

Cualificar la práctica pedagógica a partir del uso de los referentes de calidad educativa

Yinny Cabrera Carvajal

Trabajo para optar por título de licenciado

Tutora

Silvia Moreno Ojeda

Universidad Nacional Abierta y Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Matemáticas

2021

Resumen

La propuesta de cualificar la labor docente a partir del uso de referentes de calidad es consecuencia de los bajos niveles de aprovechamiento académico de los estudiantes en el contexto multigrado de las instituciones educativas rurales; esto se evidencia en los resultados de las pruebas estandarizadas externas promovidas por el ministerio (Saber, Supérate con el saber, Aprendamos, evaluar para avanzar). A raíz de necesidad formativa de los docentes se toma como primera pieza el estudio de los documentos de referencia propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y como vehículo los procesos de planeación de clase; en aras de cualificar la práctica docente.

Este importante acercamiento al uso de los referentes de calidad es posible a través de un ejercicio práctico de reconocimiento documental y planeación de clase en las áreas de lenguaje y matemáticas, organizado y ejecutado mediante de una secuencia didáctica que propicia un recorrido exploratorio donde los participantes, cuatro docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Berlín, se integran en el estudio de dichos documentos usando como pretexto la elaboración de planeaciones de clase.

La propuesta de investigación la cual favoreció el acercamiento a los documentos de calidad educativa propuestos por el MEN, a este grupo de maestros de primaria, fue conveniente para identificar la estructura y la funcionalidad de éstos en los procesos de planeación de clase, además, propicio el acercamiento a la estructura organizacional de las áreas de lenguaje y matemáticas, contribuyendo a entender el sentido organizacional del currículo. Un valor agregado es la reflexión docente y la el trabajo en equipo; la primera, toma como base, el reconocimiento de los aprendizajes a través de una mirada retrospectiva y haciendo un análisis crítico de los contenidos movilizados. La segunda, apostarle al trabajo entre pares académicos

y/o comunidades de aprendizaje de docentes que, a través del diálogo pedagógico, la construcción de objetos para la enseñanza y el compartir de experiencias educativas, enriquecen su conocimiento disciplinar y didáctico y por ende cualifican su práctica pedagógica.

Palabras clave: Currículo, Cualificación docente, Saber pedagógico, planes de clase, Reflexión docente.

Abstract

The proposal to qualify teaching work from the use of quality referents it is a consequence of the low levels of academic achievement of the students in the multiple degree's context of rural educational institutions; this is evidenced by the results of external standardized tests promoted by the ministry (Knowing, Get Better with Knowing, Let's Learn and Evaluate to Advance). As a result of the training needs of teachers, the study of the reference documents proposed by the Ministry of National Education (MEN) is taken as the first piece, and as a vehicle the class planning processes; in order to qualify the teaching practice.

This important approach to the use of quality referents is possible through a practical exercise of documentary recognition and class planning in the areas of language and mathematics, organized and executed through a didactic sequence that encourages an exploratory journey where the participants, four elementary school teachers from the Rural Berlin Educational Institution are integrated into the study of these documents using the preparation of class plans as a pretext.

The investigative proposal which favored the approach to the educational quality documents proposed by the MEN, to this group of primary school teachers, was convenient to identify their structure and functionality in the class planning processes, in addition, conducive the approach to the organizational structure of the areas of language and mathematics, helping to understand the organizational meaning of the curriculum. An added value is teacher reflection and teamwork; the first is based on the recognition of learning through a retrospective look and making a critical analysis of the content mobilized. The second, to bet on work between academic peers and / or teachers' learning communities that, through pedagogical dialogue, construction of objects for teaching and the sharing of educational experiences, enrich their disciplinary and didactic knowledge and therefore qualify their pedagogical practice.

Keywords: Curriculum, Teacher qualification, pedagogical knowledge, Lesson plans, Teacher reflection

Tabla de contenido

Diagnóstico de la Propuesta de Pedagógica	7
Pregunta de Investigación	9
Marco de Referencia.....	10
Marco Metodológico	16
Intencionalidades en la Construcción de la Práctica Pedagógica	16
Metodología.....	17
Producción de Conocimiento Pedagógico	22
Análisis y Discusión	27
Conclusiones.....	31
Referencias	33
Anexos.....	36

Diagnóstico de la Propuesta de Pedagógica

La propuesta se concretó con un grupo de cuatro docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Berlín el cual es de carácter oficial, atiende un aproximado de 250 estudiantes en 10 sedes educativas desplegadas dentro de un contexto de cordillera con condiciones difíciles de acceso, baja conectividad y recursos de condiciones básicas insipientes. Además, posee una planta fija de 15 maestros. Por efectos del concurso docente pos-conflicto, el 70% de la planta docente fue renovada, y gracias a esto, la institución tiene el reto de contextualizar al personal nuevo a las condiciones de atención estudiantil multigrado en los niveles de básica primaria.

Desde hace varios años y de manera constante se ha venido trabajando en el reajuste curricular y la cualificación de la práctica docente; sin embargo, es una tarea incesante; Pese a esto, se hace necesario retomar algunas acciones que permitan al personal docente nuevo, avanzar en la cualificación del ejercicio docente, sobre todo porque su área de formación es específica y a los grupos de grados que atienden en simultaneo deben orientarles todas las áreas del conocimiento.

En consecuencia, el conocimiento disciplinar y didáctico sobre las áreas fundamentales (Lenguaje-matemáticas) es escaso; además, de su experiencia sobre el uso de referentes de calidad en los planes de clase. Esto hace vulnerables los procesos educativos promovidos en la institución, y se hace urgente la búsqueda de alternativas que contrarresten dicha situación.

