivo, ha hecho lo posible para modificar aquellos esquemas ejerciendo,

control sobre el propio habitus, disciplinarlo, reforzarlo, transformarlo, por ejemplo, para ser menos impulsivo, menos agresivo, menos inhábil, menos desconfiado, menos egocéntrico, más imaginativo, más audaz, más reflexivo, estar más distanciado menos angustiado, etc. (Perrenoud, 2007, pág. 151)

Las retroalimentaciones hechas por los docentes de los distintos seminarios, el diálogo e interacción con los compañeros de la Lesson Study, sugerencias de colegas de trabajo en la institución ([Anexo 26. Retroalimentación actividad - docente de lenguaje](#)), la valoración de los estudiantes (Anexo 23) y el registro de observación (Anexo 11) se enfocaron en dilucidar los caminos para mejorar esos aspectos que se consideran poco profesionales y que han ido transformando drásticamente unos (como la planeación) e hicieron mella y sembraron duda para valorar lo que no se está haciendo bien en otros (acciones de evaluación). Esto conduce a un cuestionamiento profundo y constante sobre lo que se hace como profesional de la educación, pero debe trascender la reflexión y materializarse en la acción.

Implicación crítica

Para Perrenoud, la transformación de la práctica de enseñanza implica transitar de los “discursos de buena fe, pero anclados en el inmovilismo”, a una “práctica reflexiva y comprometida”, materializada en la acción fundamentada y argumentada. Cómo se mencionó en los capítulos 1 y 3, se asume la educación como un compromiso político y ético del quehacer profesional, pero sin la reflexión y la transformación de la práctica es imposible la profesionalización del oficio de enseñar, lo que implica asumir con mayor responsabilidad, autonomía la autoformación lo que se hace en el aula y desprenderse un

poco de los pretextos recurrentes que justifican acciones poco o nada profesionales en el aula de clase y que en últimas dependen poco de la acción del docente (recursos, políticas, prácticas culturales etc.).

El proceso de investigación implicó ir desarrollando un conjunto de competencias “disciplinares, didácticas y transversales” (Perrenoud, 2007), para que la práctica de enseñanza se nutra de herramientas más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y transitar del pensamiento práctico, al conocimiento práctico y desapehender aquellas actitudes, creencias, rutinas, valores, emociones (Pérez, Soto, & Serván, 2015) que obstaculizan la profesionalización de la práctica; que ese cambio no solo sea discursivo sino tangible en transformaciones de los aprendizajes de los estudiantes y en el *habitus* del docente-investigador. En el siguiente cuadro se describe el nivel de progreso en la competencia reflexiva del docente-investigador.

Tabla 18. Nivel de progreso en la reflexión durante el desarrollo de la maestría.

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
<p>Alguna fundamentación teórica sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza</p> <p>-Fundamentación desordenada, nada sistemática y descontextualizada</p> <p>- Énfasis en las acciones de planeación</p> <p>- No hay concienciación sobre el impacto de valores, actitudes y creencias en la calidad de la práctica de enseñanza</p> <p>-No se lleva registro de las reflexiones hechas por el docente-investigador sobre su práctica.</p> <p>-Ausencia de reflexión colaborativa</p>	<p>-Nivel incipiente de concienciación sobre el impacto de valores, actitudes y creencias en la calidad de la práctica de enseñanza</p> <p>- Inicio de la profundización teórica sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.</p> <p>-Fundamentación desordenada, nada sistemática y descontextualizada</p> <p>- Énfasis en las acciones de planeación</p> <p>-Registro episódico y desordenado de las reflexiones hechas por el docente-investigador sobre su práctica.</p> <p>-Se reconoce la importancia de la reflexión colaborativa</p>	<p>-Nivel incipiente de concienciación sobre el impacto de valores, actitudes y creencias en la calidad de la práctica de enseñanza</p> <p>- Continúa la profundización teórica sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.</p> <p>-Fundamentación con mayor grado de orden, sistematicidad y contextualización</p> <p>- Nivel de reflexión básico sobre las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza,</p> <p>-Mayor orden y regularidad en el registro de las reflexiones hechas por el docente-investigador sobre su práctica.</p> <p>-Se reconoce la importancia de la reflexión colaborativa</p>	<p>-Nivel básico de concienciación sobre el impacto de valores, actitudes y creencias en la calidad de la práctica de enseñanza</p> <p>- Continúa la profundización teórica sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.</p> <p>-Fundamentación con mayor grado de orden, sistematicidad y contextualización</p> <p>- Nivel de reflexión básico sobre las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.</p> <p>-Mayor orden y regularidad en el registro de las reflexiones hechas por el docente-investigador sobre su práctica.</p> <p>- Concienciación otras dificultades, como la práctica comunicativa</p> <p>-Se reconoce la importancia de la reflexión colaborativa</p>

Capítulo 8. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

Cómo se expuso en el apartado anterior, se han identificado unas categorías o aspectos clave que hacen de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales del docente-investigador se encamine hacia la profesionalización. En el proceso de análisis y el contraste de la información con referentes teóricos en cada una de estas dimensiones surgieron interrogantes que el espacio de reflexión de la maestría no permite abordar. A pesar de lo anterior se han logrado unas reflexiones importantes para responder de manera provisional el interrogante que orienta la presente investigación: ¿Qué elementos contribuyen u obstaculizan el desarrollo profesional y la calidad de la práctica de enseñanza de un docente investigador de las ciencias sociales, a partir del análisis y la reflexión sobre las acciones de planeación, implementación y evaluación, en el marco de la Lesson Study desarrollados en la institución educativa Juan XXIII de Algeciras, Huila? En las siguientes comprensiones se pretende acercarse a una respuesta.

De acuerdo con autores como Perrenoud (2007), Villalobos & Cabrera (2009) Romero (2019) y De Zubiría (2015) toda práctica de enseñanza profesional implica: 1) un ejercicio permanente de autoformación que vaya más allá de la certificación, 2) la reflexión intensiva individual y la retroalimentación colectiva, 3) orden y sistematización de la experiencia, orientada a mejorarla 4) el desarrollo de “niveles de experticia” en competencias como la observación, la reflexión, el análisis, la argumentación y la interpretación (De Zubiría J. , 2015) (Perrenoud, 2007). y 5) La profesionalización de la práctica de enseñanza profesional transita por diversos momentos o niveles. A partir de lo anterior el enseñante puede, potenciar las fortalezas de su práctica de enseñanza, tomar consciencia de los principales obstáculos en su quehacer profesional y así iniciar la

búsqueda de las herramientas que ayuden a superarlos. Las reflexiones hechas hasta el momento se pueden sintetizar en las siguientes comprensiones.

Primero: un ejercicio permanente de autoformación, más allá de la certificación. Para Perrenoud, la profesionalización del ejercicio de enseñar parte de un ejercicio que se asume con autonomía, responsabilidad profesional, requiere el desarrollo de ciertas competencias profesionales, un alto compromiso ético y político; la mera certificación, no garantiza un ejercicio profesional

no basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial nos conduce hasta la relación con el saber, la acción, la opinión, la libertad, el riesgo y la responsabilidad. (Perrenoud, 2007, pág. 210)

En este mismo sentido, De Zubiría (2015), haciendo referencia al informe de la Fundación Compartir (2014) señala que, “los títulos universitarios de los docentes no inciden en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes...tener o no tener maestría o doctorado no hace mejor a un docente de la educación básica” (pág. 75), agregando que un elemento que contribuye significativamente a mejorar la calidad de la educación es la reflexión que el docente realiza sobre sus prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas y el compromiso que asume para “superar las debilidades detectadas en el proceso”, es decir, “que se tome en serio su formación pedagógica” (Romero, 2019). De ahí que a primera reflexión que surge en este proceso de formación, parte del hecho de que, si bien la maestría certifica un nivel de cualificación más elevado, mayor profundidad pedagógica y disciplinar, ésta por sí misma no se convierte en garantía de un ejercicio profesional idóneo al contexto temporal y espacial en el que se desarrolla, ya que este es

dinámico e incierto ¿acaso dentro de la misma institución todos los grupos y estudiantes son iguales?

