

Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación auto reflexivo para la evaluación de las prácticas de enseñanza, basada en un currículo socio crítico en el colegio de Inglaterra The English School

KAREN DARIANA CABRERA DAZA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGIAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

CHÍA, 2020

Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación auto reflexivo para la evaluación de las prácticas de enseñanza basada en un currículo socio crítico en el colegio de Inglaterra The English School

KAREN DARIANA CABRERA DAZA

Asesora:

Isabel Jiménez Becerra

Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Proyectos educativos mediados por TIC

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGIAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

CHÍA, 2020

Contenido

Introducción	9
Capítulo I. Autorreflexión.....	12
1.1 Presentación del problema de estudio: el papel de la enseñanza en la ecología del aprendizaje	12
1.1.1 El pensamiento del profesorado frente a los retos de la ecología del aprendizaje.....	13
1.1.2 El currículo técnico como un obstáculo.....	15
1.1.3 Las decisiones didácticas en contravía del uso de las TIC.	17
1.2 Pregunta, supuestos y objetivos	19
1.3 Justificación.....	22
1.3.1 Procesos de innovación que apunten a currículos sociocrítico (Pagés, 1994).	23
1.3.2 Los nichos de aprendizaje: retos de transformación (Coll, 2015).....	24
1.3.3 El Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC: una estrategia para la implementación de currículo socio crítico.....	26
1.4 Caracterización.....	27
1.5 Marco teórico referencial	29
1.5.1 Antecedentes.....	29
1.5.2 Referente Teórico.....	33
2 Capítulo II. Prototipo: invención y uso del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir currículo socio crítico.....	36
2.1 Paradigma ecológico: teoría pedagógica del modelo.....	36
2.2 Perspectivas tecnológicas del modelo: reto en el marco de los “ambientes de aprendizaje”.....	38
2.3 Dimensiones del conocimiento a desarrollar	40

2.4	Diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir el currículo socio crítico con base a los enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB.....	43
2.5	Secuencia didáctica- “Reenfocándonos”.....	46
2.6	Criterios y estrategias de evaluación.....	51
3	Capítulo III. Fundamentos metodológicos.....	54
3.1	Enfoque y diseño de la investigación.....	54
3.2	Población y muestra.....	56
3.3	Acceso al campo y permisos éticos.....	57
3.4	Cronograma.....	57
4	Capítulo IV. Fases testeo: experiencias en el laboratorio e implementación en el contexto. “Lo que dice y hace el profesorado en torno a la implementación del modelo de innovación socio crítico”.....	62
4.1	Planeación y construcción en el laboratorio del modelo de innovación FutreLab apoyado por TIC articulado al currículo socio critico.....	63
4.2	Testeando el modelo didáctico socio crítico.....	67
4.2.1	Resultados del modelo socio crítico en el aprendizaje.....	68
4.2.2	Resultados del modelo didáctico como experiencia adaptativa a partir de su interactividad.....	71
4.3	Evaluando la innovación del modelo didáctico: algunas percepciones a partir de la experiencia de implementación.....	73
4.3.1	Importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje.....	75
4.3.2	Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente socio crítico.....	76
4.3.3	Desarrollo de actitudes y habilidades para reconocer e implementar currículos socio crítico.....	77

4.3.4 Experiencia en torno al aprendizaje autónomo y la adaptabilidad a partir del modelo socio crítico.....	79
5 Capítulo V. Codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir del currículo sociocrítico.....	81
5.1 Codificación teórica sobre la innovación educativa.....	83
5.2 Codificación teórica sobre la innovación como reto de la ecología del aprendizaje	86
5.3 Codificación teórica sobre la innovación TIC: los MOOC como un ambiente alternativo de aprendizaje	89
6 Capítulo VI. Aportes y conclusiones sobre la innovación en didácticas y TIC ¿cuáles son los retos abordados en la ecología del aprendizaje a partir del currículo sociocrítico?	94
Referencias.....	106
Anexos	116
Anexo 1. Resultados cuestionario.....	116
Anexo 2. Permiso institucional	118
Anexo 3. Presentación y análisis de los resultados.....	119
Anexo 4. Diseño pedagógico e instruccional.....	135
Anexo 5. Autorreflexión- principios pedagógicos en los que se basa el PD	143
Anexo 6. Cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en TIC.	145

Lista de figuras

Figura 1. Contexto de investigación: Colegio de Inglaterra- The English School.....	28
Figura 2 modelo didáctico FutureLab.	44
Figura 3. Secuencia didáctica Reenfocándonos.	48
Figura 4. Contenido secuencia didáctica Reenfocándonos.	49
Figura 5. Actividades de secuencia didáctica Reenfocándonos.	50
Figura 6. Test secuencia didáctica Reenfocándonos.	50
Figura 7. Diagnóstico de innovación educativa.	63
Figura 8. Innovación educativa.	64
Figura 9. Semana de la innovación.	65
Figura 10. Semana de la innovación.	66
Figura 11. Test semana 1: estudiantes que logran el rango de calificación.	69
Figura 12. Test semana 2: estudiantes que logran el rango de calificación.	70
Figura 13. Test semana 3: estudiantes que logran el rango de calificación.	70
Figura 14. Participación de las actividades en el MOOC.....	72
Figura 15. Evaluación del MOOC: participación.....	74
Figura 16. Formación virtual: evaluación de los participantes.	75
Figura 17. Diseño del curso: valoración.....	76
Figura 18. Componentes en el desarrollo del curso.	78
Figura 20. Valoración de la información, actitud y habilidad.....	79
Figura 21. Triada epistémica.	92

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura de la dimensión conocimiento en la taxonomía.	41
Tabla 2. Tabla ejemplo para la determinación de objetivos.	42
Tabla 3. Secuencia didáctica.	47
Tabla 4. Esquema de certificación.....	52
Tabla 5. Fases del diseño y etapas del proyecto.	55
Tabla 6. Cronograma de trabajo.	58

CAPÍTULO I: AUTORREFLEXIÓN

Introducción

En pleno siglo XXI la escuela, como institución social y cultural, se ve enfrentada a un conjunto de retos que implican la consolidación de espacios, prácticas y modos de comprender la educación desde diferentes perspectivas. Esto es visto no sólo en el papel de docentes, también como aprendices de un sistema donde los avances tecnológicos, las habilidades blandas y el desarrollo de opiniones críticas son cruciales para el impacto positivo de la sociedad. No obstante, las dinámicas educativas no siempre son congruente con los escenarios en los que se desenvuelven los estudiantes, como una falta de sintonía entre lo que se enseña y lo que se debe aprender.

En este sentido, la tecnología adquiere un papel protagónico en tanto facilitador para la construcción de ambientes virtuales, flexibles y auto regulados que le permitan a los actores educativos tomar el control de su aprendizaje. Así, la diversificación de escenarios pedagógicos, más que un reto debe ser una oportunidad para fortalecer los saberes didácticos del profesorado y para el desarrollo de habilidades críticas en sus alumnos. Sin duda, el docente debe ser consciente del contexto en el que actúa y dirigir su labora hacia el abordaje de competencias para la vida, más allá de limitarse a enseñar temas propios del currículo escolar.

Por esta razón, la nueva ecología de aprendizaje permite analizar la dimensión de las didácticas a partir de las prácticas y la experiencia docente, desde algunos cuestionamientos sustentados en tres retos, a saber: 1) la individualidad del aprendizaje, 2) los modelos TIC que abren las puertas a diferentes contextos e idiomas y 3) la formación de alumnos competentes. El mejoramiento de las didácticas de clase, y la claridad de los objetivos de enseñanza son fundamentales para fortalecer las habilidades en los estudiantes; motivo por el cual se hace indispensable la superación de un currículo técnico hacia una perspectiva socio crítica.