Se evidencia, que una de las mayores dificultades es que los docentes generen planeaciones que respondan a las necesidades educativas contextuales y, sobre todo, alineadas con el plan curricular institucional dispuesto para cada una de las áreas del conocimiento. Por estas razones, nace la iniciativa de acercar a este grupo de docentes de básica primaria a la estructura, contenido y uso de los documentos referentes de calidad, como los son: Lineamientos

curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Mallas de aprendizaje, matrices de referencia y orientaciones pedagógicas; con la convicción, que a través de la integración de éstos referentes en las planeaciones de clase, avanzaremos en la movilidad de contenidos disciplinares de las áreas de Lenguaje y Matemáticas; como en la cualificación docente; augurando más y mejores aprendizajes de los niños y niñas del establecimiento educativo.

Pregunta de Investigación

La cualificación de la práctica docente está rodeada de muchos aspectos relacionados directamente con las experiencias vividas cada día en el aula de clases, y uno de los elementos principales son los procesos de planeación el cual es nuestro foco. Apostarle a la formación docente desde este ángulo, es un reto importante y más aún, tomando como medio los referentes de calidad educativa propuestos por el MEN, cuya divulgación no ha sido redundante en los contextos institucionales. Sin embargo, dando respaldo a su importancia y necesidad de su uso, le apostamos no solo a la resignificación curricular institucional si no, también a la cualificación de la práctica docente para lo cual nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo, a partir del uso de los documentos de referencia del MEN en los planes de clase, cualificar la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Berlín?

Marco de Referencia

El universo del conocimiento se nutre de manera constante gracias a la oportunidad que ofrece la evolución de las maneras de provocar aprendizajes y a la cabida de las diversas interpretaciones de aquel saber institucionalizado, o que data como teórico. No obstante, un reto incesante será identificar cómo aprenden los individuos reconociendo su diversidad e individualidad, lo que hace compleja la tarea de enseñar; y nos convoca como educadores a hacer frente a la fosilización de la práctica educativa, pues en algunos escenarios educativos aún perduran los discursos magistrales, donde resuenan saberes absolutos, y pareciera que el objetivo es hacer ovaciones a aquellos que instauraron sus ideas como verdades inamovibles, limitando los espacios de expresión y coartando el surgimiento de nuevas ideas.

Contrario a esto, desde el campo de la educación deberíamos reflexionar, sobre ¿Qué tanto se ha avanzado en la autonomía del aprendizaje? o ¿Cuál es el papel de la institución y de la pedagogía como medios de producción de conocimiento? Según Restrepo, (2004) para lograr el propósito de enseñar, no basta con conocer la teoría, es indispensable la visión que tenga el maestro frente a su propósito de educar y la interpretación particular de ésta (p.47). De manera que, acercar al docente a los documentos del MEN que son los que estructuran el currículo institucional, abre la posibilidad de dar sentido a las actividades pedagógicas promovidas en las aulas de clase, estableciendo un balance entre teoría-práctica, donde por un lado el docente se documenta y por otro las actividades generadas irán cargadas de intencionalidad y responderán a las necesidades educativas contextuales.

En este sentido podemos decir que, tenemos por un lado la teoría pedagógica que es aquella que fundamenta el ejercicio docente y ha sido construida a través de la historia; y en esta propuesta de investigación constituye los documentos de referencia del MEN; y por otro, el saber

pedagógico, que es sencillamente el que construye el profesional de la educación por medio de su actuar intencionado y reflexivo, y que se enriquece a partir de esta intervención.

De acuerdo a lo planteado esta actuación académica pone de frente la teoría pedagógica y el saber pedagógico; está en nuestras manos acercarnos al primero para avanzar en la construcción del segundo. Tenemos un escenario para dar movilidad a unos aprendizajes que tienen gran peso en el saber pedagógico, y correspondiente a un eslabón pequeño dentro del entramado de dicho saber. Pero la discusión no se da en torno a qué es, si no, al sentido con el cual los docentes formados van a darle uso. Esto pensado desde el propósito que debe tener lo que se enseña y atendiendo a las necesidades educativas locales; visto desde acción pedagógica y proyectado a la sistematización de experiencias o investigación; podemos asegurar que aquí se vinculan distintos saberes del docente, el empírico fruto de las experiencias pedagógicas en aula, los saberes formales adquiridos a través de la academia y el reciente (teórico) que entra a contrastar los dos anteriores para construir uno nuevo, y/o enriquecer la teoría, o sencillamente para validar alguna de ellas.

De manera que, el saber pedagógico mencionado consecuente con accionar académico que esta experiencia de aprendizaje nos convoca, refiere la vinculación de la crítica a nuestra práctica educativa en sentido constructivo, asociando los elementos que lo componen: planeación, ejecución y evaluación; así lo expone Pérez (2003) “los distintos rituales que componen la clase son necesariamente objetos de reflexión crítica” (p.3).

Un elemento importante dentro de los aspectos mencionados, es el diario de campo y que no podemos obviar. Para abordarlo tomamos como punto de partida la definición de Porlán (2008) “El diario de clase es una herramienta profesional básica y sencilla que permite describir, analizar y valorar la acción de manera consciente y explícita y, por tanto, tomar decisiones más

fundamentadas” (p.3). Como se puede observar, este elemento constituye el punto de partida para la sistematización, y que sea un elemento sencillo no le resta importancia, pues es el material de primera mano para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones. La vinculación del diario de campo a la cotidianidad docente permitirá organizar las rutinas de trabajo, incorporar el hábito de la escritura y la reflexión sobre la práctica educativa, hacer seguimientos más precisos, no caer en rutinas tediosas, provocar innovación didáctica, materializar ideas, y tal vez lo más importante, empotrar el aprendizaje como práctica habitual.

Es posible que incorporar la sistematización para cualificar de forma permanente la práctica pedagógica sea la decisión acertada con beneficio no solo para nuestro ejercicio profesional, sino también para la población escolar que atendemos. Pues una práctica docente organizada permitirá atender las necesidades educativas del contexto; esto implica generar actividades retadoras donde sean ellos quienes monitoreen su propio avance, suministrar insumos y acompañar en el proceso, vincular formas de aprender a aprender, promover el liderazgo y el pensamiento crítico, y lo más importante, involucrarlos en la solución de problemáticas del contexto.