La práctica reflexiva no se restringe al tiempo de duración de la maestría, por el contrario, y como se mencionó en el capítulo 1, la maestría se considera la base para mejorar la práctica de enseñanza y es a partir de ella que se comprende que esto es un ejercicio arduo, interminable, cargado de momentos de decepción, frustración, impotencia y satisfacciones, “un espiral de aprendizaje permanente” (Villalobos & Cabrera, 2009) donde esta se reconstruye un sinnúmero de veces, lo que en ocasiones puede significar empezar de cero nuevamente, este es el caso del docente-investigador, que a pesar de la experiencia, la formación y la autopercepción profesional que se tenía, han descendido de la cúspide de la montaña a su base para empezar de nuevo, sin garantía de que esto no vuelva a suceder, siempre y cuando se haya incorporado a la “identidad o habitus profesional” una verdadera postura reflexiva (Perrenoud, 2007). Esta reflexión emerge en los distintos ciclos de reflexión, y fue persistente en las intervenciones del asesor Julián Carreño, haciendo énfasis en que la reflexión debe hacerse de manera constante sobre toda la práctica de enseñanza y no solo en el desarrollo de la maestría o con grupos de estudiantes específicos. La importancia de la formación continua radica en que este se incorpore de manera reflexiva a las prácticas de enseñanza y sea la base para reconstruir el quehacer (Bravo , Valencia, & Villalón, 2018)

Segundo: la reflexión intensiva individual y la retroalimentación colectiva. Una condición imperativa de una verdadera práctica de enseñanza profesional es “reflexionar con intensidad sobre lo que hace y aprender rápidamente de su propia experiencia” (Perrenoud, 2007, pág. 14), ya que solo reflexión, permite transitar de la reflexión episódica a la “postura reflexiva profesional” pues “la ausencia de reflexión favorece la tradición y la

rutina” (De Zubiría J. , 2015, pág. 81) . De acuerdo con lo anterior, la profesionalización parte de cómo el profesional en educación se desliga o toma distancia de las disposiciones externas y los condicionantes internos que hacen de la práctica un ejercicio rutinario y mecánico (Villalobos & Cabrera, 2009), pues al hacer uso de su autonomía, responsabilidad y un elevado compromiso ético, puede desarrollar la capacidad de reflexionar “en”, “sobre” y “para” la acción. “Reflexionar con intensidad”, da su primer paso en este trabajo con el registro de los elementos de la práctica, materializado en grabaciones en audio, video, registro escrito, valoración periódica de los estudiantes, toma de muestra de la producción de los estudiantes y la valoración de otros docentes, las reflexiones sobre todo esto han contribuido gradualmente a que se asuma la evidencia como un insumo necesario para mejorarla.

Perrenoud plantea que todo ejercicio reflexivo, parte del trabajo sobre uno mismo, es decir, que el camino hacia la profesionalización parte de la disposición a la reflexión voluntaria y autocrítica, reconocer que se es “parte del problema”, “reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones.” (Perrenoud, 2007, pág. 58). Se considera entonces que en el ejercicio investigativo hubo disposición a la reflexión, reconocer sentimientos de angustia, frustración, inseguridad e inconformidad con lo que se estaba haciendo; algunas actitudes, valores, concepciones y formas de relacionamiento con los estudiantes y compañeros docentes, han quedado exhibidos; las valoraciones que hacen los estudiantes y los registros de observación dan cuenta de ello.

Además, estos sentimientos se han intensificado por la poca crítica y autocrítica que se percibió de un entorno profesional que no asume con interés reconstruir la práctica de enseñanza del área, donde no hay reflexión sobre la pertinencia del currículo, las estrategias

de evaluación y las estrategias de enseñanza adecuadas para propiciar verdaderos aprendizajes, lo que ha generado cierto ambiente de apatía hacia el área de conocimiento por parte de los estudiantes. Como señala Perrenoud, bajo este conjunto de situaciones desencadenantes se decide “no continuar así” y como un acto de rebeldía, se empieza a construir una estrategia pedagógica propia a partir de la toma de conciencia, la exteriorización y transformación de aquellos elementos que se desean cambiar, en palabras de Perrenoud “hacer visible el inconsciente práctico”.

En el marco de la Lesson Study, se ha ido adquiriendo autoconciencia, autoindagación y autorreflexión por parte del docente-investigador (Villalobos & Cabrera, 2009), tomar conciencia de ciertos automatismos del ejercicio profesional, ordenarlos, sistematizarlos, reflexionar sobre ellos y transformarlos. Ejemplo de ello, son las acciones de planeación, pues al inicio de la investigación, se reconocía la importancia de hacerlo pero solo durante el trascurso del proceso de formación se van modificando paulatinamente algunos aspectos sobre los que no se tenía claridad, sobresale especialmente indagar sobre ciertas metodologías propias de las ciencias sociales e incluirlas en las estrategias de enseñanza, definir unos propósitos claros de formación, la profundización temática, tratando de proscribir supuestos y prácticas erróneas, como el diseño de actividades desarticuladas, saturar de trabajos y lecturas o dar por sentado que los estudiantes ya tienen las capacidades o conocimientos que se espera que tengan, independientemente del grado en el que estén.

Además, la planeación tiene una acepción más amplia ya que esta involucra “una comprensión profunda que formará la base no sólo para considerar alternativas educativas, sino además para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la práctica a través de la carrera profesional” (Villalobos & Cabrera, 2009, pág. 143), pues a partir de la reflexión

sobre las acciones de planeación, se considera que la formación en competencias y el desarrollo del pensamiento, son por ahora uno de los medios más idóneos y diversos que contribuyan a mejorar el aprehendizaje.

Este enfoque tiene total vigencia y validez para la enseñanza de las ciencias sociales, pues como los afirman Cerdá, Funes, & Jara (2018), es necesario orientar la práctica en aula, tanto la selección (contextualización) y reducción (profundización) de contenidos, como en formación del pensamiento y el desarrollo de “instrumentos conceptuales y procedimentales”, además favorecer el desarrollo de la capacidad de leer, interpretar y analizar críticamente “problemas comunes” que afectan al estudiante como individuo y que le permitan tomar decisiones argumentadas y conscientes que guíen sus acciones, convirtiendo a las ciencias sociales en una herramienta importante para la formación en ciudadanía, acercando los problemas sociales al lenguaje, modo de pertenecer y experiencia cotidiana de los estudiantes (Bravo, Valencia, & Villalón, 2018)

Llegar a esta concienciación pasó por la retroalimentación colectiva, exponerse a la mirada de otros y tomar distancia de aquello que no se quiere o no se puede ver, así la reflexión colectiva “preparó el terreno” (Perrenoud, 2007) para identificar aspectos de una práctica desorganizada, arbitraria, subjetiva y poco fundamentada en las acciones de evaluación, tal como se expone en el capítulo 7; propósitos difusos y quizá desproporcionados, ofreciendo una mirada diversa sobre las estrategias de enseñanza acordes a los propósitos de formación y de aprendizaje propuestos.

Reflexiones “en” y “sobre” la acción permitieron concluir que no se había analizado bien la estrategia utilizada para promover la comprensión de lectura, y su debilidad en la implementación. La implementación de esta estrategia permitió concluir que prácticas imitadas de otros docentes del colegio, la universidad o referentes teóricos, no suelen ser

una vía libre de equívocos y que requieren mayor análisis y reflexión en su trasposición en el contexto específico donde se desarrolle.