Ante este panorama, la presente investigación tiene como propósito indagar sobre la implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC, como un espacio reflexivo que apunta a la autoevaluación de las prácticas de enseñanza para la cualificación de un currículo socio crítico en el Colegio de Inglaterra The English School. De igual modo, centra su interés en el docente como persona responsable de la enseñanza, teniendo en cuenta la influencia de su experiencia y trayectoria educativa en el desarrollo curricular. En términos generales, el proceso de la identificación de la necesidad, la creación del curso virtual “Reenfocándonos” y el análisis de su impacto se desarrolla en los siguientes capítulos:

En el capítulo 1, titulado *Autorreflexión*, se expone la definición del problema, la justificación y las preguntas, supuestos y objetivos, que sustentan la relevancia de indagar la problemática desde tres ejes: el pensamiento del profesorado, el currículo técnico como un obstáculo en la enseñanza de habilidades para la vida y los procesos de innovación que apuntan al desarrollo del currículo socio crítico. De igual manera, la justificación presenta la relevancia desde el estudio, mediante la contribución de los nichos de aprendizaje y el modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC, como estrategia para la implementación del currículo socio crítico. Asimismo, se abordan los antecedentes y los referentes teóricos de la investigación.

El capítulo 2, titulado *Prototipo: invención y uso del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir el currículo socio crítico*, aborda el paradigma ecológico, las perspectivas tecnológicas del modelo, discute las dimensiones del conocimiento a desarrollar y muestra el diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico junto con sus criterios de evaluación.

El capítulo 3, titulado *Fundamentos metodológicos*, sustenta la elección del enfoque y el diseño de la investigación, considerando las diversas fases del modelo de innovación FutureLab

(autorreflexión, prototipando, uso reflexión y comunicación), que han sido articuladas a los momentos del diseño de la investigación de la teoría fundamentada (códigos abiertos, teóricos e in vivo). También, se expone la población, muestra, acceso al campo y el cronograma utilizado.

El capítulo 4, titulado *Fases testeo: experiencias en el laboratorio e implementación en el contexto*, muestra todo el proceso de planeación y construcción en el laboratorio de innovación, desde el testeo del modelo hasta la evaluación de la innovación, haciendo énfasis en la importancia de las TIC para el desarrollo del modelo FutureLab. Además, se hace énfasis en la relevancia que adquieren las tecnologías para el currículo socio crítico, como experiencia de innovación en el colegio a implementar.

El capítulo 5, bajo el título de *Codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir del currículo socio crítico*, presenta los códigos teóricos compilados en forma de argumentos a favor de la triada epistémica, enfocados en la innovación, por medio del curso virtual “Reenfocándonos”. De manera precisa, este capítulo sustenta el análisis realizado por cada uno de los códigos obtenidos, luego de la implementación de la propuesta pedagógica que se materializa en este estudio.

El capítulo 6, titulado *Aportes y conclusiones* tuvo como objetivo comparar, contrastar y discutir los resultados obtenidos en esta investigación de maestría. La intención de este último apartado identificar si la implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC, como un espacio reflexivo que apunto a la autoevaluación de las prácticas de enseñanza para la cualificación de un currículo socio crítico en el Colegio de Inglaterra The English School, mediante los resultados obtenidos y la realimentación de los docentes participantes del curso virtual. Finalmente, se exponen las referencias bibliográficas utilizadas en el trabajo escritos y los anexos que sustentan el ejercicio de implementación realizado.

Capítulo I. Autorreflexión

1.1 Presentación del problema de estudio: el papel de la enseñanza en la ecología del aprendizaje

¿Qué ocurre cuando se enseña? La reflexión sobre esta pregunta implica reconocer las diferentes maneras de abordar la práctica pedagógica y cada una de las habilidades que se ponen en juego frente a la construcción del conocimiento, lo cual hace énfasis en el protagonismo de las didácticas en aula. En este sentido, según Fernández (1996), la didáctica es la teoría general de la enseñanza, relacionada con unos objetivos, procesos, principios, contenidos, organización y estrategias orientadas a impulsar el aprendizaje.

Ahora bien, en la práctica docente los componentes didácticos tienden a diluirse en la amplitud que representa la pedagogía, provocando inconsistencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos dentro del escenario escolar. De ahí que, autores como Pagès (1994) resalten la importancia de una formación docente basada en la apropiación de un currículo socio crítico, a través de una fundamentación didáctica capaz de responder a los intereses del proceso de aprendizaje, más allá de la transposición del conocimiento desde una perspectiva técnica.

En efecto, es importante reconocer que la sociedad de la información y la comunicación ha transformado la manera en cómo se aprende, configurando otros espacios en los cuales se presentan distintas formas de acceder al conocimiento. Al respecto, Banks *et al.* (2007) opinan que en la época actual se aprende en cualquier momento, en compañía de cualquier persona y en diferentes situaciones; razón por la cual, el escenario pedagógico tiende a expandirse, estableciendo así una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013).

En este orden de ideas, desde la perspectiva de Prats (2016), el trabajo de analizar el papel de las didácticas en estos escenarios, supone considerar la implementación de modelos, como el

FutureLab de autorreflexión, en la búsqueda por reconocer el aporte de las TIC dentro de las prácticas pedagógicas y didácticas que predominan en la escuela del siglo XXI.

1.1.1 El pensamiento del profesorado frente a los retos de la ecología del aprendizaje.

La nueva ecología de aprendizaje permite analizar la dimensión de las didácticas a partir de las prácticas y la experiencia docente, desde algunos cuestionamientos sustentados en los siguientes retos: a) la individualidad del aprendizaje, b) los modelos TIC que abren las puertas a diferentes contextos e idiomas, y c) la formación de alumnos competentes (Coll, 2013a). Estos retos invitan al docente a crear comunidades de aprendizaje dentro del aula, mediante el uso de materiales, contextos y recursos que favorecen la formación del alumnado (Coll, 2004).

De esta manera, se hace indispensable la formación de docentes comprometidos con el fortalecimiento de habilidades críticas y creativas, como un modo de preparar a sus estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad actual. Así, según Pagès (1994) la profesionalización del docente debe centrarse en el conocimiento didáctico y pedagógico, en consideración de un conjunto de factores sociales, culturales y políticos que son propios del contexto. De ahí, la importancia de los docentes universitarios, quienes son el referente de enseñanza para los futuros maestros maestro, dado que lo aprendido allí se reflejará en sus propias aulas de clase.

Por su parte, Thornton (1991) quien ha hecho investigaciones para comprender el alcance del docente (principalmente de Ciencias Sociales) frente al currículo, lo describe como un *gatekeeper*, es decir, aquel que decide qué contenidos del currículo enseñar o dejar de enseñar. Este es un ejemplo del interés de Pagès (1994) por la formación profesoral inicial, al reconocer que cuando se carece de un conocimiento didáctico, se construyen prácticas de enseñanza a partir de su experiencia. En efecto, la formación docente deberá coincidir con su práctica, en la búsqueda por garantizar el uso de didácticas que aporten al desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Ante este panorama, dentro del contexto de esta investigación se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario de acceso al campo¹ (anexo 3), cuyos resultados permitieron reconocer si los problemas percibidos por el investigador en torno a las didácticas concuerdan con la percepción de los participantes del contexto. Para esto se contó con la participación de algunos de los docentes que laboran en el Colegio del Inglaterra en Bogotá.

Al respecto, cabe señalar que la formación y experiencia del profesor tiene un efecto importante en las prácticas de enseñanza con TIC, tal y como lo señala el 90% de los participantes, quienes afirman utilizar tecnología en el aula para que sus estudiantes jueguen, busquen noticias y material de apoyo a la asignatura y para ejercicios de consulta e investigación. De esta forma, se presenta un uso tecnológico orientado al consumo de contenidos y no como herramienta de creación de escenarios, cuyo objetivo sea consolidar un aprendizaje experiencial y propiciar el desarrollo de saberes y competencias (Jiménez y Escobar, 2016).

Asimismo, teniendo en cuenta los datos arrojados en el cuestionario, el 70% de los docentes de la institución no se educaron para enseñar, dado que profesionalmente son formados en otros en otros saberes, adquiriendo desde la experiencia los estándares necesarios para su práctica. Esto tiene un impacto notable en el aula pues al desconocer los fundamentos teóricos, pedagógicos e investigativos sobre didáctica, se enseña el currículo por percepción, entendimiento o experiencia personal, no desde un conocimiento sólido y profundo sobre esta disciplina (Pagès, 2009).