Hasta el momento hemos referido la atención a elementos que posibilitan la formación profesional docente y al camino para generar conocimiento pedagógico y que atañe compromisos de tipo personal. Así mismo, es preciso abordar las responsabilidades del quehacer pedagógico, relacionado con procesos pedagógicos institucionales que vinculan el currículo y que confluyen con la cualificación de la práctica ya que constituye el escenario de actuación. Se hace en este caso alusión a los documentos de referencia del MEN, pieza clave en el currículo de las instituciones educativas y de a los cuales se da crédito en esta propuesta de investigación.

Históricamente, el currículo educativo ha sido determinado por los entes gubernamentales, quienes eran los que decías que se debía enseñar en cada una de las áreas y niveles educativos de las instituciones estatales. No es sino, hasta 1996 a través de la resolución 2343 del 05 de junio de 1996 cuando el Ministerio de Educación Nacional da luz verde a la autonomía institucional mediante el artículo 4 de esta resolución:

Autonomía curricular: La autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa organizada en los términos de la ley y sus normas reglamentarias (MEN, 1996. p.4).

Pese a esta disposición, hay una tendencia muy marcada a tomar el libro de texto como carta de navegación, donde el currículo lo determinan las líneas temáticas de éste, y donde se percibe que el mayor propósito de la escuela es llenar de información a los estudiantes, sin detenerse a analizar cuál es la importancia para los sujetos que la adquieren.

En este sentido, si la escuela formula su currículo aprovechado la autonomía que le ofrece la ley, y tomando como eje la solución de problemática locales, no solo podrá incorporar y desarrollar los contenidos de las diferentes ciencias, sino que también, el aprendizaje será significativo, porque la movilidad de conceptos estará ligada a la aplicación de éstos en el contexto.

En efecto, desde el MEN se han promovido diversas estrategias en los últimos años para el mejoramiento de la calidad educativa, entre ellas, el Programa Todos a Aprender (PTA) creado desde 2011, y cuyo propósito es transformar las prácticas pedagógicas de los docentes; Siempre día E, implementado desde 2015, el cual promueve la reflexión en los establecimientos educativos a partir del análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y que es a través

del cual se han promovido los referentes de calidad educativa, sobre todo los más recientes:

DBA, Matrices de referencia, orientaciones pedagógicas y Mallas de Aprendizaje.

Adicionalmente, la Estrategia de Integración Componentes Curriculares (EICC), que fue creada en 2016 con el propósito de fortalecer los procesos curriculares institucionales y con la cual se promueve el diseño curricular, la gestión académica y las prácticas pedagógicas a partir de la integración de componentes curriculares (Referentes de calidad, materiales educativos, acompañamiento pedagógico, y la evaluación) (MEN, 2016). Como se puede apreciar hay un gran respaldo desde el MEN en razón de la promoción del uso de éstos documentos, por lo cual, es preciso traer a colación algunos conceptos referidos a los contenidos que se abordaron durante la intervención y que fueron motivo de estudio.

Los Estándares Básicos de Competencia (EBC) que son la primera escala descendiente, después de los Lineamientos curriculares y que agrupan las competencias de las áreas básica lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales en grupos de grados con los requerimientos básicos para la promoción entre un ciclo y otro. Los EBC, “son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (MEN, 2006, p.12).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (BDA), disgregan el contenido de los EBC y en escala descendente, amplían la posibilidad de uso de éstos, poniendo a la mano aprendizajes específicos y ejemplos de implementación. Según Lozano (2019) los DBA son:

Un conjunto de saberes que orientan los aprendizajes que cada estudiante debe poseer al terminar su vida escolar. Es así como se constituyen como un apoyo integral para la construcción y la actualización de propuestas en la malla curricular en las áreas de

matemáticas, ciencias naturales, español e inglés, con lo que mantienen un hilo conductor con los Estándares Básicos de Competencias” (p. 26).

Las Mallas de Aprendizaje que aterrizan aún más la posibilidad de movilizar competencias a través de la organización curricular estructurada desde los EBC y que se pone al alcance del cuerpo docente visibilizando el orden creciente de un aprendizaje grado a grado, la organización disciplinar por ejes y ampliando las consideraciones didácticas, Perilla (2018) dice “Las mallas de aprendizaje son un recurso para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que permitirán orientar a los docentes sobre, qué deberían aprender en cada grado los estudiantes y cómo pueden desarrollar actividades para este fin” (p.109).

Las Matrices de Referencia, dan una mirada organizada de la manera como el ICFES evalúa los aprendizajes, brindando otras posibilidades de abordar las competencias básicas de las áreas fundamentales y aportan al diseño curricular.

Las matrices de referencia presentan los aprendizajes que evalúa el ICFES por área, a través de las pruebas Saber, relacionando las competencias y evidencias que se espera alcancen los estudiantes. Las matrices de referencia son un elemento que aporta a los procesos de planeación y desarrollo de la evaluación formativa (Perilla, 2018, p.109).

Marco Metodológico

Intencionalidades en la Construcción de la Práctica Pedagógica

Porlán (2008) plantea el siguiente interrogante ¿Por qué reflexionar por escrito? de alguna manera la respuesta a éste, es consecuente con la importancia de llevar el diario de campo y sobre todo analizar y reflexionar sobre los eventos y acontecimientos que surgen del día a día del quehacer docente. En consecuencia, este autor se refiere a la escritura como un ejercicio concreto que permite reorganizar las ideas y hacer nuevos planteamientos, pues la escritura permite tener una memoria tangible, modificable y productora de nuevas ideas y conocimiento.

Por otra parte, si analizamos ¿Qué es un diario de campo? De forma sencilla podríamos decir que es esa pequeña marca que vamos dejando cada vez que enseñamos; y esa marca, está cargada de historias y acontecimientos, unas de gran significación, otras no tanto; pero que nos permiten visualizar las subidas y bajadas, poder discernir entre aquello que es productivo en mi estilo docente, y lo que debo modificar para cualificar mi práctica. En palabras de Porlán (2008) “nos sirve para reflexionar sobre nuestra experiencia durante periodos más largos de tiempo y para construir poco a poco un conocimiento práctico más profesionalizado y consciente, cuyo núcleo central debe ser nuestro Modelo Didáctico Personal” (p.2).