Exponerse a los compañeros de Lesson Study, también permitió identificar falencias en el relacionamiento y la comunicación del docente con los estudiantes haciendo de este un hallazgo muy importante. Falencia reforzada por la valoración de la práctica de la docente hecha por estudiantes, conociendo así sus percepciones, reafirmando las equivocaciones en la comunicación verbal, escrita y paraverbal, cuestiones que ayudan a clarificar aspectos sobre los que quizá no se tenía idea alguna o simplemente no se les daba la importancia suficiente. La reflexión sobre estos hallazgos evidencia puntos “frágiles o sobre las actitudes mal dominadas” que solo el análisis y reflexión detallados pueden hacer que pasen de una dimensión “menos reflexionada” a un “sistema de acción más consciente y racional” (Perrenoud, 2007), hallazgo hecho casi al final del ejercicio investigativo, lo que impidió su profundización en este trabajo, lo que si queda claro es que es necesario “renunciar” a ciertos esquemas y concienciarse sobre la

“trama constante de sus decisiones ...reacciones en casos de urgencia o rutinarios... el carácter repetitivo de las propias acciones y reacciones y los efectos negativos. asustar o ridiculizar a tal alumno o alumna, de formular consignas, de impedir que los aprendices reflexionen por sí mismos anticipando sus preguntas, etc.” (Perrenoud, 2007, pág. 139)

En las acciones de implementación se visibilizaron elementos asociados a las competencias sociales, en lo que tiene que ver con un distanciamiento afectivo, la interacción poco cálida con los estudiantes y la mala administración de ciertas emociones, que mantienen “una educación equivocada, dogmática y alienada” (Romero, 2019), que no contribuye a un clima de aula adecuado y por ende puede incidir de manera negativa en la

motivación y el rendimiento escolar e impactar en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes (De Zubiría J. , 2015). En este sentido lo que se pretende es “re-humanizar” (Santisteban & González, 2018) la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, comprendiendo que dentro esta interactúan de manera interdependiente, diferentes elementos, entre ellos las emociones y las actitudes, donde la práctica reflexiva enfocada al reconocimiento de estos elementos puede ser un factor que impulse y resignifique la práctica de enseñanza y que haga de estas competencias propulsoras del desarrollo profesional (Bravo , Valencia, & Villalón, 2018)

Tercero: orden y sistematización de la experiencia. La Lesson Study, es una metodología idónea, que ha permitido tomar distancia de la práctica de enseñanza y reflexionar “en”, “sobre” y “para” la acción;” y a partir de dicha reflexión considerar detenidamente lo que se hace en el aula, modificando lo que no esté contribuyendo al aprehendizaje de los estudiantes, potenciar lo que esté bien y ajustar de manera gradual y permanente “*los esquemas de acción o habitus profesional*”, para actuar mejor y con mayor seguridad. La Lesson Study, como método de reflexión creó la necesidad de fundamentar las acciones en “saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes” (Perrenoud, 2007), pero a través de una valoración crítica adquirida por la experiencia, en consecuencia la Lesson Study y las reflexiones que surgen de ella posibilitan “transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones en *problemas* que pueden plantearse y a veces resolverse” (Perrenoud, 2007, pág. 54). En este mismo orden de ideas Perrenoud sostiene que una práctica de enseñanza que pretenda ser profesional, además de ser reflexiva requiere de “un análisis metódico, regular,

instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario”. (pág. 45)

La Lesson Study como método de reflexión sobre la práctica de enseñanza ha permitido ir sistematizando, transformando y consolidando ciertos elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. A modo de ejemplo, las reflexiones sobre las acciones de planeación y la sistematización de lo aprendido permitieron darle un enfoque diferente, descubriendo que es más pertinente proponer aprendizajes orientados a desarrollar competencias básicas o transversales y específicas. Esto fundamentado en los planteamientos de De Zubiría J. (1996) (2002) (2012) (2014) y Romero (2019), así la reflexión sobre esta dimensión permite concluir que una planeación profesional debe partir de: 1) la generalización, es decir, trabajar los conceptos más generales e inclusores (conceptos estructurantes), “garantizar la comprensión de los conceptos fundamentales” (De Zubiría J. , 2014) de las ciencias sociales. 2) la contextualización, lo que significa considerar “las condiciones del contexto sociocultural, histórico, ambiental institucional y personal” donde se desarrolla la práctica de enseñanza. 3) “Privilegiar la profundidad frente a la extensión” (De Zubiría J. , 2014). 4) desarrollo de los instrumentos, las actitudes y las competencias esenciales en las diversas áreas del conocimiento, frente al privilegio que otorga la escuela tradicional a las informaciones y a la extensión de conocimientos singulares” (De Zubiría J., 2014, pág. 230) o lo que Romero (2019) denomina “el saber pensar”.

Como se expuso anteriormente, se hace un ejercicio de superar el enfoque cognitivista de planeación y desde esta se intenta promover el desarrollo de otras competencias como la comunicativa y valorativa, propiciando que el proceso desarrollado en el aula sea un verdadero proceso de formación integral. Sin una formación que involucre

los valores, es difícil pretender que desde las ciencias sociales se contribuya a la formación en ciudadanía, pues esta requiere que los estudiantes revisen y resignifiquen valores “sus creencias y sus actitudes actuales y a considerar otros puntos de vista” (Jara & Santisteban, 2018, pág. 277); si no se le otorga un espacio importante a esta competencia, los propósitos formativos pretendidos en la práctica de enseñanza resultan incompletos y se constituyen en simples adornos retóricos.

Cómo se ha mencionado previamente, la enseñanza de las ciencias sociales y la práctica de enseñanza del docente-investigador, inicia un tránsito de en una enseñanza centrada en la transmisión y repetición de información, en cumplir el contenido temático propuesto en el currículo, hacia una planeación que reflexiva y crítica (Valencia-Martinez & García, 2014), que permite ir tomando consciencia sobre aquellos aspectos que obstaculizan el acto profesional de enseñar. Además, se reconoce que las acciones de planeación van adquiriendo un mayor nivel de argumentación, trascendiendo una concepción que la sitúa como un requisito administrativo o normativa más por cumplir, (Brito-Lara, López-Loya, & Parra-Acosta, 2019), una reproducción acrítica de formatos o en el peor de los casos, no sea un conjunto de actividades por poner hacer algo a los estudiantes para que ocupen su tiempo. La lesson study, como metodología que promueve la práctica reflexiva ha permitido,

la concienciación y los de la herramientas teóricas y metodológicas. Si queremos ir más allá de una intención reflexiva basada en el sentido común y en la inteligencia profesional, es preciso pasar a una forma más sofisticada de análisis, por una parte, del *trabajo*, y por la otra, de los habitus y competencias que sostienen toda actividad. (Perrenoud, 2007, pág. 205)

Pasar del sentido común y reflexionar sobre las competencias que se daban por aprendidas, identificando elementos conflictivos o que requieren un mayor desarrollo (Calvo, Haya, & Rodríguez-Hoyos, 2021). Así en el ejercicio de la Lesson Study, la información recolectada y las múltiples inquietudes que emergen invitan a la reflexión frecuente lo que pone al docente- investigador en “una perspectiva de meta-posición, es decir, retrotraerse después que la acción ha ocurrido” (Villalobos & Cabrera, 2009, pág. 158) induciendo a un estado de introversión pedagógica, un estado de “reflexión hacia adentro”, un proceso de concienciación sobre buena parte de aquellas creencias, valores, experiencias, conocimientos y actitudes, que motivan continuar de manera entusiasta en profesionalizar el oficio, pero que también inciden de manera negativa en el desarrollo profesional y en el florecimiento de los estudiantes.