Es así como, desde los resultados obtenidos es posible afirmar que la tecnología no ha sido utilizada con una intención pedagógica contundente, sino como un medio para la obtención de información, bajo una perspectiva instrumentalista. Esta postura lleva a cuestionar sobre si ¿acaso

¹ Cuestionario aplicado en el colegio -The English School- de Bogotá, Colombia, bajo consentimiento informado. Se desarrollaron 105 preguntas divididas en cinco núcleos con el fin de conocer la percepción del participante (profesor de bachillerato) con respecto a su formación para la enseñanza, conocimiento curricular, metodología empleada para y obstáculos del uso de TIC en el aula.

este uso pasivo de tecnologías tiene un efecto sobre el aprendizaje? Sin duda, la respuesta a esta pregunta deviene en espacio de reflexión para reconocer cómo el uso intencional de la pedagogía nace de unos objetivos centrados en el desarrollo de competencias significativas, acordes a los intereses individuales de los estudiantes.

Por esta razón, es de considerar que los retos brindados por la ecología del aprendizaje permiten indagar las diferentes representaciones didácticas y los usos educativos de las TIC, con el propósito de hacer del aula un espacio de creación conjunta del conocimiento. De ahí que, se espera reflexionar sobre la personalización del aprendizaje, con el fin de que el docente impulse el desarrollo personal y profesional de sujetos que participen en la construcción de comunidades de aprendizaje, considerando la flexibilización que ofrecen las herramientas tecnológicas.

La expresión comunidad de aprendizaje se ha utilizado para describir la incorporación de una cultura de aprendizaje, en la que cada miembro se compromete con el colectivo para conseguir los objetivos propuestos (Bielaczyc & Collins, 1999). Las comunidades que plantea esta investigación están orientadas a suponer que sus miembros son estudiantes que facilitan el aprendizaje colaborativo, al compartir un proyecto común mediado por TIC.

El objetivo principal de esta comunidad de aprendizaje, tal como lo ha expresado Jiménez, Salamanca y López (2018) es generar sentido de pertenencia y la participación estudiantil en el establecimiento de reglas, como un modo de promover el respeto y confianza, la diversidad pedagógica y la solución colaborativa de problemas, en tanto estrategia para impactar en la consolidación de habilidades transferibles a la vida real

1.1.2 El currículo técnico como un obstáculo.

La idea de crear comunidades de aprendizaje en el aula inicia con la labor del docente, al enfocarse no solamente en impartir contenidos de clase o en cómo lograr integrar las TIC en el

aula, sino desde su propia identidad, su preparación, visión e interpretación del currículo. Esto con el fin de transmitir no solamente conceptos, sino construir habilidades para la vida (Unesco, 2013).

Al respecto, es de considerar que el currículo obedece a una política pública de educación donde se expresan los contenidos que se deben enseñar en el aula para alcanzar ciertos objetivos. Sin embargo, hoy en día la puesta es subjetiva dado que el docente se empodera de su contenido y lo pone en práctica según experiencia. Estos alcances curriculares difícilmente responden a la necesidad de desarrollar las competencias que se requieren en el siglo XXI, lo que influye en cómo se logra un alcance curricular y su aplicación en la enseñanza (Mominó y Singalés, 2016).

En opinión de Pagès (1994) el currículo es fundamental para la didáctica toda vez que teje las interrelaciones entre los profesores, los estudiantes y el saber, desde tres formas: el currículo técnico, el currículo práctico y el currículo crítico. Para este autor, el currículo técnico es el modelo dominante en la práctica educativa, lo cual cobra sentido al observar las prácticas pedagógicas actuales donde los estudiantes mantienen un rol pasivo, limitándose a escuchar y memorizar lo que el docente le presenta, sin ningún cuestionamiento.

Prácticamente, bajo esta idea de currículo se limita el uso tecnológico donde la enseñanza se presenta parte de una transmisión verbal del conocimiento. Pagès (1994) ha catalogado al docente que practica este tipo de currículo como tradicional, basado en el dominio de saberes y algunos métodos didácticos; razón por lo cual, se considera que la mayoría docentes que acuden a este currículo, carecen de una formación pedagógica y han constituido su didáctica a partir de una práctica plenamente experiencial en el aula.

En consideración al acercamiento con los docentes de la institución, es de afirmar que el reto está en asumir un currículo crítico donde el conocimiento es construido, enriquecido y diverso, dentro de la apuesta por desarrollar el pensamiento creativo y crítico. Este método de enseñanza

se apoya en el constructivismo y en el ejercicio sobre las capacidades de orden superior (Tulchin, 1987) donde el estudiante es quien evalúa, diferencia, valida, formula pregunta y emite sus propias opiniones frente a los contenidos facilitados por el profesor. Esto evidencia que, bajo este modelo, el docente tiene un rol de facilitador del conocimiento y no de portador absoluto.

Es así como, esta investigación se establece a partir de las evidencias obtenidas en el primer acercamiento a la población docente, quienes manifiestan algunas ideas relacionadas con la falta de tiempo en el horario escolar para la planificación, la prevalencia de practicas pedagógicas tradicionales y las dificultades de generar una educación personalizada. También, la infraestructura del colegio y la buena actitud del profesorado hacia la incursión de las TIC que, en pocas palabras, se traduce como un aporte para la consolidación de un horizonte curricular diferente.

1.1.3 Las decisiones didácticas en contravía del uso de las TIC.

Dentro del Colegio de Inglaterra se espera que las metodologías docentes estén orientadas a desarrollar algunas competencias de naturaleza tecnológica con los estudiantes, dado a que se encuentran alineadas al alcance de un currículo crítico y al fortalecimiento de habilidades del siglo XXI que se pretenden alcanzar en las aulas de clase del TES (The English School). Desde allí se ha hecho énfasis en la importancia de contar con docentes audaces y de mente abierta, dispuestos a generar un cambio de paradigma educativo, con el fin de transformar la enseñanza técnica y generar un en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Entre tanto, la planeación de clases y los objetivos de evaluación deben estar ligados a las competencias y habilidades que quieren destacar, entendiendo su rol de tutores y facilitadores del aprendizaje, permitiendo que el estudiante sea activo e independiente en su proceso. Este cambio de metodología debe integrar las tecnologías que la institución tiene dispuestas para alimentar el ejercicio de planeación, buscando la comunidad educativa no sea solamente consumidora de

contenido, sino también hacer de las aulas un espacio propicio para gestar el conocimiento respondiendo a las necesidades e intereses de forma significativa.

De manera que la planeación adquiere una importancia vital para el profesorado, dado que desde allí inicia su trabajo de inductor y mediador en el proceso tecnológico y educativo de su aula. El obstáculo, según el cuestionario empleado, para que esta planeación se lleve a cabo es la falta de tiempo del docente, debido a sus otros roles y responsabilidades. Una oportunidad para superar este problema es brindarle la motivación suficiente para que, por deseo de superación profesional, dedique un tiempo intencional a la planeación de clases con TIC, siendo consciente de los objetivos pedagógicos que le permitirán lograr resultados a corto y mediano plazo.

Es de reconocer que el perfeccionamiento de la práctica docente está directamente relacionado con su actitud y disposición para aprender y enseñar; unido a la importancia de una actualización constante, como complemento a la hora de medir el impacto de su práctica metodológica en el aula. En este sentido, las decisiones didácticas en la práctica, según Pagès, (1994) se perfeccionan en la medida en que los docentes adquieren competencias pedagógicas y comunicativas que les permitan planificar y evaluar su labor pedagógica, a través de espacios de constante realimentación y reflexión.

De esta manera, la tecnología como recurso y herramienta responde a los retos propuestos en la nueva ecología del aprendizaje, donde las respuestas sobre quién y cómo es ese «otro» con el que se puede aprender, no son tan mecánicas y directas como en el aula (Coll, 2013b). Esto abre un nuevo contexto educativo, con nuevas dinámicas, experiencias y resultados educativos que vale la pena considerar. De ahí que, resulte importante la conexión que debe surgir entre las prácticas docentes y la experiencia del estudiante, para así verificar que hay acciones de aprendizaje positivas que serán duraderas y replicables.