En coherencia con lo anterior, para cualificar nuestras competencias docentes es indispensable vincular a nuestros hábitos laborales el diario de campo como la principal herramienta de mejoramiento continuo; es por eso que, para el desarrollo de esta propuesta investigativa el diario de campo se constituyó como pieza clave para el registro y análisis de cada una de las actividades implementadas; además, favoreció la reflexión, fue plataforma para el logro de objetivos y nos acercó a la comprensión de la pregunta formulada por Porlán, al inicio (¿Por qué reflexionar por escrito?).

Por otro lado, es importante aludir al vehículo que hizo posible el desarrollo de esta propuesta investigativa, y se hace referencia precisamente a secuencia didáctica y las actividades que la configuraron. Según Pérez y Rincón (2009). “Una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza aprendizaje planeados por el docente, y vincula los saberes los saber-hacer particulares” (p.7). consecuentemente, ésta permitió generar una serie de actividades hilada hacia unos propósitos específicos, integrando los elementos esenciales del acto pedagógico: planear, ejecutar y evaluar, y enriquecida con actividades cargadas de intenciones y movidas por interese colectivos que propiciaron el andamiaje idóneo para avanzar significativamente en la cualificación de la labor pedagógica tanto de los docentes participantes como de en docente investigador a través del estudio del currículo.

Metodología

Para esta intervención, a nivel metodológico volcamos la mirada hacia el constructivismo, por un lado, en coherencia con el modelo educativo de la institución a la cual pertenece el grupo de docentes vinculados a esta propuesta investigativa, y por otro, para promover el trabajo colectivo a través de comunidades de aprendizaje de docentes. Dado al amplio espectro de acción de este enfoque y su correlación con los enfoques modernos, consideramos el constructivismo cognitivo de la teoría Piagetiana frente al reconocimiento del saber previ6 y la oportunidad de modificar dichas estructuras mentales con las nuevas experiencias y como acto individual. “El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva informaci6n con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisi6n, modificaci6n, reorganizaci6n y diferenciaci6n de esas representaciones” (Serrano y Pons, 2011, p.6).

El constructivismo socio cultura de la corriente Vigoskiana, que privilegia las interacciones en entornos sociales donde la cultura es un factor determinante en el aprendizaje, y acuñando el concepto de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). “Una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano y Pons, 2011 p.7). Y el Construccinismo social de Thomas Luckman y Peter L. Berger que al igual que el anterior abandera las interacciones y pone a el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción cooperativo.

El proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan y el grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales (Serrano y Pons, 2011, p.8).

Con la integración de estas tres corrientes metodológicas y didácticas, se proyectó alcanzar los propósitos, que por un lado propende por avanzar en los procesos formativos docentes a nivel institucional que vinculan el diseño curricular y por otro, incorporar hábitos para la cualificación docente y la transformación de las prácticas educativas tradicionales.

De esta manera se vinculó a este grupo de docentes en etapa inicial a un proceso de aprendizaje relacionado con el uso de referentes de calidad en sus planeaciones de clase, el cual fue un trabajo conjunto donde las interacciones del aprendiz con los contenidos y la negociación con los demás miembros del equipo de aprendizaje fueron indispensables en la movilidad de conceptos. Los docentes vinculados al ejercicio fueron responsables de su aprendizaje: participaron activamente, generaron ideas, concertaron hipótesis y aportaron conclusiones. Por su parte, el docente tutor, fue quien contextualizó las actividades de aprendizaje: moderó, coordinó, facilitó y medió las interacciones; fue responsable de crear un ambiente seguro de

aprendizaje, valorando los intereses y diferencias, conociendo a fondo los avances y del proceso de aprendizaje. (Sandoval, s.f)

Este ejercicio fue posible gracias a la participación voluntaria de cuatro docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Berlín, ubicada en la zona rural del municipio del Doncello y adscrita a la secretaría de educación de departamento del Caquetá. Ellos se encuentran actualmente nombrados en periodo de prueba; atienden a grupos multigrado en básica primaria de los grupos de grados 1° a 3° y 4° a 5°. En la actualidad están en proceso de adaptación al contexto institucional y regional, y al mismo sistema educativo oficial. Cuentan con títulos profesionales, dos en las áreas de Educación Inicial, uno en Educación especial y el último en Básica primaria con énfasis en Lengua Castellana y Literatura. Su experiencia docente entre dos y cinco años en el sector de educación privado.

Para el desarrollo de la propuesta, la SD se organizó en tres actividades, proyectadas a ser ejecutadas en siete sesiones de clase. La primera actividad se dividió en tres sesiones la cuales pretendían acercar a los participantes a los documentos de referencia del MEN, por un lado, al concepto de cada uno de ellos, y por otro el reconocimiento de la estructura y su funcionalidad en el acto educativo. Las actividades dos y tres comprendían cuatro sesiones, dos para cada una y cuyo propósito fue, usar los documentos de referencia del MEN en la elaboración de una planeación en el área de lenguaje y otra en el área de matemáticas.

Los procesos de evaluación y seguimiento se enmarcaron en promover la reflexión docente partiendo de las experticias propiciadas en la integración de los participantes en las actividades desarrolladas, aunque los productos elaborados comprendieron una evidencia tangible (bitácora, planeaciones), los resultados se enmarcaron principalmente al testimonio de los docentes frente a las sensaciones que les produjo sumergirse en dichos desarrollos.