Esta reflexión hacia dentro, evidenció como las actitudes, la comunicación, el estado de ánimo y el manejo de las emociones puede incidir de manera negativa o positiva en el interrelacionamiento del docente con los estudiantes, y por ende incidir en el interés y la motivación que éstos último tenga sobre el área del conocimiento, en palabra de Romero (2019), no limitarse a enseñar, sino a “interactuar consolidando actitud y amor hacia la vida, hacia las demás personas, hacia la realidad de sí mismo y hacia el conocimiento” (pág. 152)

Se ha tratado de modificar esa resistencia al trabajo colaborativo, evidenciando que en la práctica del docente- investigador, está fuertemente arraigada a una “cultura profesional muy individualista y dada al juicio de valor sobre lo poco que se percibe de las prácticas de los otros.” (Perrenoud, 2007, pág. 129), mencionada en el capítulo 1 y que trata de rechazarse en este ejercicio investigativo. Si bien no se logra modificar esta falencia a profundidad, la Lesson Study, por lo menos ha inculcado la necesidad de recurrir

ocasionalmente a la valoración de los colegas respecto a lo que se está haciendo, sin embargo, Gutiérrez (2018) considera necesario la consolidación de espacios colectivos de discusión y “construir en el diálogo y la cooperación” rutas más adecuadas para mejorar la práctica de enseñanza, espacios que no sean episódicos, sino permanentes.

Cuarto: el desarrollo de “niveles de experticia” en competencias como la observación, la reflexión, el análisis, la argumentación y la interpretación. Toda práctica de enseñanza profesional requiere el desarrollo de competencias, no solo de tipo cognitivo, también implica la capacidad de generar investigación continua para la resolución de los problemas que se le presentan en el aula (Villalobos & Cabrera, 2009) adicionalmente competencias de orden valorativo, como el trabajo en equipo, cierta amplitud e implicación emocional en el relacionamiento con los estudiantes y colegas.

El desarrollo de competencias implica articular teoría y práctica y como estas facilitan “la evaluación continua de las suposiciones, creencias e hipótesis educativas a la luz de la información existente y de otras interpretaciones razonables relacionadas con la misma. Las decisiones resultantes permanecen abiertas para una posterior comprobación y reformulación” (Villalobos & Cabrera, 2009, pág. 144) y como estos saberes teóricos y prácticos “pueden ayudarnos a adquirir conciencia de nuestra forma de pensar [y actuar] y, por consiguiente, a disciplinarla. (Perrenoud, 2007, pág. 84), el desarrollo de competencias propende a la creación del *habitus* profesional, más estable. Durante el proceso de realización de la maestría, se cuestionó, por ejemplo, la capacidad de observación de los momentos de trabajo en el aula, pues en el ciclo de reflexión 4 se evidencia como la falencia en esta capacidad desatiende las intervenciones, las necesidades de algunos estudiantes, como las acciones de evaluación no se observa con detalle el proceso de desarrollo de los estudiantes en su conjunto y que tiende a enfocarse a ciertos grupos, esto

implicó que la capacidad de interpretar se limitara, pues si bien se hizo un registro de la práctica, muchos elementos que se quedaron sin sistematizar especialmente aquellos que sucedieron “sobre la acción”, se quedaron en lo anecdótico, momentáneo y fugaz. Se puede afirmar que el nivel de argumentación del docente-investigador se ha enriquecido, pues en lo que respecta a ciertas estrategias de enseñanza, la definición de los propósitos y ciertas acciones en el aula, pueden justificarse, no solo bajo los referentes teóricos que lo sustentan, sino en las adecuaciones y contextualización que la experiencia ha obligado a realizar. Como se evidenció en los ciclos de reflexión, los compañeros de Lesson Study y el tutor resaltan la cualidad de indagador activo, “explorar nuestras creencias relativas tanto al aula de clases como a las prácticas escolares” (Villalobos & Cabrera, 2009), motivando así a que la práctica siga fortaleciéndose en este aspecto.

Finalmente, más que decir si la práctica de enseñanza es profesional o no, a la luz de los autores trabajados, los hallazgos en los ciclos de reflexión y las reflexiones individuales se puede preguntar es ¿Qué grado de profesionalización tiene la práctica de enseñanza del docente investigador de acuerdo con el nivel de reflexión alcanzado en la presente investigación?

Este interrogante se dirige al quinto y último punto de reflexión: momentos o niveles de profesionalización de la práctica.

Considerando que el proceso reflexivo de la práctica de enseñanza es dinámico ya que “pueden ocurrir en diferentes momentos y situaciones” (Carreño, 2020, pág. 99) donde lo importante es tener una concienciación dirigida hacia la transformación o mayor control de aquellos elementos que deseamos transformar, especialmente aquellos esquemas resistentes al cambio o que se niegan a reconocerse. (Perrenoud, 2007).

A partir de los planteamientos de Perrenoud y la síntesis de Carreño (2020) sobre los niveles de reflexión que hace el docente sobre su práctica de enseñanza, el desarrollo de la investigación permite dilucidar los siguientes niveles:

Nivel prereflexivo, que según Perrenoud es el estado en el que “pensamos, pero sin ser conscientes de que pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se dirá, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión” (pág. 33), en este mismo sentido, Larrivee citado en Carreño (2020) se afirma que en este nivel el docente orienta sus acciones y concepciones de manera “automática, rutinaria” sin ningún nivel de análisis teórico, de la experiencia propia y no se ajustan a las condiciones del contexto.

Se considera que el trabajo realizado en la presente investigación, las reflexiones, los cuestionamientos y el nivel de profundidad que se ha logrado en las categorías de análisis impiden ubicar el nivel de reflexión y de profesionalización de la práctica de enseñanza en este nivel, pues como se ha expuesto, las inquietudes, las inconformidades que se identificaron en las intervenciones en el aula, en las reflexiones hechas por los compañeros de Lesson Study y el tutor trataron de ser superadas y fundamentadas.

Se considera entonces que una práctica de enseñanza profesional requiere de un nivel de reflexión determinado y las reflexiones hechas permiten concluir que hay una movilidad de esta entre dos niveles: Nivel descriptivo- superficial y nivel comparativo (Carreño, 2020)

El nivel descriptivo- superficial, se caracteriza por que las reflexiones de los profesores son de tipo anecdótico, sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. En este nivel de reflexión en las estrategias y los métodos utilizados en el aula se enfocan principalmente en alcanzar objetivos predeterminados (Carreño, 2020). En este nivel se puede afirmar que se encuentran las acciones de evaluación del aprendizaje, pues los hallazgos permitieron

concluir que el principal objetivo era buscar la manera de mejorar esta dimensión, pero eminentemente práctico, es decir, buscar los mecanismos más idóneos para la evaluación del aprendizaje, sin analizar a profundidad como las acciones propuestas impactan significativamente en los estudiantes y sin reflexionar, como las acciones de evaluación del aprendizaje contribuyen a mejorar significativamente la práctica de enseñanza, en palabras de Herrera & Martínez (2018), las acciones de evaluación del aprendizaje desarrolladas por el docente-investigador sigue primando una concepción instrumental que solo está buscando procedimientos adecuados para evidenciar el aprendizaje.

En lo que refiere a las acciones de planeación e implementación, se podría afirmar que estas dimensiones se encuentran en un nivel en lo que Larrivee citado en Carreño (2020) define como nivel comparativo. Siguiendo a Carreño, en este nivel de reflexión, el docente-investigador solo “reconoce un saber reflexivo de base experiencial —a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente— que es informado por las teorías existentes” (pág.96). Respecto a las acciones de planeación, se puede afirmar que los propósitos, las estrategias de enseñanza y las actividades allí propuestas fueron incluyendo gradualmente elementos teóricos coherentes y pertinentes al contexto, orientaciones recientes de orden disciplinar, pero con un nivel de profundidad que solo esboza elementos básicos que dichos referentes plantean.