Por lo anterior, es innegable que el uso de tecnología y la capacitación docente es imperativo para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje que pretenda accionar el currículo crítico, en comunidades donde se materializa el impacto de las decisiones de una práctica docente significativa, así como un compromiso subyacente a su labor.

1.2 Pregunta, supuestos y objetivos

La presente investigación tiene como propósito indagar sobre la implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC, como un espacio auto reflexivo que apunta a la evaluación de las prácticas de enseñanza, para la cualificación de un currículo socio crítico en el Colegio de Inglaterra The English School. Asimismo, centra su interés en el docente como persona responsable de la enseñanza, teniendo en cuenta la influencia de su experiencia y trayectoria educativa en el desarrollo curricular.

De esta manera, el interés es evidenciar cómo el uso de didácticas en el aula permitirá evaluar la posibilidad de migrar de un currículo técnico a uno socio crítico, dada la necesidad que surge en este siglo por desarrollar habilidades que impacten positivamente en el escenario social. También, se evaluará el punto de vista del cuerpo docente frente a la deseada transformación de un currículo técnico a un enfoque socio crítico, a favor de la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, se pretende reconocer el impacto de la tecnología educativa en la nueva ecología del aprendizaje, al implementar un modelo de innovación apoyado por TIC que conduzca a la reflexión mediante la creación de contenido educativo, dirigido a comunidades de aprendizaje por medio del modelo FutureLab y el desarrollo de sus etapas (invención, uso y evaluación, reflexión y comunicación). Sin duda, es importante tener en cuenta la disposición del profesorado y los alumnos al requerir espacios de capacitación, ideación y reflexión.

En este orden de ideas, surgen algunas preguntas orientadoras relacionadas con: ¿están los docentes dispuestos a modificar sus didácticas de clase integrando tecnología en el aula con el fin de desarrollar contenidos colaborativos y experienciales? ¿Es necesaria la implementación de TICS en el aula? ¿Replantear la metodología de enseñanza influye en el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades del siglo XXI?

Desde ahí, es innegable el beneficio otorgado por las TIC en la construcción de comunidades de aprendizaje, así como en la adquisición y el desarrollo de habilidades centradas en la optimización de las prácticas educativas. Ante esta premisa, dentro de esta investigación surge la pregunta sobre: *¿Cómo la implementación del Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC aporta a la implementación de currículo socio crítico en el colegio The English School, en consideración los objetivos de aprendizaje del currículo nacional e internacional (IB)?*

Algunos supuestos que desea corroborar el estudio están relacionados con:

- El currículo: se piensa que al ser parte de la comunidad de colegios internacionales existe una forma de enseñanza preestablecida por la OBI, haciendo que el plan de estudios se enfoque en las necesidades futuras del estudiante y se alinee con los requerimientos del MEN. Con esto, se espera un equilibrio entre el currículo nacional e internacional, donde el currículo socio crítico tiene más protagonismo que el técnico.
- El pensamiento del profesor: se cree que el perfil de la comunidad IB es el acercamiento inicial al desarrollo del currículo socio crítico, aunque en la práctica la metodología docente se mantienen algunos rasgos del currículo técnico. Por eso, para lograr un cambio significativo se necesita invertir en capacitación.

- Las metodologías: parece que el profesor no implementa una enseñanza basada en problemas, sino centrado en la transmisión de conocimiento técnico, donde el uso de las TIC se limita a apoyar por medio de diapositivas, búsquedas web o juegos el aprendizaje.
- Las decisiones didácticas: el profesor percibe falta de tiempo para la planeación de sus clases, lo cual impide alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículo.
- El uso de las TIC: el profesor cree que, al utilizar diapositivas, juegos en línea o libros electrónicos hace un uso adecuado de la tecnología en el aula, lo cual es una muestra de la subutilización de estas herramientas, dado que no asegura que el aprendizaje sea significativo. Por otro lado, se debe contemplar la posibilidad de incorporar TIC para los procesos de capacitación docente.
- La innovación: se cree que es un proceso costoso, que requiere capacitación y motivación por parte del profesor y del estudiante. al ser los agentes principales del proceso educativo. Se debe cambiar el paradigma de la comunidad sobre la innovación para poder implementar cambios positivos.

Para responder a estas exigencias en el contexto de la investigación, se plantean el siguiente objetivo general:

Identificar la pertinencia de las prácticas de enseñanza a partir de los aportes del Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC, para la implementación de un currículo socio crítico en el Colegio de Inglaterra The English School.

En el desarrollo de este objetivo, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las concepciones didácticas a partir de las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza que poseen los docentes.

- Implementar una propuesta didáctica basada en el modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC, para la evaluación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar el aporte de didácticas innovadoras, usando las TIC, en la constitución de comunidades que responden a la nueva ecología del aprendizaje.

1.3 Justificación

Esta investigación tiene como fin demostrar la importancia de la reflexión docente y el impacto de sus prácticas de enseñanza en los estudiantes de escuela alta (grado décimo y undécimo) del Colegio de Inglaterra The English School. La necesidad de orientar sus didácticas hacia un currículo socio crítico que cumpla con los objetivos de aprendizaje del currículo del programa del diploma del Bachillerato Internacional (IBO)² y los requisitos del Ministerio de Educación Nacional, conducirá a modelos innovadores que permitan desarrollar habilidades en sus estudiantes necesarias para la vida.

Asimismo, se pretende estudiar el impacto de las TIC en el aula de clase, capacitando a los docentes en su uso, como foco de innovación donde encuentren herramientas que les permita crear contenido educativo para potenciar las experiencias de aprendizaje. Esto representa la búsqueda por brindar un espacio significativo, donde se fortalezcan las habilidades de los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad actual. Bajo esta idea, desde el Modelo FutureLab será posible construir una cultura de innovación cíclica, basada en la autorreflexión, componente importante para medir el éxito de las nuevas prácticas docentes y el impacto de la tecnología en el aula.

² El IB ofrece una educación para alumnos de 3 a 19 años compuesta por cuatro programas que se centran en enseñar a los alumnos a pensar de manera crítica e independiente, así como a ser indagadores, solidarios y lógicos (TES, 2015).

1.3.1 Procesos de innovación que apunten a currículos socio crítico (Pagés, 1994).

La educación de hoy difiere notablemente a la de hace algunos años, por el avance en el desarrollo tecnológico, las investigaciones curriculares y las exigencias de los escenarios de la educación del siglo XXI. Esto significa un reto para muchos docentes formados bajo la metodología del currículo técnico, generando un interés por la innovación de metodologías y la apertura a modelos curriculares que descartan la reproducción sistemática de contenidos como una forma de aprender (Toro, 2017).

Teniendo en cuenta las necesidades y las características de los estudiantes de hoy, se espera que el currículo no sea el regulador total de la propuesta educativa, sino dispuesta para responder a las necesidades de la sociedad (Bronfenbrenner, 2002). De esta forma, el currículo debe ser una oportunidad para integrar la diversidad, siendo flexible ante el contexto donde se implemente, permitiendo que el docente pueda cubrirlo de diversas maneras y bajo diferentes propósitos.

De acuerdo con Pagès (1994), una característica fundamental de los currículos socio crítico es que promueve la construcción del conocimiento práctico con base en problemas sociales, lo cual induce a un cambio de metodología docente donde la experiencia y la práctica son vitales para su desarrollo. De hecho, su fin social está centrado en el aprendizaje de los actores principales del acto pedagógico: el alumnado, dejando al margen al profesorado, el currículo y el contexto social (Pagès y Santisteban, 2011).

No obstante, para cumplir este propósito se requieren cambios importantes en la metodología de la enseñanza y en las prácticas docentes; teniendo en cuenta que, según Zabalza (1998), la innovación “no es solo hacer las cosas distintas sino hacer las cosas mejores” (p.117). Por tanto, la inclusión de tecnologías al aula, como potenciador del currículo crítico, adquiere

importancia pues permiten replantear los procesos de enseñanza y el papel del docente, generando un cambio de mentalidad a favor de cultivar habilidades en lugar de solo conocimientos.