Para la ejecución, fue preciso el trabajo en parejas, excepto la primera sesión, que posibilitó el reconocimiento de la necesidad formativa a través del acercamiento al concepto de cada documento de referencia. En el desarrollo de la primera actividad es importante precisar que el equipo de docentes vinculados respondió positivamente con la movilidad de aprendizajes proyectados. Esto se evidenció en la actividad exploratoria con el reconocimiento de la necesidad formativa sobre los documentos de referencia; adicionalmente, durante el proceso se pudieron distinguir palabras clave que les ayudaron a la identificar de sus características de éstos. En la segunda sesión se acercaron significativamente a la macro estructura del área de lenguaje y la importancia de los apartados organizacionales de los EBC y su relación con los DBA, las mallas de aprendizaje y las matrices de referencia. De la misma manera en la sesión 3, donde el trabajo fue sobre el área de matemáticas, se pudo establecer la diferencia entre la estructura organizacional de las dos áreas y cómo los documentos de referencia, privilegian para cada una de ellas la promoción y desarrollo de competencias en los estudiantes.

En el desarrollo de las actividades dos y tres cuyo propósito fue elaborar dos planeaciones de clase, una en el área de lenguaje y otra en el área de Matemáticas usando la integración de los documentos de referencia del MEN, y que correspondió al final del proceso, junto con la confrontación a nuestra pregunta de investigación, nos dejan las siguientes percepciones: Basados en el testimonio de los participantes se puede afirmar que el acercamiento y reconocimiento de los documentos de referencia propuestos por el MEN fue significativo, pues, lograr reconocerlos como elementos que aportan en gran medida a los procesos de planeación, haberlos utilizado en ejercicios reales de planeación con más aciertos que desaciertos, y cuya evidencia se forja en los productos construidos, da cuenta del alcance de los propósitos buscados. Estos eventos y argumentos hacen parte del camino que recorre un docente

en la cualificación de su práctica educativa, y que parte del proceso lo constituyen los estímulos extrínsecos como el llamado a participar de esta experiencia, pero, lo que realmente lo llevará a incorporar elementos de cualificación permanente es la decisión individual o motivación intrínseca, y que vincula la reflexión pedagógica y uso de instrumentos de sistematización para construir saber pedagógico.

Más que los avances conceptuales o procedimentales que se pudieron adquirir y que pueden constituir sólo información, el mayor logro fue propiciar espacios donde se reflexionara sobre la labor docente y el papel del profesor en la sociedad misma; sin duda alguna la transformación de la práctica docente nace como un ejercicio consciente de reflexión y auto crítica en torno a lo que el docente hace en su cotidianidad.

Producción de Conocimiento Pedagógico

Resultará paradójico generar ideas que confronten la teoría, con una propuesta cuyo propósito es acercarse a ella para construir saber pedagógico; y promover actividades para la reflexión docente, por un docente en formación cuyo propósito es reflexionar sobre el ejercicio formativo. Sin embargo, es una muy buena oportunidad para avanzar frente a la comprensión de la importancia de la teoría pedagógica en la construcción del saber pedagógico y viceversa; con la actuación directa y responsabilidad de ser docente.

Es particularmente curioso imaginar cual es la sensación, o qué emoción despierta en un docente en ejercicio si se pregunta ¿cómo vincula los referentes de calidad a su práctica educativa? Es posible que a través de un discurso muy bien hilado logre responder evadiendo gran parte de la esencia de lo que esto constituye; o por el contrario se sienta aludido y entre en cólera por cuestionar su ejercicio pedagógico. Estas dos opciones constituyen dos de las múltiples respuestas con las que nos podemos encontrar, pero que se encuentran muy lejos de la aceptación de esta dolencia, o más bien de reflexionar sobre lo que implica la vinculación de dichos documentos en el quehacer docente. Pero, no es solo la aceptación, es también, pensar sobre cuál es la concepción de “teoría” que nos han forjado los procesos académicos de los que hemos hecho parte, y se alude a la teoría ya que los documentos de referencia de más peso (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias) son cien por ciento teóricos. Desafortunadamente, una característica común de las instituciones educativas es que perdura el modelo academicista, donde se privilegia la teoría por encima de la acción, y la tendencia es que, fruto de este proceso formativo algunas veces no significativo; la percepción teórica es obviada en la planeación de muchos procesos. Entonces se termina por generar muchas actividades

pedagógicas, pero, sin un fundamento teórico que aclaren su intencionalidad o simplemente que responda al currículo y a las mismas necesidades educativas del contexto.

En realidad, hay un importante camino recorrido en relación al accionar pedagógico, pues si bien es cierto la riqueza en actividades didácticas es obvia y las experiencias pedagógicas constituyen la principal carta de los docentes. El reto, y por lo cual se gesta esta propuesta es validar dichas experiencias, apuntalados en los contenidos teóricos dispuestos en los documentos de referencia del MEN. A simple vista parece una tarea sencilla, sin embargo, es posible que los mayores obstáculos estén frente a la interpretación del alto nivel del lenguaje disciplinar a abordar, y resulte una difícil tarea, para hacer la transposición didáctica según las necesidades educativas del contexto.

Hasta el momento hemos referido la atención a contextualizar la propuesta y a dar una idea del alcance que pueda tener, y el impacto que se pueda lograr en la transformación de la práctica pedagógica a través de la cualificación docente. Ahora visto desde otra perspectiva; la ejecución de la propuesta como escenario de aprendizaje y de construcción de saber pedagógico además de las implicaciones de la teoría para este propósito. Como ya se mencionó arriba, las experiencias pedagógicas constituyen nuestro fuerte, y de hecho son una fuente potencial de aprendizaje, no obstante, se ven sesgadas por los mitos y creencias sin fundamentos que generan ruptura en la relación dialógica entre teoría y práctica. Esto provoca incertidumbre, en relación a la efectividad que puedan tener las actividades planeadas y el no logro de los propósitos a pesar de la fundamentación teórica movida tras la elaboración de estas. Pues a pesar que, por experiencia, el proceso hecho de manera inversa (experiencia-teoría) ha sido efectivo en la validación construcción de saber pedagógico, no desaparecen por completo las dudas.