Respecto a las acciones de implementación, las reflexiones hechas en cada uno de los ciclos permitieron ir identificando fortalezas y debilidades, que fueron objeto de análisis permanente, los registros de observación, la autoindagación y autorreflexión permitieron formular respuestas parciales a interrogantes propios de este nivel de reflexión como “¿Cómo otras personas que están directa o indirectamente involucradas describen y explican lo que está sucediendo? ¿Cómo puedo mejorar lo que no funciona?” (Carreño,

2020, pág. 93). De esa manera, se identificaron debilidades sobre las que no se tenía conciencia plena o no se consideraban problemáticas, como la claridad en la comunicación o ciertas actitudes hacia los estudiantes dentro del aula y que se señalaban como fortaleza en las prácticas de enseñanza antes de iniciar el ejercicio investigativo. Solo la autoobservación y la valoración externa (docentes y estudiantes) propias del ejercicio reflexivo, expusieron dichas dificultades que generaron perplejidad, necesidad de cambio, la búsqueda de respuestas y soluciones, y de esta manera trascender la inmovilidad de la tradición y creencias erróneas sobre la práctica de enseñanza arraigadas en el habitus profesional.

Capítulo 9. Conclusiones y proyecciones

El proceso de realización de la maestría se convierte en un paso más hacia la profesionalización de la práctica de enseñanza, pues el proceso investigativo contribuyó a consolidar cimientos teóricos y prácticos de la práctica de enseñanza, es decir, es la base para ir modificando el conjunto de acciones mecánicas e instrumentales, pasar de un razonamiento técnico a un razonamiento práctico (Herrera & Martínez, 2018), y hacer de la práctica de enseñanza y de la reflexión sobre esta, una actividad consciente, cotidiana, crítica, autocrítica y metódica que la hagan más profesional (Perrenoud, 2007).

Se ha transitado de manera gradual a un conjunto de elementos prerreflexionados, a un ejercicio permanente de autoformación, que de mantenerse permite ahondar en niveles más complejos de reflexión y análisis, contribuyendo al desarrollo profesional de la práctica. La constante reflexión individual y colectiva, han permitido identificar las fortalezas, y oportunidades de mejora que el docente- investigador posee como profesional y persona, consolidando las primeras, como el redescubrimiento de estrategias de enseñanza propias de las ciencias sociales, logrando mayores niveles de argumentación entre dichas estrategias, las actividades y los propósitos formativos, logrando un mayor nivel de coherencia y pertinencia entre estos elementos; haciendo una labor importante en identificar y tratar de superar las segundas, especialmente en mejorar ciertas competencias sociales y emocionales, como el relacionamiento cálido con los estudiantes y el trabajo cooperativo con colegas, éstas implican seguir trabajando “sobre uno mismo”. Finalmente, las reflexiones del presente trabajo han permitido establecer elementos mínimos para la mejora de las acciones de evaluación del aprehendizaje sobre las cuales ya se tienen unos elementos mínimos que proyectan el trabajo posterior.

El trabajo de investigación, contribuido a mejorar el orden y sistematización de la experiencia profesional, es decir, a llevar registro de aquellos elementos que se consideran fortalecen los procesos de formación, son significativos para los estudiantes y logran trascender la espontaneidad y la anécdota. El trabajo por medio de la Lesson Study, ha fortalecido competencias profesionales esenciales para el desarrollo profesional y para el trabajo en el aula como la observación, la reflexión, el análisis, la argumentación y la interpretación. Todo lo anterior permite concluir que la práctica de enseñanza profesional ha transitado de un nivel prereflexivo a un nivel descriptivo- superficial, de desarrollo profesional, pues como se describió en el capítulo 6 y 7, a medida que se profundizaban las reflexiones y los análisis, surgían más inquietudes relacionadas con la práctica de enseñanza, que en el espacio de esta investigación eran difíciles de abordar.

El trabajo realizado, permitió identificar aspectos críticos en la práctica de enseñanza que obstaculizan su profesionalización. Entre los más importantes, están aquellos relacionado con las acciones de implementación, las acciones de evaluación del aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Respecto a las acciones de implementación, cabe resaltar la dificultad en comunicación efectiva en el aula por parte del docente, descubriendo que esta no era del todo clara, dificultando el desarrollo adecuado de las clases y el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje. También en la poca calidez o sensibilidad que se identificó en el relacionamiento del docente-investigador con los estudiantes, situación que incide en el clima de aula y puede tener repercusiones negativas en los procesos de formación de los estudiantes.

Con relación a las acciones de evaluación del aprendizaje, se logró avanzar tímidamente en reconocer que eran prácticas erróneas, que finalmente reproducción unas

prácticas que eran objeto de crítica y que pretendían modificarse, se logró así establecer elementos mínimos, pero claros sobre qué y cómo evaluar el proceso de formación de los estudiantes; elementos mínimos que contribuyeron comprender por ejemplo, la importancia de la retroalimentación permanente, algo que sin duda tuvo un efecto positivo en el desarrollo profesional de la práctica y los aprendizajes de los estudiantes, ya que se priorizaron elementos en la intervención, tal como se describió en el ciclo de reflexión 4.

Finalmente, se han dado avances pequeños pero significativos, en lo que tiene que ver con el trabajo colaborativo, es decir, en discutir y dialogar con compañeros de ciencias sociales y otras áreas del conocimiento, sobre qué hacer para que el trabajo en el aula sea más significativo.

Estas dificultades facilitaron reconocer las contradicciones en las teorías declaradas con las de uso que se manifestaron en el capítulo 3 con la descripción de las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación, concieniciando aquellos elementos que no se veían o no se querían ver por parte del docente- investigador.

Finalmente, se logró reconocer estrategias de enseñanza de las ciencias sociales pertinentes a los propósitos formativos y el enfoque por competencias que se pretende desarrollar desde la práctica de enseñanza, así el multiperspectivismo, abordar problemas sociales o temas controvertidos, el pensamiento sistémico o la pedagogía conceptual, han ampliado la perspectiva del docente-investigador tanto en las acciones de planeación como en las acciones de intervención, enriqueciéndolas y dinamizándolas, esto con el propósito de promover el interés por la asignatura por parte de los estudiantes.

Este conjunto de elementos, han fortalecido la práctica de enseñanza de las ciencias sociales que propicie la comprensión de conceptos propios de este saber, las problemáticas de la sociedad y a partir de allí desarrollar competencias que le permitan al estudiante ser

un ciudadano crítico, participativo, informado, compasivo y libre pensante, que esté en la capacidad de defender sus derechos y los de los demás.

Proyecciones

Hacia el pensamiento crítico

El pensamiento crítico actualmente es considerado la epítome de la formación en ciencias sociales, en documentos macrocurriculares se señala que la ciencias sociales escolares “no deben pretender la formación de sujetos sociales y ciudadanos críticos, simplemente a través de la enseñanza de contenidos, sino mediante la reflexividad y problematización del mundo de la vida” (Castro, Segura, Alarcón, & Amador, 2014, pág. 33), las ciencias sociales escolares bajo este paradigma, deben propender el desarrollo de una manera de razonar, comprender y analizar de manera crítica la realidad nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y global (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) , 2018). Como sostienen los autores referenciados una buena competencia lectora y unos procesos de pensamiento adecuados facilitan el desarrollo del pensamiento crítico.

En el ejercicio investigativo, y teniendo en cuenta que se está construyendo una práctica de enseñanza y una práctica pedagógica propia, este aspecto está en una fase de inmersión parcial o superficial, así mismo características del pensamiento crítico previamente enunciadas se evidencian en muy pocos estudiantes, la evidencia recolectada solo permite vislumbrar aspectos mínimos de su desarrollo y en pocos estudiantes, se convierte así en uno de los frentes de intervención en el desarrollo profesional de la práctica de enseñanza del docente-investigador.

Educar en la autonomía y la responsabilidad.

Fortalecer las competencias valorativas en la práctica de enseñanza y en el aprehendizaje de los estudiantes, el sistema educativo y buena parte de las prácticas de enseñanza, alienan y hacen del estudiante un ser dependiente (Romero, 2019), esto se ve reflejado en el proceso del trabajo de investigación desarrollado hasta ahora en la maestría, debido a esto se ha reafirmado la necesidad de formar a los estudiantes de la institución educativa Juan XXIII, en la autonomía y la responsabilidad, como una de las virtudes esenciales del ser humano. Desarrollar la dimensión valorativa del individuo, para que este sea un ser humano integral y pueda desempeñarse bien, no solo en el ámbito profesional y académico, sino en el ámbito personal (ser consigo mismo) e interpersonal (ser con los demás).