Otro punto de vista relacionado con el enfoque curricular crítico, es que permite la preparación del sujeto para un mundo incierto, en el desarrollo cognitivo del estudiante con el fin de prepararlo para tomar decisiones que afecten su entorno social (Pérez, 2012). Así, el docente es quien le da vida al currículo por medio del diseño, planeación y puesta en marcha de actividades intencionadas y orientadas al aprendizaje de habilidades, haciendo un cambio imperativo en su metodología. Por esta razón la formación del docente debe ser idónea, dado que, según como perciba el currículo, se impulsarán los cambios que necesitan los estudiantes de la escuela actual.

1.3.2 Los nichos de aprendizaje: retos de transformación (Coll, 2015).

La nueva ecología del aprendizaje inicia con la exposición continua de las personas a situaciones sociales, económicas, políticas y culturales ampliando las formas, situaciones y momentos para el aprendizaje (Coll, 2013a). Además, con la diversificación de los escenarios y agentes educativos entendiendo que es un proceso continuo en la vida del ser humano; sin desconocer con esto que la escuela hace parte de estos escenarios, aunque no es el contexto predominante, teniendo en cuenta que el sujeto aprende en cada espacio de su cotidianidad.

El acceso general a las TIC ha hecho del aprendizaje una constante en la vida, desde diferentes contextos (nichos), lo cual permite una práctica integral y duradera (Jiménez, 2018a). En efecto, se trata de un proceso que va más allá de los conceptos y el ejercicio memorización, en la medida en que influye en la construcción de experiencias de aprendizaje con un sentido crítico de las situaciones, frente a las cuales es importante tomar decisiones acertadas y significativas (Mominó y Singalés, 2016).

A partir de lo anterior, de acuerdo con Coll (2013b), surgen tres retos en el marco de esta ecología, a saber: el primero relacionado con la postura de la institución de educación formal, pues al contar con diferentes nichos (espacios y formas) de aprendizaje, el horizonte educativo actual se encuentra obsoleto, dando paso a reconsiderar un modelo experiencial, como el propuesto por Pagès (1994a) en el currículo socio crítico. El segundo es la personalización del aprendizaje, teniendo en cuenta que cada individuo tiene una experiencia de vida distinta y pertenece a contextos diferentes, razón por la cual el enfoque pedagógico no puede ser el mismo para todos.

Por consiguiente, se observa la necesidad de implementar el currículo socio crítico, como una oportunidad por hacer del aprendizaje un proceso que responda integralmente a las exigencias de la sociedad. Finalmente, el tercer reto tiene que ver con la formación de aprendices competentes, a partir de un aprendizaje activo y constructivo, donde el sujeto se empodera y actúa positivamente su entorno. Sin duda, este aspecto tiene la finalidad de fortalecer las competencias y habilidades propias del siglo XXI.

Precisamente, la tecnología como herramienta del nicho de aprendizaje tiene un papel decisivo en esta ecología, a través de esta se acceden a otros contextos y a diferentes formas de comunicación e interacción que alimentan los saberes del estudiante. Así las cosas, bajo la opinión de Salas (2017) las comunidades recrean experiencias donde cada sujeto comparte conocimientos y saberes desde su contexto único de vida, aportando soluciones a problemas abordados desde el aula, con el fin de garantizar un rol activo en su aprendizaje.

Con todo, es claro que la creación de comunidades en la escuela impulsará y dará respuesta asertiva a cada reto, considerando que el desarrollo de planes educativos integrales replanteará el rol docente como un facilitador y tutor del ejercicio de aprendizaje (Coll, 2000).

1.3.3 El Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC: una estrategia para la implementación de currículo socio crítico.

Este modelo pretende crear una cultura de aprendizaje basada en la reflexión del docente y del estudiante hacia el currículo. Al respecto, Prats (2016) define las cuatro fases de este modelo, a saber:

- Autorreflexión: identifica un problema y explora diferentes estrategias para solucionarlo.
- Invención: se desafía la lógica del problema poniendo en práctica el pensamiento creativo.
- Uso: comprende las estrategias y prácticas de innovación.
- Reflexión y comunicación: se expone la experiencia para que sea analizada y transferida a otros contextos similares.

Este modelo estimula la autonomía, la responsabilidad, la curiosidad y la creatividad para solucionar problemas, como competencias indispensables dentro de la formación de los estudiantes (Rudd, Colligan & Naik, 2006). De ahí que, sea el docente quien deba preparar escenarios, basados en la reflexión y la interacción, con el propósito de garantizar la construcción del conocimiento, de forma colaborativa y basados en la participación, la investigación, la creatividad, los proyectos en equipo y el acceso a diferentes nichos.

Este modelo inicia con el uso de zonas interactivas, digitales y conectadas que facilitan la interacción de la comunidad (docente y estudiantes) en la búsqueda por ofrecer una solución a las problemáticas evidenciadas. Por ende, se presenta como una reforma a la metodología de clase, obligando a crear entornos de formación con el uso de diversas herramientas que impulsen la didáctica establecida; esto, sin duda, implica la transformación de ideas y prácticas, orientadas a

responder integralmente a las necesidades del contexto inmediato en el que están inmersos los principales actores del ejercicio pedagógico: los estudiantes.

1.4 Caracterización

La investigación fue desarrollada en colegio privado, calendario B, acreditado por EFQM (*European Foundation for Quality Management*) y miembro del CIS (*Council of International Schools*) que actualmente imparte el currículo internacional del programa de la organización del bachillerato internacional® (IBO) (Programa de Escuela Primaria, Programa de Años Intermedios y Programa del Diploma) en la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación se concentró en la sección de bachillerato, escuela alta, donde se imparte el currículo autorizado por el programa del diploma (décimo y undécimo grado).

Esta institución tiene como misión “formar líderes íntegros con una alta calidad y excelencia académica, seguros de sí mismos, conscientes de su responsabilidad socio-ambiental y decididos a transformar a Colombia y al resto del mundo” (TES, 2015, p.5). Como parte de su visión, se espera que “para el año 2016, el Colegio de Inglaterra-The English School será reconocido como la organización educativa con los bachilleres multilingües más felices e innovadores de Latinoamérica, que buscan siempre la excelencia” (2015, p.5).

En relación con el perfil de los miembros de la comunidad educativa, basados en las disposiciones del Bachillerato Internacional (OBI), se trata de individuos comprometidos con el valor de la amistad, la solidaridad, la integridad, el respeto, la honestidad, la lealtad, la tolerancia y la responsabilidad (TES, 2018). De esta manera, se perciben como personas comprometidas con su formación, con su familia, con el colegio y con la sociedad en general.



Figura 1. Contexto de investigación: Colegio de Inglaterra- The English School.
Fuente: TES (2018)

En cuanto al modelo pedagógico, se define a partir de una metodología de enseñanza que integra al constructivismo, la enseñanza para la comprensión y del conductismo, cuyo objetivo se define como una labor continua para que:

Los estudiantes desarrollen una comprensión del mundo a través de una experiencia directa del mismo y de la construcción de conocimientos significativos. El Colegio reconoce la importancia de diversos métodos de enseñanza, que se ajustan a distintos tipos de aprendizaje (inteligencias múltiples), y que recogen equilibradamente las necesidades del estudiante y las fortalezas del educador. Estas distintas metodologías permiten la enseñanza tanto de los contenidos nacionales, como de los contenidos de los programas internacionales, aseguran en los estudiantes la construcción de conocimientos y conceptos y estimulan el desarrollo de habilidades. Esta experiencia de aprendizaje se consolida a través de una evaluación formativa y samativa (TES, 2015, p.7).

Desde las cuatro modalidades de educación (preescolar, primaria, escuela media y escuela alta, se espera que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias de distintas áreas, dentro de la apropiación de conocimientos que le permitan actuar de forma crítica frente a los problemas de su contexto. Finalmente, es de señalar que el colegio cuenta con estudiantes pertenecientes un nivel de estrato socioeconómico cinco y seis, algunos de procedencia

internacional y de intercambio de regiones de Asia, Europa, Norteamérica y Sudamérica; así como también, la planta docente conformada tanto por docentes nacionales como extranjeros.