Se puede considerar según lo mencionado que las tensiones entre la teoría y la práctica no son malas, pues de hecho esto hará que se genere más expectativa y que estemos más atentos, para poder analizar y reajustar las actividades durante el proceso y enriquecer la estrategia o el nuevo conocimiento.

Si observamos, a lo largo de este escrito se han expuesto varios elementos que configuran el saber pedagógico de la mano con las bases teóricas que cimentan el ejercicio docente, pero hemos dejado de lado el papel del currículo en todo el proceso; esto no significa que se le reste importancia, por el contrario, es el currículo el que da forma y sentido al accionar del docente, pero no como isla, sino como piñón adscrito a un engranaje o eje principal, la institución educativa. La propuesta presentada y que es objeto de reflexión en este texto nace con un propósito de fondo, y es la organización del currículo institucional atendiendo a los lineamientos ministeriales, pues se ha notado que a pesar de que hace 16 años de la primera impresión de los Estándares Básicos de Competencias, fue hasta el 2014 cuando se promovió por primera vez la vinculación de éstos a las mallas curriculares institucionales y a la fecha un porcentaje significativo de docentes no conoce su función, pues aún se privilegia la acción educativa desde “temas” y no por competencias como están diseñados. Adicionalmente, la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje se publicó en 2016; siendo lo más reciente las Mallas de Aprendizaje en 2018. A pesar que son documentos que disgregan el contenido robusto de los EBC no es conocido por los docentes o tal vez no le han dado importancia porque están marginados del currículo institucional.

En este sentido, la propuesta que se promovió implicó en primera medida el reconocimiento de los documentos de referencia y la identificación de la necesidad formativa docente a través de su reflexión, y que se enlaza con la esencia de ser maestro o dicho de otra

manera “el eje más importante en la formación del profesor en ejercicio o del desarrollo autónomo puede ser el currículum” (Stenhouse, 2017, p.14) refiriendo el currículum, no necesariamente a la organización curricular de los contenidos disciplinares de las diversas áreas del conocimiento, sino a toda la dimensión que enmarca el ser maestro y el perfeccionamiento de su accionar pedagógico. Como un logro adicional el acercamiento intuitivo a la organización curricular que permite resignificar el currículum institucional. En resumen, parafraseando este autor, se puede decir que, el docente no solo aprende de su práctica educativa sino a través de ella.

Con el desarrollo de esta propuesta de investigación se puede parafrasear a Moreira (1997) quien se apoya en el aprendizaje significativo de Ausubel para expresar que, más allá de pretender llevar información que pueda ser asimilada, es ofrecer unos insumos y crear un ambiente de interacción donde los participantes pongan a prueba su conocimiento, lo contrasten con las opiniones de sus compañeros y la nueva información; para finalmente a través de la reflexión pedagógica incorporar a sus estructuras mentales nuevas ideas que al materializarse pueden convertirse en nuevo conocimiento pedagógico.

Parece sencillo, pero, hay muchos elementos de la formación docente implicados y que sin duda uno de los más relevantes es la incorporación de hábitos que le permitan al docente transformar su práctica de manera permanente. Pese a que esta intervención toma como recurso o más bien como punto de estudio un solo eslabón (referentes del currículum) de todo el conjunto de elementos que constituyen la práctica pedagógica; consideramos, que este ofrece la posibilidad de tener una idea global del currículum, de las dos áreas objeto de estudio (lenguaje-matemáticas) y dar una idea cómo hacerlo con las demás áreas del conocimiento. Pues se puede pensar, que este conocimiento profundo de cómo concebir la enseñanza desde el conocimiento didáctico del

contenido, abre la posibilidad de avanzar hacia la transversalidad e interdisciplinariedad entre distintos campos del saber.

Para resumir, podemos decir que, hemos aludido a cómo y qué hacer para transformar la práctica educativa, correspondiente a la metodología y a los insumos utilizados y que son el pretexto adecuado para llevar a los docentes, por un lado, a reconocer la idoneidad del conocimiento disciplinar y didáctico de las áreas (lenguaje-matemáticas); y por otro, lo que convocamos para generar conocimiento pedagógico. Enfrentarlos a “la deconstrucción de la práctica” como lo propone Restrepo en su trabajo investigación-acción, donde invita a la reflexión profunda sobre la práctica educativa, y donde juega papel importante identificar vacíos y debilidades para que sean excluidos (Restrepo, 2003). Pues, de hecho, esta propuesta parte de la integración de un grupo de docentes en el estudio de los referentes de calidad, documentos netamente teóricos, pero fueron solamente el pretexto para llevar los participantes a reflexionar sobre lo que está aconteciendo en las aulas educativas. Por un lado, pensar sobre la calidad de los contenidos abordados y por otro, las actividades metodologías convocadas y su impacto e idoneidad para la población atendida.

Toda esta proyección, se pensó hacia el cambio del pensamiento docente, como lo expone Restrepo en su artículo evidencias y Obstáculos. Hay que desfosilizar la práctica educativa, a través de la reflexión pedagógica, la crítica y la autocrítica (...) El conocimiento teórico disciplinar como base para la emancipación del currículo (...) la construcción de un estilo docente propio, cargado de buenos hábitos tanto de autoformación, de investigación, trabajo en equipo, reflexión y mejoramiento continuo. (Restrepo, 2003, p.95).

Análisis y Discusión

El centro de este trabajo ha sido cualificar la práctica docente tomando como pretexto la acción de planear clases partiendo de los referentes de calidad educativa del MEN, siendo una actividad retadora ya que uno de los propósitos es promover la reflexión sobre el acto de planear o de manera más global, sobre la práctica pedagógica; pues para hacer posible este proyecto fue preciso: planear, ejecutar, analizar y reflexionar sobre la práctica, y en ocasiones fue difícil discernir qué era más importante: lograr que los participantes adquirieran un aprendizaje (reflexionaran) o reflexionar sobre el proceso de aprendizaje ejecutado, dicho de otra manera, ¿nos interesamos por hacer que los propósitos de la propuesta se cumplan? o por aprender a través de ella. Enfrentarnos a este dilema, nos crea la necesidad de vincular el diario de campo para que las reflexiones en las que incursionemos tengan memoria escrita y se constituyan en la principal fuente para la sistematización.