Así la inclusión de la dimensión valorativa en el conjunto la práctica de enseñanza se convierte en una deuda y en un elemento por desarrollar. Propiciar en el clima de aula valores necesarios para un proceso de formación que fortalezca desde las ciencias sociales, la formación de un individuo respetuoso, tolerante, paciente, perseverante, humilde, etc., y que estos no sean un mero elemento cosmético y discursivo, sino que se vivencien en las relaciones que se construyen entre estudiantes y docente, su humanidad, de reducir al máximo todos aquellos elementos que hagan del aula de clase un espacio autoritario, donde no se exponga a la vergüenza o “ningún sarcasmo oscuro” que intimide y limite su capacidad de sentir y expresarse, reducir esa contradicción entre enseñar un saber que estudia lo humano, pero cuya práctica, en lo que tiene que ver con la afectividad, emocionalidad, lo desarrolla poco.

Bibliografía

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio*, 53, 175-189. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D. F.: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere. La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(30), 329-332. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603008>
- Alba, J. (1 de 4 de 2022). Modelo Análisis Aprendizajes Esperados [vídeo]. Youtube.
- Alba, J., Atehortúa, G., & Maturana, G. (2021). La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica.
- Aldana, W. (2017). *Ciudadanía. Guía teórico-práctica para acompañar la labor del profesor en la preparación de las pruebas SABER*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alvarado, L., & 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, Año 9, No. 2*, 187-202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez, J. (2012). La Dialogicidad en el Aula. *Leer, Escribir, Hablar, Enseñar... Espacio de Publicación de Producciones Académicas de Estudiantes*.
- Alvear, I. (2019). *Comprensión lectora a través de ejes generadores de las ciencias sociales. Estudio en quinto grado de la institución educativa técnica agropecuaria de Villa Rosa Atlántico*. Universidad de la Costa, Barranquilla.
- Ángel, J. (2008). *Modelo práctico para la investigación social. Una metodología para el estudio de fenómenos políticos, jurídicos y culturales*. Bogotá: Ediciones Universidad Libre de Bogotá.
- Arenas, F. (18 de mayo de 2022). Actividad 2. Conceptos básicos de economía y Actividad 3. Conceptos básicos de economía. Grupo 2. Algeciras, Huila, Colombia.
- Arenas, F. (18 de mayo de 2022). Actividad 2. Conceptos básicos de economía y Actividad 3. Conceptos básicos de economía. Grupo 1. Algeciras, Huila, Colombia.
- Arenas, F. (19 de mayo de 2022). Actividad 2. Conceptos básicos de economía y Actividad 3. Conceptos básicos de economía. Grupo 3. Algeciras, Huila, Colombia.
- Arenas, F. (19 de mayo de 2022). Actividad 2. Conceptos básicos de economía y Actividad 3. Conceptos básicos de economía. Grupo 4. Algeciras, Huila, Colombia.
- Arenas, F. (12 de septiembre de 2022). Grabación ciclo 4 - grupo 1 (DJI_0558). Algeciras, Huila, Colombia.

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Atehortúa, G. (20 de octubre de 2022). Heteroevaluación de la entrega de síntesis final. Colombia.
- Ávila, A. (6 de julio de 2017). *Marta Lucía Ramírez y la JEP*. Obtenido de <https://www.pares.com.co> : <https://www.pares.com.co/post/marta-lucia-ramirez-y-la-jep>
- Ávila, R. (3 de octubre de 2022). Instrumento de análisis colaborativo acciones comunicativas en el aula. Colombia.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. (Tercera ed.). Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Barrera, M., & Agustí, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 26-32. Obtenido de <http://www.santillana.com.co/>
- Bedoya, J. (28 de abril de 2007). Obtenido de La Julia, otro "santuario" de las Farc que languidece sin la coca: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2470594>
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*(52), 102-118. doi:<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bonilla, L., & Galvis, L. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30(68), 114-163. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-44832012000200004&lng=en&tlng=es.
- Bravo, L., Valencia, L., & Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 229-240). Río Negro - Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Brito, J. (2014). Pensamiento conceptual y pensamiento crítico. *Magisterio N° 66*, 27-33.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 55-74. doi:10.11144/Javeriana.m11-23.pdes
- Calvo, A., Haya, I., & Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Campos, A. (2015). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Cano, L. (13 de julio de 2020). *Algeciras: entre el desplazamiento y los asesinatos*. Obtenido de <https://www.pares.com.co>: <https://www.pares.com.co/post/algeciras-entre-el-desplazamiento-y-los-asesinatos>

- Cañas, J. (2010). *El proceso comunicativo dentro del aula*. Jaén, España: Íttakus, sociedad para la información, S.L.
- Cárdenas, L., Salazar, W., & Cárdenas, L. (2020). *La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales*. Barranquilla: Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Carreño, J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Carreño, J., Ome, D., Ávila, R., & Arenas, F. (24 de 5 de 2022). *Ciclo de reflexión 2 - Acciones de planeación*. Obtenido de Archivo de vídeo: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/andrescadi_unisabana_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fandrescadi_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FAsesoría%20tesis%20G1-20220524_205917-Grabación%20de%20la%20reunión%2Emp4&parent=
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (23 de 2 de 2022). *Ciclo de reflexión 1 - Acciones de implementación*. Obtenido de Archivo de vídeo: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/andrescadi_unisabana_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fandrescadi_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FInicio%20Asesoría%20Tesis%20Maestría%20En%20Pedagogía_20220224_011258%2Emp4&parent=
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (6 de 5 de 2022). *Ciclo de reflexión 2- acciones de planeación*. Obtenido de Archivo de vídeo: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/andrescadi_unisabana_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fandrescadi_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FAsesoría%20tesis%20G1-20220506_192900-Grabación%20de%20la%20reunión%2Emp4&parent=
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (5 de septiembre de 2022). *Ciclo de Reflexión 3 - Acciones de implementación*. Algeciras, Huila, Colombia. Obtenido de https://internoredpedu-my.sharepoint.com/personal/ajcarreno_educacionbogota_edu_co/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Fajcarreno_educacionbogota_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FAsesoría%20Tesis-20220905_191524-Meeting%20Recording%2Emp4&ga=1
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (26 de agosto de 2022). *Ciclo de reflexión 3 - Acciones de planeación*. Obtenido de https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/andrescadi_unisabana_edu_co/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Fandrescadi_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FAsesoría%20Darly%20-%20Fabio%20-%20Luz%20Delly%20-%20Ricardo%20-20220826_102950-Mee
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (27 de 08 de 2022). *Ciclo de reflexión dos*. Colombia. Obtenido de https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/andrescadi_unisabana_edu_co/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Fandrescadi_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FRecordings%2FAsesor