1.5 Marco teórico referencial

En este apartado se exponen las perspectivas teóricas y los referentes conceptuales donde se apoya la presente investigación. Inicialmente, se ponen a consideración los antecedentes investigativos, tanto a nivel internacional como nacional, que aportan ideas para comprender la relación que existe entre las TIC y los procesos de innovación educativa. Seguido de esto, se presenta un horizonte teórico desde una aproximación a las didácticas con TIC en los currículos socio críticos y a los nichos de aprendizaje, como una propuesta dentro de la educación actual.

1.5.1 Antecedentes.

Este estado del arte tuvo como objetivo rastrear investigaciones, en el marco de las reflexiones que han hecho diversos teóricos e investigadores en didácticas, a la luz de la evaluación de las prácticas de la enseñanza para la cualificación de un currículo socio crítico. A nivel nacional, se abordaron investigaciones lideradas por la Universidad de la Sabana de Chía y la Corporación Universitaria Remington de Medellín, siendo sus temas de interés el currículo y las prácticas educativas con TIC. En cuanto a nivel internacional, se encontraron resultados significativos en universidades como Plymouth del Reino Unido y Universidad de las Tunas en Cuba.

A partir de ahí, los antecedentes tienen tres contextos de rastreo, relacionados con: los problemas del currículo tradicional, las prácticas de enseñanza con TIC y la innovación del Modelo FutureLab apoyado por TIC como estrategia para implementar currículos socio crítico.

1.5.1.1 Los problemas del currículo tradicional.

Dentro del contexto internacional aparece la investigación titulada *Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica* (Ureña, 2016), cuyo

objetivo fue analizar, desde un punto de vista teórico, la triple dimensión que supone la inclusión completa de las TIC en el currículo educativo. El autor define que la integración de estas herramientas dentro del currículo obedece a dos aspectos esenciales:

Lograr las competencias necesarias para el correcto desenvolvimiento en el medio que nos rodea (sociedad tecnológica y del conocimiento) y (...) fomentar una cultura y *ethos* tecnológico que apoye una ciudadanía crítica y con ímpetu participativo y comprensivo en lo que al uso, diseño e implementación de las tecnologías se refiere. (p.219).

Otra de las investigaciones, se titula *Didactic Approach Of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL) Curriculum In Higher Education* (Trepule, Tereseviciene & Rutkiene, 2015) cuyo propósito fue analizar los parámetros didácticos del currículo de tecnología avanzada en la educación superior, donde las TIC pueden desencadenar y permitir el uso de métodos innovadores que hacen que el aprendizaje sea más eficiente y más atractivo para los estudiantes.

En relación con el contexto nacional, se presenta la investigación titulada *Diseño de un proyecto integrador que incorpora TIC desde el enfoque pedagógico socio-crítico con los docentes de ciclo cuatro de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza* (Díaz, 2016), centrada en determinar los elementos que deben articularse en el diseño de un proyecto integrador, como estrategia pedagógica que incorpore TIC desde el enfoque pedagógico socio.

En esta propuesta, se pudo concluir que un proyecto integrador permite reconfigurar la relación entre el enfoque pedagógico socio crítico y la forma como se incorporan las TIC, obteniendo como resultado la re significación de la práctica docente y su currículo a partir de la problematización crítica del contexto.

1.5.1.2 Prácticas de enseñanza con TIC.

A nivel internacional, se encontraron resultados desde la University of Plymouth, School of Education, Devon, United Kingdom, donde reposa la investigación titulada *De la aplicación a*

la participación activa de las TIC en educación infantil (Siraj-Blatchford y Romero, 2017). El objetivo principal del estudio fue incorporar las tecnologías en los hogares y revisar cómo esta inclusión repercute en el uso, cada vez mayor, por parte de niños y niñas en edades más tempranas, cambiando la forma en que acceden al conocimiento.

De ahí, se deduce que el ambiente familiar cobra importancia dentro de la consideración sobre cómo hacer y diseñar propuestas educativas participativas, a favor de una educación basada en el uso de las tecnologías sin riesgos; desde el uso directo, participativo y constructivo por parte de los niños y las niñas.

Por otro lado, dentro de la Universidad de Tunas en Cuba, se encontró una investigación titulada *El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en primaria* (Cueva, Ávila y Valledor, 2015), con el objetivo de observar cómo las TIC se involucran en la gestión del conocimiento. A partir de la realización de un diagnóstico detallado de las necesidades cognoscitivas de los escolares, se pudo observar cómo estas herramientas ayudan a responder que responda a los problemas que se manifiestan en la comunidad y en el contexto donde se desarrollan los escolares.

De igual forma, dentro de la implementación pedagógica, se evidencia el nivel de aceptación positivo, tanto de estudiantes como docentes, quienes expresaron su motivación frente a las actividades sobre la gestión del conocimiento con el empleo de las TIC.

En cuanto a la búsqueda nacional se encontraron investigaciones como *Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por parte de los Profesores de Química* (Martínez, Hinojo y Díaz, 2017), desde donde se construye un horizonte teórico para la enseñanza de las TIC, con la creación de estrategias pedagógicas conducentes, orientadas a construir una Colombia educada, próspera y equitativa.

Dentro de esta línea, en la búsqueda realizada por la Corporación Universitaria Remington de Medellín, se rastreó una investigación llamada *Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje* (Castrillón, 2017), donde se evidencia por qué el sistema educativo colombiano, con respecto al uso de tecnologías, no está teniendo en cuenta las preferencias y gustos de los estudiantes, quienes como nativos digitales necesitan la transición de las TIC a Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento TAC.

Los resultados encontrados indican que los estudiantes, en su mayoría, utilizan dispositivos tecnológicos para uso personal, y les gustaría que todos los maestros transformaran sus estrategias didácticas hacia la implementación tecnológica en el aula, a través de múltiples dispositivos y aplicaciones que permitan clases más dinámicas y divertidas.

Finalmente, en la Universidad de la Sabana se encontró la investigación titulada *Contribución de la formación docente en herramientas WEB 2.0 en el diseño e implementación de estrategias en el aula* (Martínez, 2016). Desde esta investigación se demostró la contribución de un proceso de formación en herramientas Web 2.0, en el diseño e implementación de estrategias didácticas para abordarlas en el aula.

Con este propósito, el autor concluye que hay una necesidad de capacitación docente en herramientas tecnológicas y una desmotivación por parte de los estudiantes al no usar dichas herramientas. Por esta razón, se propone la tutoría de un docente investigador quien los acompañará en la utilización de las herramientas Web 2.0 en sus prácticas pedagógicas, asesorando y según las necesidades evidenciadas dentro del aula de clases.

1.5.1.3 Algunas prácticas de innovación del Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC para como estrategia para implementar currículos socio crítico.

En este apartado se concluye que luego de rastrear en diferentes bases de datos, no se encontró referencia alguna a modelos de auto reflexión con TIC ni investigaciones que demuestren la aplicación del modelo FutureLab en el aula.

1.5.2 Referente Teórico

Este trabajo de investigación se basa en la propuesta teórica e investigativa de tres grandes teóricos: inicialmente, Joan Pagés, profesional en Filosofía y Letras, investigador de las didácticas de las Ciencias Sociales y el rol docente en el despliegue de currículos técnicos, prácticos y socio críticos. Seguido de César Coll, interesado en el uso de las tecnologías TIC en la educación, dentro del marco de la nueva ecología del aprendizaje. Finalmente, Prats quien plantea diferentes modelos de implementación tecnológica y procesos de innovación pedagógica con apoyo de las TIC, entre estas FutureLab.

1.5.2.1 Las didácticas con TIC en los currículos socio críticos: algunas aproximaciones.

Pagès (1994a) plantea la necesidad de repensar las prácticas didácticas en el aula, teniendo en cuenta los tipos de currículos, a partir de un llamado al trabajo en comunidad (docente y estudiante) para la consecución de objetivos pedagógicos. De esta manera, resalta la importancia del currículo socio crítico como herramienta educativa orientada a responder a la demanda de habilidades y pensamientos del siglo XXI; de la mano de una cualificación docente que garantizará la puesta en marcha de didácticas que potencien el currículo.

Por su parte, Coll (2013b) proyecta la nueva ecología del aprendizaje, donde el uso de las TIC toma un papel protagónico al considerar diferentes nichos gracias a la facilidad en el acceso de la información por parte del aprendiz. Con esto, se marca una ruta que simbolizar un reto para

las prácticas educativas, pues demanda un proceso pedagógico capaz de formar ciudadanos competentes, creativos y críticos.