Para sistematizar nos apoyamos en Torres y Cendales (2017) quienes afirman que, no se necesita ser un experto en investigación para sistematizar una experiencia, solamente tener la iniciativa de querer recoger información del trabajo propio o de un colectivo, o sencillamente documentar una sistematicidad de hechos. En nuestro caso, ya con un sentido más formal y/o académico se realizó siguiendo unos parámetros preestablecidos que nos permitieron proyectar una intervención en campo, hacer seguimiento al impacto que generó en la población objeto de estudio y analizar los resultados para mejorar y/o validar la estrategia. Lo más relevante de esta acción es que no solo generamos conocimiento sino promovimos círculos de investigación que propenden por el mejoramiento continuo, cualidad que necesita con urgencia la labor docente.

Por otra parte, al referirnos a la CD implementada y analizando la dinámica de elaboración y ejecución, como los efectos tanto en participantes como a nivel de producción de

conocimiento pedagógico podemos dividir las percepciones en tres aspectos relevantes: planeación, ejecución y hallazgos.

Para referirnos a la planeación pedagógica es importante reconocer los aportes teóricos de los autores Pérez Abril y Gloria Rincón sobre actividad y secuencia didáctica, pues sus aportes permitieron hilar cada una de las acciones planeadas en dirección a la consecución de los propósitos. Pese a la delicadeza con que se elaboró, en el momento de la implementación fue preciso advertir el surgimiento de variaciones que se agudizaron sesión tras sesión; claro que, es importante reconocer que parte de ellas favorecieron la evolución en el desarrollo de las actividades. Sin duda alguna el uso efectivo de tiempo y el tiempo estimado fueron los factores más influyentes en las variaciones, pues este avance depende del ritmo y acople del aprendiz al proceso. Pérez y Rincón, (2009) lo ratifican:

La actividad no está determinada en su totalidad por la decisión consciente de los que intervienen en ella. En el caso de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, la actividad es una unidad multicausada, multideterminada, pues hay factores de diverso orden que inciden en la forma que toma. (p.4)

Por su parte en la ejecución, es preciso enfocarnos en la movilidad de aprendizajes en contraste con los propósitos proyectados. Advirtiéndose que el primer propósito fue acercar a los docentes participantes a los documentos de referencia y conocer su relación entre sí; los cambios y sustracción de algunas acciones no fue impedimento para avanzar en dicha tarea. Se pudo evidenciar con el testimonio de los participantes que: documentos como las matrices de referencia, las orientaciones pedagógicas en lenguaje y matemáticas, y las mallas de aprendizaje no las conocían, además que los más nombrados eran los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) los cuales en su quehacer pedagógico era

limitado su uso. Esto nos hace suponer, el acierto del MEN cuando propone la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC) orientada a “el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la articulación de los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acompañamiento pedagógico” (MEN, 2016. p.4). y donde la revisión curricular toma como foco la actualización de planes de área y planes de aula, lo que implica el empoderamiento de los docentes sobre las consideraciones didáctico pedagógicas de las áreas fundamentales para poder intervenirlo. Todas estas acciones propician la cualificación de la práctica docente y la experiencia de la cual hicieron parte, ofreció la oportunidad de dar los primeros pasos hacia este ambicioso propósito.

Adicionalmente, las actividades direccionadas a planear desde los documentos de referencia en las áreas de lenguaje y matemáticas, no solamente fueron el pretexto para el reconocimiento de la importancia de dichos documentos en la práctica educativa, sino que abrió la posibilidad del trabajo entre pares y estimulando así la reflexión pedagógica. Esto último lo convalida Sánchez y Flores (2013) cuando afirman: “La formación inicial y permanente de profesores integrada a los procesos de renovación, innovación y desarrollo curricular, redundará en la adquisición de conocimientos más profundos sobre la realidad institucional” (p.180).

Finalmente, es preciso volcar la mirada hacia los hallazgos, poniendo en primera línea los aspectos que no surgieron efecto en el proceso. Por un lado, tenemos la socialización de productos y la retroalimentación en los momentos de cierre de actividades, pues estos hacen parte de la evaluación formativa y se constituyen como pieza clave en la construcción de conocimiento; también, los espacios de discusión en plenaria constituían uno de los parámetros de promoción del trabajo en equipo, pero se redujo a la elaboración de productos en parejas. Surge la duda frente a qué tan importante fueron estas acciones en el alcance de los propósitos,

pues da la sensación que éstos se lograron con su ausencia, Sin embargo, ¿cuál pudo ser impacto donde se hubiese logrado vincular? Es preciso pensar que estas situaciones las vivimos a diario en las aulas de clase y que en la medida que reflexionemos entorno a ellas y tomemos decisiones para el mejoramiento, estaremos avanzando en la cualificación de nuestra práctica educativa.

Restrepo (2004) afirma “El saber hacer se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar la práctica cada día” (p.47).

Donde la reflexión profunda sobre la práctica educativa, es el vehículo para dicha transformación.

En adición, identificar que hay una carencia en el uso de los referentes de calidad educativa en los procesos pedagógicos institucionales y que la estrategia promovida a través de esta propuesta de investigación, tiene luz verde para expandirla a un colectivo mayor de docentes en otras instituciones, apostándole al mejoramiento de la calidad educativa a través de la cualificación de la práctica docente como lo ha promovido hasta el momento el MEN.

Conclusiones

Al hacer un paralelo entre la planeación y las actividades ejecutadas se puede evidenciar algunas variaciones y que se relaciona precisamente con la exclusión de acciones debido a la premura de tiempo, la mayor parte de éstas se relacionan con aspectos del seguimiento. Pero, pese a este fenómeno, al contrastar los resultados con los propósitos, se puede notar que no hubo afectación. Esto nos hace suponer que uno de los obstáculos que siempre vamos a tener en el desarrollo de las actividades es poder hacer uso efectivo del tiempo de clase; en consecuencia, el docente debe hacerse un experto en discernir sobre la relevancia de cada acción planteada, para que en el momento tal de enfrentarse a depurar su planeación pueda tomar una decisión que no afecte los resultados.