ía%20Darly%20-%20Fabio%20-%20Luz%20Delly%20-%20Ricardo%20-20220827_154555-Mee

- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Carreño, J., Ome, D., Campos, L., Ávila, R., & Arenas, F. (13 de septiembre de 2022). Ciclo de reflexión 4. Acciones de Planeación. Colombia. Obtenido de https://internoredpedu-my.sharepoint.com/personal/ajcarreno_educacionbogota_edu_co/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Fajcarreno_educacionbogota_edu_co%2FDocuments%2FRecording%2FAsesoría%20Tesis-20220909_110843-Meeting%20Recording%2Emp4&ga=1
- Casanova, I., & Inciarte, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*(13), 411-434. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1447/Integración%20curricular%20del%20perfil%20por.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, J., Segura, L., Alarcón, S., & Amador, J. (2014). Propósitos de formación y aprendizajes a potenciar en el área de las ciencias sociales. En J. Castro, L. Segura, S. Alarcón, & J. Amador, *CIENCIAS SOCIALES: Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico*. (págs. 33-56). Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Cerdá, M., Funes, A., & Jara, M. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 19-27). Río Negro - Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Cifuentes, J. (2021). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla Educativa*, 27(1), 39-67. doi:<https://doi.org/10.30554/pe.1.4199.2021>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Cristancho, J. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿una perspectiva de investigación en vía de extinción? *Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ*, 1(1), 203-221. doi:<https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i1.885>
- Crítica, C. C. (1 de septiembre de 2007). <https://www.prensarural.org/spip/>. Obtenido de <https://www.prensarural.org/spip/: https://prensarural.org/spip/spip.php?article655>
- De Zubiría, J. (8 de marzo de 2021). *Las familias permisivas*. Obtenido de <https://www.elespectador.com: https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/las-familias-permisivas-column/>
- De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- De Zúbiría, J. (2006). *Las competencias Argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Magisterio.
- De Zúbiría, J. (2011). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zúbiría, J. (2012). *Los ciclos en educación. Principios y lineamientos de la pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editoria Magisterio.
- De Zúbiría, J. (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editoria Magisterio.
- De Zúbiría, J. (2015). La calidad de la educación en Colombia: balance y perspectivas. En J. De Zúbiría, *La calidad de la educación bajo la lupa* (págs. 49-90). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- De Zúbiría, J. (27 de julio de 2022). De la evaluación sumativa a la evaluación del desarrollo. *FORO: ¿Evaluar para formar o evaluar para rajar? Una oportunidad para mejorar - Jornada 1*. Bogotá. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=jDk9MTi1Gdg>
- De Zúbiría, J. (14 de 10 de 2022). *Las familias actuales: entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono*. Obtenido de <https://www.institutomerani.edu.co>: https://www.institutomerani.edu.co/noticias/las_familias_actuales.pdf
- De Zúbiría, J., & Ramírez, A. (2009). *Cómo investigar en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zúbiría, J., Fonseca, J., & Pardo, D. (2015). ¿qué hacen los mejores docentes en la educación básica? En J. De Zúbiría, *La calidad de la educación bajo la lupa* (págs. 119-142). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zúbiría, J., López, L., & Peralta, N. (2015). Factores asociados a la calidad educativa de las instituciones de educación básica en Bogotá. En J. De Zúbiría, *La calidad de la educación bajo la lupa* (págs. 91-118). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- De Zúbiría, M. (2015). *Didácticas Conceptuales 3. Cómo enseñar promoviendo el pensamiento conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zúbiría, M., & De Zúbiría, J. (2002). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza & Janes.
- De Zúbiría, M., Vega, P., & Quiroga, C. (2021). *Teoría de las seis lecturas. Leer para comprender el mundo de hoy*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25.
doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espada, J., Lasso, S., & Vargas Carmen. (2017). Construcción de una ruta didáctica alrededor de las competencias comunicativas para los docentes del área de lenguaje y ciencias sociales de la Institución Educativa de Santa Librada, Cali. *Construcción de una ruta didáctica*

alrededor de las competencias comunicativas para los docentes del área de lenguaje y ciencias sociales de la Institución Educativa de Santa Librada, Cali. Universidad Santo Tomás, Abierta y a Distancia - VUAD, Santiago de Cali.

- Favereau, S. (s.f). *Evaluación para el aprendizaje*. Chile: Gobierno de Chile. Obtenido de http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion_para_el_Aprendizaje_IPSM.pdf
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Florez, E. B. (10 de 12 de 2017). <https://lasillavacia.com>. Obtenido de <https://lasillavacia.com>: <https://co.domiplay.net/podcaster/la-silla-vacia/99-las-pisa-de-la-educacion-ciudadana>
- Flórez, T. (20 de junio de 2022). Comentario Trabajo final. Seminario fundamentos de didáctica. Colombia.
- Fundación Compartir. (2014). Capítulo 8. La docencia en Colombia frente al estándar. Formación en servicio. En S. García, D. Maldonado, G. Perry, C. Rodríguez, & J. Saavedra, *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* (págs. 246-247). Bogotá D.C., 2014: Fundación Compartir.
- Fundación Paz y Reconciliación . (23 de abril de 2016). Obtenido de Así administran justicia las FARC en sus territorios: <https://www.pares.com.co/post/así-administran-justicia-las-farc-en-sus-territorios>
- Fundación Paz y Reconciliación. (30 de 11 de 2021). *Masacre comentadas entre enero 1 y 30 noviembre de 2021*. Obtenido de <https://www.pares.com.co>: <https://www.pares.com.co/seguimiento-masacres>
- Fundación Proantioquia. (2017). Líneas de acción desde los actores del sistema. En F. Proantioquia, *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media* (págs. 83-93). Medellín: Fundación Proantioquia.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201 - 229. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(10), 1-15. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- García, S., Maldonado, D., Perry , G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2015). Resumen y precisiones sobre "tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación para todos los colombianos". En J. De Zubiría, *La calidad de la educación bajo la lupa* (págs. 33-48). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Gobernación del Huila. (2020). *Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023. Huila crece*. Neiva: Gobernación del Huila.

- González, F., & Ardila, A. (2018). La pregunta como estrategia cognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora en el grado quinto del Colegio Luis Hernández Vargas, Yopal – Casanare. *La pregunta como estrategia cognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora en el grado quinto del Colegio Luis Hernández Vargas, Yopal –Casanare*. rsidad de La Salle, Bogotá.
- Guamán, V., & Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218&lng=es&tlng=es
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 63-173. Obtenido de <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gutiérrez, M. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 241-249). Río Negro - Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.). México D.F: McGRAW-HILL.
- Herrera, J. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 97-108. doi:<http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.10.2.2019.08>
- Herrera, J., & Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143. Obtenido de <https://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- ICFES. (2015-2021). *Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación para establecimientos educativos*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.°*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
- Institucion educativa Juan XXIII. (2018). *Manual de convivencia*. Algeciras: INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN XXIII.
- Institución educativa Juan XXIII. (2021). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Algeciras: Institución educativa Juan XXIII.
- Instituto de estudios para el desarrollo y la paz. (15 de 11 de 2021). *INFORME DE MASACRES EN COLOMBIA DURANTE EL 2020 Y 2021*. Obtenido de <http://www.indepaz.org.co> : <http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/>

- Jara, M., & Santisteban, A. (2018). Los retos del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 273-284). Negro - Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Jerez, Á. (18 de junio de 2006). *Padres autoritarios = niños sumisos*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com>: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2070568>
- Leyva, Y. (marzo de 2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Obtenido de <https://www.ses.unam.mx>: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2643>
- Llerena, O. (2019). Lesson study: una experiencia de investigación formativa vinculada a la práctica pre profesional. En E. Román, *Escenarios educativos latinoamericanos: Una mirada desde las universidades* (págs. 142-164). Lima: Editorial REDEM: Red Educativa Mundial Lima.
- LlivinaLavigne, M., & Urrutia, I. (2015). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. Obtenido de <http://www.unesco.org> : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf
- López, I. (2016). Capítulo 1. El paradigma sociocrítico en las investigaciones sociales. En R. Güereca, *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (págs. 25-44). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- López, R. (2021). *Manual del pensamiento crítico. Reflexiones estrategias y matrices de valoración para su desarrollo desde la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Luengo, D., Jaramillo, N., Bonito, M., & Arias, M. (2021). La Lesson Study: una experiencia pedagógica exitosa en la Universidad Nacional de Educación. *Revista de experiencias pedagógicas MAMAKUNA No.17*, 57-65. Obtenido de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/525>
- Márquez, P. (2014). *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Martínez Otero, V. (2004). El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. En V. Martínez-Otero, *Mejora de la Formación del Profesorado a Través del Discurso Educativo* (págs. 43-59). Madrid: CCS Editorial.
- Martínez, A. (2020). Evaluación para el aprendizaje. En M. Sánchez, & A. Martínez, *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (págs. 41-50). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maths Development Team. (2017). *A Handbook for LessonStudy: including a Research Lesson Proposal Template*. PDST/Mata/Lesson Study.

- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.(16), 109-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje- V.1. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Monje , C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, A. (2018). *Enseñar a pensar. Cómo favorecer el pensamiento crítico en el aula*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Muñoz, Y., Caballero, J., & Valbuena , C. (2014). El docente que enseña la lectura crítica en la universidad: un perfil por construir en el ámbito inter disciplinar. En R. Páez, & G. Rondón, *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (págs. 153-164). Bogotá: Kimpres - Universidad de la Salle.
- Organización de los Estados Americanos. (2015). *Caja de Herramientas Pensamiento Crítico*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) . (2018). *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.
- Ortiz, A. (2015). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básica cognitivas y comunicativas ¿Cómo formular estándares, logros e indicadores de desempeño?* Bogotá: Distri books.
- Osorio, A. (1996). Huellas del movimiento social en el Huila durante el siglo XX. En B. Tovar, *Historia General del Huila. Vol 3* (págs. 295-360). Neiva: Academia Huilense de Historia.
- Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711309>
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *El arte de hacer preguntas esenciales*. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org> : <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org> : <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 59-80. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426891005>

- Pérez Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. doi:10.11144/Javeriana.m10-20.ncev
- Pérez, Á., Soto, E., & Serván, J. (2015). Lesson Studies : re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 29(3), 81-101. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>
- Perkins , D., & Blythe, T. (20 de Mayo de 2006). *Ante todo la Comprensión*. Obtenido de <https://eduteka.icesi.edu.co> : <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseña. Profesionalización y razón pedagógica*. México D.F.: Editorial Graó I Colofón,.
- Pibernat, L. (2010). Fundamentación epistémica del acto de enseñanza. Bases para la didáctica de la historia y la geografía. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*(9), 115-128. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609011>
- Pino, M., Hernández, A., & Hernández , M. (2015). Relación currículo didáctica: hilo conductor de la planeación diaria de la clase. *Atenas*, 2(30), 146-161. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047206012>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*(7), 45-55. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Romero , P. (14 de septiembre de 2022). ¿Dónde se equivocan los docentes al administrar un método didáctico? Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=92266665355817>
- Romero, P. (2019). *Cómo liberarse de una educación equivocada. Transformando la educación tradicional*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En F. Vásquez , *la lectura crítica Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (págs. 19-44). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Salgado , A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT* 13., 71-78.
- Salgado, N. (2019). La solución de problemas para fortalecer el pensamiento reflexivo sistémico en el área de ciencias sociales en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Leticia. *La solución de problemas para fortalecer el pensamiento reflexivo sistémico en el área de ciencias sociales en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Leticia*. Universidad Santo Tomás, Montería.
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez, & A. Martínez, *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias/* (págs. 17-40). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera, & D. Pérez, *Formación de la ciudadanía y educación política. las TICs y los nuevos problemas* (págs. 1-11). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales
Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales. *El Futuro del Pasado*, 10., pp. 57-79. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban, A., & González, N. (2018). La mirada holística en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 103-111). Río Negro - Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Santos, M. (22 de 03 de 2017). <https://eldiariodelaeducacion.com>. Obtenido de La feromona de las manzanas o el valor educativo de la dirección: <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/22/la-feromona-de-las-manzanas-o-el-valor-educativo-de-la-direccion/>
- Sepúlveda, P. (2015). *Didácticas Conceptuales 4. Cómo enseñar promoviendo el pensamiento precategorial*. Bogotá: Fundación Tecnológica Alberto Merani.
- Soto, E., & Pérez, Á. (2011). Las Lesson Study ¿Qué son? *Cuadernos de pedagogía*(417), 63-71. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Tamayo, M. (2000). Investigación descriptiva. En M. Tamayo, *Serie: Aprender a investigar. Módulo 2: LA INVESTIGACIÓN* (págs. 44-45). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Tinoco, C., & Zerda, E. (14 de julio de 2009). *Niveles de concreción curricular*. Obtenido de <http://gonzaloborjacruz.blogspot.com>: http://gonzaloborjacruz.blogspot.com/2009/07/niveles-de-concrecion-curricular_1168.html
- Torruella, F., Fuentes, C., Sospedra, R., & Trepas, C. (2017). Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En M. Cano Ortiz, M. Feliu Torruella, C. Fernández Verdú, C. Fuentes Moreno, M. A. Gómez Crespo, E. Liesa Hernández, . . . T. C, *Dificultades de aprendizaje: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (págs. 257-341). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad de Antioquia. (1999). *Proceso de Sistematización Curricular. El microcurrículo. Aspectos conceptuales y metodológicos*. Medellín,: Universidad de Antioquia.

- Universidad de Harvard. (2019). <http://www.pz.harvard.edu>. Obtenido de Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar: <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar%20-%20Generate-Sort-Connect-Elaborate.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (22 de 11 de 2021). <https://www.humanas.unal.edu.co>. Obtenido de <https://www.humanas.unal.edu.co>: <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/historia/programas/pregrado/presentacion>
- Valencia-Martinez, M., & García, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>
- Vega, P., & Guerra, D. (s.f). *PEDAGOGÍA CONCEPTUAL. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*. Obtenido de <http://www.albertomerani.org>: <http://www.albertomerani.org/wp-content/uploads/2020/03/PEDAGOGIA-CONCEPTUAL.pdf>
- Velasco, J., & De González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*(42), 461-470. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569006>
- Villalobos, J., & Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(14), 139-166. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>
- Villarini, Á. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico, como competencia humana general. *Magisterio*(66), 20-25.
- Villero, V. (2010). Gestión de auditoría para la obtención de evidencia e indicadores de gestión de lant as procesadoras lácteas del municipio de Valledupar. *Gestión de auditoría para la obtención de evidencia e indicadores de gestión de lant as procesadoras lácteas del municipio de Valledupar*. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *INTERACÇÕES*, 8(22), 6-33. doi:<https://doi.org/10.25755/int.1534>

Anexos

Anexo 1. Rejilla de planeación antes de iniciar la investigación.

Anexo 2. Rejilla de planeación al iniciar la investigación.

Anexo 3. Actividad - Ciclo 1.

Anexo 4. Rejilla de planeación Ciclo 2.

Anexo 5. Actividad 2 -Ciclo 2.

Anexo 6. Actividad 3 - Ciclo 2.

Anexo 7. Socialización actividad 2 y 3 economía. Grupo 1- 18 mayo.

Anexo 8. Socialización actividad 2 y 3. economía. Grupo 4- 19 mayo.

Anexo 9. Formato de observación - en blanco.

Anexo 10. Rejilla de planeación Ciclo 3.

Anexo 11. Formato de observación - diligenciado.

Anexo 12. Rejilla de planeación ciclo 4.

Anexo 13. Actividad 5. análisis del discurso - ciclo 4.

Anexo 14. Ciclo 4 - evidência 905.1.

Anexo 15. Ciclo 4 - evidência 906.1.

Anexo 16. Ciclo 4 - evidência 905.4.

Anexo 17. Ciclo 4 - evidência 904.1.

Anexo 18. Rutinas de pensamiento estudiantes - ciclo 4.

Anexo 19. Actividad 2. P4 - ciclo 4.

Anexo 20. Criterios evaluación exposiciones - ciclo 4.

Anexo 21. Rúbrica de evaluación grado 9.

Anexo 22. Sección currículo sociales Juan XXIII- Grado noveno.

Anexo 23. Valoración de la práctica por parte de estudiantes.

Anexo 24. Evidencia evaluación.

Anexo 25. Mentefactos conceptuales - ciclo 2

Anexo 26. Retroalimentación actividad - docente de lenguaje.