En este orden de ideas, Prats (2016) ha desarrollado un cuadro con ocho modelos innovadores, orientados a responder a las necesidades del currículo socio crítico. Para esta el caso de este estudio, se centrará la atención en el modelo auto reflexivo FutureLab.

1.5.2.2 Los nichos de aprendizaje como reto de la educación actual.

La ecología de aprendizaje (Coll, 2013) implica redimensionar las didácticas docentes, al reconocer los retos y desafíos de la educación actual, en el marco de los nuevos nichos de aprendizaje, los cuales han sido poco reconocidos por la escuela (Mominó y Singalés, 2016). Por consiguiente, se hace necesario implementar modelos innovadores para responder a la necesidad de aprendizaje en diferentes contextos y momentos, orientados hacia la adopción de un currículo socio crítico, considerando que:

La constatación de que el aprendizaje se produce, y se producirá cada vez más, a lo largo y a lo ancho de la vida. A la puesta en relieve de la importancia creciente de unas necesidades de aprendizaje que se plantean a las personas mucho más allá de la educación básica y de los períodos de formación inicial, prácticamente a lo largo de toda la vida, se añade la aparición, de la mano sobre todo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) de nuevos e inéditos contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades, recursos y herramientas para aprender (2016, p.77).

CAPÍTULO II: PROTOTIPANDO

2 Capítulo II. Prototipo: invención y uso del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir currículo socio crítico

2.1 Paradigma ecológico: teoría pedagógica del modelo

Desde la nueva ecología del aprendizaje se considera el aula como un espacio donde se intercambian conocimientos y se moldea el comportamiento humano, teniendo en cuenta los múltiples contextos en los que se desarrolla la experiencia del aprendiz. De esta manera, el aula es un espacio activo que responde a la necesidad de formar ciudadanos política y éticamente comprometidos con las problemáticas de su cotidianidad.

Al respecto, Martínez (2012) afirma que la pretensión del paradigma ecológico es explicar, de forma coherente, el manejo de la clase por parte de los docentes y su rol, con el fin de entender cómo y por qué aprenden los alumnos. Es así como, el objeto de estudio será el intercambio de conocimientos que ocurre en el aula desde experiencias, conocimientos y posturas individuales y grupales. Sin duda, el contexto en el que se estudia es muy importante, pues cada situación y momento en el aula son diferentes.

Por su parte, el docente surge como el artista que debe colocar todas las piezas en orden para que el aprendizaje sea visible, adaptándose e innovando para poder integrar la experiencia con las necesidades e intereses de sus estudiantes. Según Doyle (1985) bajo este enfoque el docente es aquel profesional capaz de adaptarse al contexto cambiante e incierto, materializado en el aula, a partir de la construcción de una actitud crítica y transformadora orientada a responder pedagógicamente a las exigencias de la sociedad.

A la luz de este paradigma, la formación docente es crucial para la comprensión de los diferentes contextos a los que se enfrenta, así como para integrarlos en el aula con el fin de forjar estudiantes pensadores críticos y socialmente activos; lo cual es posible a partir de la investigación,

la experimentación, el autoestudio, el trabajo en equipo y las asesorías. Por esta razón, Tikunoff (1979) sostiene que el docente debe estar en la capacidad de configurar espacios de aprendizaje significativo a partir de cualquier situación, por compleja que sea.

Por otro lado, el paradigma ecológico desarrolla notablemente el currículo socio crítico, al tener en cuenta, no solamente el contexto de estudio, sino la experiencia del estudiante y el hecho de que este aprende a lo largo de su vida. También, al considerar el aprendizaje más allá de una visión instrumental, pues se orienta a responder problemas y a impactar positivamente la sociedad desde la individualidad de cada alumno.

De acuerdo con Rodríguez (1995) y Díaz (2002), se distinguen dos paradigmas adicionales donde el docente toma la figura de mediador del aprendizaje. El primero es el paradigma proceso-producto, el cual está centrado en la formación de competencias del docente (Rodríguez, 1995), donde estudiante toma un rol pasivo y los contenidos son simples y estimulantes frente a las necesidades de estos. Dentro de este enfoque, el colegio, como institución social primaria, no es más que un medio para mantener lo establecido (Díaz, 2002).

El segundo es el paradigma mediaciones, donde la enseñanza se concibe como un proceso de resolución de problemas flexible y cambiante, donde no se admiten estilos docentes prefijados. Bajo esta perspectiva el docente actúa de acuerdo con su racionalidad y del mismo modo elabora estrategias del aula, por ende, se centra en únicamente hacer pensar al estudiante. Por su parte, el paradigma ecológico centra el aprendizaje en un contexto y en el desarrollo de competencias, en función de tareas académicas alrededor de un grupo social o de aprendizaje. En opinión de Riechman (2004) algunas ventajas de este paradigma es introducir la preocupación por un medio ambiente y una sociedad sana, donde el aprendizaje no es un contenido, sino que se sostiene por las exigencias de un contexto.

Una desventaja podría presentarse en los procesos de interacción pasivos entre profesores y alumnos, que influyen negativamente en la comunicación dentro del aula. Por esto razón, el docente debe ser el creador y moderador de un ambiente positivo, interesante y elocuente para posibilitar la participación de todos. En cuanto al estudiante deberá entender la importancia de su participación y de su experiencia, pues contribuye al crecimiento pedagógico no solo del aula, también de sí mismo.

2.2 Perspectivas tecnológicas del modelo: reto en el marco de los “ambientes de aprendizaje”

El reto en el marco de la ecología del aprendizaje implica identificar cuáles son los nuevos escenarios de enseñanza, en el contexto de las rutas didácticas para la articulación de modelos pedagógicos, metodologías y estrategias que, acompañados con TIC, se adapten a los nuevos nichos, en este caso los docentes. De esta forma, se espera demostrar la sinergia curricular, entre su pertinencia y la coherencia, frente a un modelo didáctico que opere la metodología, la evaluación, los objetivos declarativos de la enseñanza, las competencias y, por ende, la intencionalidad formativa del currículo.

Es así como, se hace necesaria una reflexión sobre los modelos didácticos para responder a la tendencia de ajustar la información, los productos y los servicios de la enseñanza a los intereses y necesidades individuales del aprendizaje. En efecto, se asume este reto bajo un modelo de enseñanza virtual llamado *Masive Open Online Course* (MOOC por sus siglas en inglés), en el cual se ofrecen cursos masivos en línea con una modalidad de aprendizaje flexible, debido a que sus participantes pueden acceder desde cualquier lugar y momento y avanzar a su propio ritmo.

Estos cursos se imparten en plataformas electrónicas que habilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes, desde una dinámica interacción que favorecen el aprendizaje social y

colaborativo. Se presentan en la modalidad de libre inscripción, completamente virtual y disponible en cualquier dispositivo; razón por la cual, el curso puede ser dirigido al ritmo y en la profundidad que el aprendiz desee (Cruz, Maldonado, Figueroa y Rodríguez, 2016).

Bajo el concepto de MOOC se desarrollará un primer curso virtual enfocado a la capacitación docente, donde se espera ampliar la oferta a largo plazo, para que de esta manera se amplíe el número de docentes de otros colegios IB, por su flexibilidad en recursos y por su característica de simple acceso. En este caso el desarrollo de contenidos está pensado para potenciar las habilidades del docente en el aula, abriendo la posibilidad de reflexionar y accionar sobre una práctica pedagógica crítica. Por esta razón, se tuvieron en cuenta una didáctica que le permitan aprender a poner en práctica el currículo socio crítico, de manera efectiva y consiente, con resultados medibles y con mejoras visibles en sus estudiantes.

Ahora bien, es importante tener en cuenta el diseño del ambiente virtual permite ampliar el panorama frente a los diferentes perfiles de los estudiantes, su especialidad y asignatura. Para esto, el uso de herramientas web como videos, blogs, cuestionarios en línea y la conectividad entre cada uno debe ser creativo; comprendiendo que la creatividad no es crear lo jamás visto, sino generar propuestas innovadoras que sean útiles y originales (Rodríguez, 2012). Es así como este modelo influye en la configuración de propuestas pedagógicas significativas para el desarrollo de las habilidades propias del siglo XXI.