Realizar el ejercicio de planeación de una clase a partir de los documentos de referencia propuestos por el MEN, donde a partir de la identificación de un aprendizaje concreto, y luego la localización de la fuente teórica disciplinar de donde procede, hizo de esta propuesta el mejor escenario de aprendizaje docente. Pues por un lado se avanzó significativamente en reconocimiento de la organización estructurante de las áreas (lenguaje y matemáticas) enriqueciendo los conceptos disciplinares, y por otro, robusteciendo el conocimiento didáctico del contenido a través de las orientaciones de implementación dispuestos en los referentes de calidad educativa.

Se puede afirmar que efectivamente al sumergir al docente en acciones que lo pongan de frente a los documentos de referencia lo dotará de elementos importantes para generar actividades pedagógicas enriquecidas y con una intención fundada desde un respaldo teórico y que responderán a la necesidad educativa de un contexto particular. Esto permitirá, no solo

cualificará su práctica educativa, sino que también le dará argumentos para intervenir y transformar el currículo institucional.

Pensar la planeación de clase desde el uso de los referentes de calidad educativa (EBC, DBA, Mallas de Aprendizaje, Matrices de Referencia y Orientaciones Pedagógicas) ofrece la oportunidad al docente, de documentarse y refrescar información sobre modelos educativos, metodologías, prácticas innovadoras y fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido en alguna área en particular. Por consiguiente, es el mejor escenario de aprendizaje y cualificación docente.

Dado al impacto de la propuesta, y que se evidencia con el testimonio y actitud de los docentes participantes, se puede pensar que esta estrategia de investigación, promete gran eco al ser extendida a grupos más grandes de docentes y/o a otros escenarios educativos. Se espera darle movilidad en entornos cercanos compaginada con los procesos pedagógicos habituales en las instituciones educativas, bajo el aval de coordinadores y rectores, con el fin de asegurar la participación masiva de los docentes, ya que el mayor riesgo es sostener la cobertura durante la implementación.

Referencias

- Lozano, D. (2019). *La calidad de la educación en el Instituto técnico Industrial Centro don Bosco: Relaciones entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el currículo y los resultados de las pruebas saber 11 en el periodo 2015-2016*. Bogotá, Universidad de La Salle. Facultad Ciencias de la Educación. Maestría en Docencia.
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/688/
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN, (2016). *Instrumento de apoyo a la integración de componentes curriculares en los establecimientos educativos [PICC-HME]*.
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PICC-HME.pdf>
- MEN, (1996). *Resolución 2343 del 05 de junio de 1996*.
https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y
- Moreira, A. (1997). *Aprendizaje significativo subyacente*. Instituto de Física, UFRGS Caixa postal 15051, Campus 91501-970 Porto Alegre, RS, Brasil.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1635262647&Signature=B8npKRWt8s0LiMuuPMz~6aea1OwonnHnkPpbSxi3yb7NjNF8bqMovvVyfhPAj-txyDHpk-yxhVcB0fym4CpoFDJlcGfkmiYEI0llG75QiakRkxgF3-VYbtJaxbSjnUAVdxhmmHelo0YaR5uXA4uZtNpCdwFzkFoQkpSpTpGdEHp~BRpr6QOMbRuQUwZ2gogE-Q4dLJsAF~nJQKJUy9RFvWVLbc49YjjA->

Fb42dWwThMwU3TqRIId8aMNBPU0CfXMiDpTSjSU03cb-ugPS85mmj6Z-
oIuuX2QR0qtXjiPrTuy986~XTLmaUSixh2ZOZbO55qDylQraoNpRyJzm2CjXg__&Ke
y-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje.*

Bogotá. CERLAC. <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticoprojectomauricio-perez-gloria-rincon>

Pérez, M. (2003). *La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar.*

Pedagogía y saberes N° 18 Universidad pedagógica nacional. Facultad de educación, 2003, pp. 70-74. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806971.pdf>

Perilla, S. (2018). *Diseño Curricular y Transformación de Contextos Educativos Desde Experiencias Concretas.* Bogotá, Universidad Sergio Arboleda.

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1#page=96>

Porlán, R. (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica.* Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía, universidad de Sevilla pp.1- 8.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25448/EI%20Diario%20de%20clase%20y%20el%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20pr%C3%A1ctica..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.*

Educación y educadores, [s. l.], n. 7, p. 45, 2004.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Restrepo, B. (2003). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: Evidencias y Obstáculos.* Educación y Educadores, (. 6),

91. <http://search.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.2041261ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Sánchez, E. y Flores, J. (2013). *La Formación Docente y el Desarrollo Curricular Como Alternativas de Innovación Educativa*. Revista EDUCARE, Volumen 17. No. 1.
<https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/172/168>
- Sandoval, R. (s.f). *Aprendizaje constructivista*. Aprendizaje Wiki [sitio web]
<https://www.aprendizaje.wiki/aprendizaje-constructivista.htm>
- Serrano, M. y Pons, M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE [online]. vol.13, n.1, pp.1-27.
ISSN 1607-4041 Murcia-España. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Stenhouse, L. (2017). *La investigación del curriculum y el arte del profesor*. Revista Investigación en la Escuela, 15, 9-15.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59432/La%20investigaci%c3%b3n%20del%20curriculum%20y%20el%20arte%20del%20profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. y Cendales, L. (2017). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*. *Pedagogía Y Saberes*. Universidad pedagógica nacional (26), 41.50.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837>

Anexos

CARPETA DE EVIDENCIAS_P_I_P:

<https://drive.google.com/drive/folders/1m7UWxlXqlr7wQA1UZRaecy6F0eFLHzX?usp=sharing>

g