Adicionalmente, existen otros métodos para la enseñanza del currículo socio crítico que vale la pena mencionar, como por ejemplo, el método basado en competencias analizado por Miller, Shapiro & Hilding-Hamann (2008). Este método implica una continua adaptación educativa a la multiplicidad de situaciones de la vida, siendo las situaciones controladas por el educando quien tiene la capacidad de darles solución. Entonces, son diversos contextos y

exigencias sociales que obligan casi a personalizar la educación en un ambiente dominado por las tecnologías, donde existe un ciclo de información que pasa al conocimiento y de este al aprendizaje (Orozco & Acevedo, 2011).

Dentro de este marco, los ambientes de aprendizaje son considerados como un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes (Fernández, 2016), el cual se enriquece a medida que la tecnología cobra presencia en los entornos educativos, dada su flexibilidad y la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje auto gestionables y perdurables.

2.3 Dimensiones del conocimiento a desarrollar

En cuanto a las experiencias de aprendizaje, Knowles (1980) recuerda la importancia de articular a cualquier escenario las dimensiones de conocimiento que debe desarrollarse en el marco del desarrollo de competencias. También, la taxonomía de Bloom (1956) como una respuesta a la necesidad de adquirir términos específicos para determinar los objetivos de aprendizaje que posteriormente serán evaluados. Esta taxonomía fue revisada por Krathwohl (2002) para intentar subsanar sus debilidades originales, ordenando jerárquicamente a los procesos cognitivos, de esta forma se evidencia que el dominio de la categoría más simple (por ejemplo, el objetivo 1) es necesario para el dominio de la siguiente (por ejemplo, el objetivo 2).

En la Tabla 1 se presenta la clasificación hecha por el autor, la cual hará parte de los alcances del aprendizaje a la luz de las actividades.

Tabla 1. Estructura de la dimensión conocimiento en la taxonomía.

Actividades	Habilidades
Conocimiento factual: los elementos básicos que los estudiantes deben saber para estar familiarizados con una disciplina o resolver problemas en ella.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la terminología - Conocimiento de detalles específicos y elementos
Conocimiento conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que les permiten funcionar juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de clasificaciones y categorías - Conocimiento de principios y generalizaciones - Conocimiento de teorías, modelos y estructuras
Conocimiento procedimental: cómo hacer algo, métodos de investigación y criterios para utilizar las habilidades, algoritmos, técnicas y métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las habilidades y algoritmos específicos de la materia - Conocimiento de las técnicas y métodos específicos de la materia - Conocimiento de los criterios para determinar cuándo usar los procedimientos apropiados
Conocimiento metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como la conciencia y el conocimiento de la propia cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento estratégico - Conocimiento sobre tareas cognitivas incluyendo conocimiento contextual y condicional apropiado - Autoconocimiento

Fuente: adaptado de Krathwohl (2002).

Para la implementación de estas dimensiones, en el modelo de la unidad didáctica se tomará en cuenta las posturas de Krathwohl (2002), como un proceso ascendente que inicia en un primer objetivo de carácter exploratorio y termina en un quinto objetivo, dónde se busca que el aprendiz en este caso nuestros docentes demuestren reflexión y análisis; característica propia de la última dimensión del conocimiento y del currículo socio crítico. De esta forma, a partir de la experiencia y el conocimiento, los docentes podrán implementar estas dimensiones en sus planeaciones de clase. Este proceso está enmarcado en diferentes etapas que, al avanzar y combinar con diferentes dimensiones de conocimiento (factual, conceptual, procedimental y meta cognitivo), permitirá experimentar un aprendizaje significativo.

Krathwohl (2002) presenta una tabla para facilitar la selección de objetivos de un curso, unidad didáctica o competencia, con las categorías principales y las subcategorías. La Tabla 2 es un ejemplo para la categoría conocimiento, en la que se han incluido algunos verbos descriptores de la acción bajo la casilla de la categoría cognitiva. Dentro de este ambiente de aprendizaje virtual jugarán el papel de los tipos de competencia a desarrollar, en el recorrido del usuario por la ruta de aprendizaje.

Tabla 2. Tabla ejemplo para la determinación de objetivos.

Dimensión Conocimiento	Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca...	Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona ...	Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...	Analizar Diferencia, categoriza, clasifica, relaciona...	Evaluar Compara, jerarquiza valora, juzga, critica...	Crear Diseña, construye, inventa, elabora, reelabora...
Factual	Objetivo 1					
Conceptual		Objetivo 2		Objetivo 2		
Procedimental			Objetivo 3		Objetivo 4	
Metacognitivo						Objetivo 5

Fuente: adaptada de Krathwohl (2002).

El nivel jerárquico de los objetivos no tiene sentido a menos que describan conductas finales en términos muy precisos, medibles y observables. Cagne (1965 citado por Siemens, 2006) opina que de esta manera es posible evaluarlos y conocer el nivel de dimensión en que el aprendiz se encuentra en su etapa de formación.

Este modelo de taxonomía tiene ventajas prácticas para los educadores responsables del diseño curricular, toda vez que facilitan la selección de descriptores para los objetivos deseados, permite la congruencia entre objetivos de aprendizaje y actividades de enseñanza haciendo sencillo el método de evaluación y sus criterios. Lamentablemente, una desventaja es que generalmente los educadores no tienen en cuenta las relaciones jerárquicas entre conceptos (Sampascual, 2002).

Desde la perspectiva de la educación para adultos (en el caso de esta investigación, docentes de décimo y undécimo grado), tener objetivos de aprendizaje claros y concisos, les ayuda

a seguir motivados pues están orientados a satisfacer sus necesidades partir de procesos de indagación, colaboración y auto gestión; lo cual es fundamental en el aprendizaje y el éxito del curso ofrecido. Finalmente, se debe tener en cuenta la flexibilidad de los objetivos, debido a que deben ser orientados según la necesidad del estudiante, con el fin de enriquecer su experiencia.

2.4 Diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir el currículo socio crítico con base a los enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB.

En el marco de las didácticas innovadoras mediadas por TIC se utilizará un modelo de innovación pedagógico llamado “FutureLab” apoyado por TIC, construido sobre ciclos de “autorreflexión” de cada módulo: la invención, el uso y la evaluación, la reflexión y la comunicación. En el contexto de las rutas didácticas, la creación de estos escenarios de enseñanza obedece tanto a la pertinencia como a la coherencia de los enfoques del currículo socio crítico (Pagés, 1994), la articulación de estrategias y recursos de enseñanza. También, los estudios de caso propios de estos modelos pedagógicos que, acompañados con TIC, se integran a los nuevos nichos de aprendizaje, brindando una experiencia de formación significativa (Mominó & Singalés, 2016).

Desde ahí se elaboró en un ambiente virtual la unidad didáctica “Reenfocándonos”, en tres momentos de “autorreflexión” principales por módulo. La primera fase desde la propia capacidad auto reflexiva del aprendiz frente a la identificación de enfoques pedagógicos y del perfil internacional del Bachillerato Internacional, explorando diferentes estrategias mediante una lectura sugerida. En la siguiente fase, el aprendiz se enfrentará al componente socio crítico desde un estudio de caso que le permitirá comprender procesos creativos para desarrollar nuevas ideas y desafiar la “lógica” existente o dominante.

Finalmente, la tercera fase comprende la reflexión, donde se pone en práctica el modelo FutureLab y se pretende que el docente demuestre el aprendizaje obtenido en las anteriores con el uso de juegos y test de conocimiento. Cada uno de estos momentos tiene la intención de formar en ciertos componentes, para que los docentes reconozcan y apliquen los enfoques de enseñanza y aprendizaje propuestos por el IB en el aula desde una perspectiva crítica. Esto implica considerar los elementos para la inclusión de los campos contextuales, disciplinares, didácticos y evaluativos, tal y como se describe en la siguiente imagen (Figura 2):



Figura 2 modelo didáctico FutureLab.

Fuente: elaboración propia.

La primera fase que muestra la imagen está relacionada con los elementos evaluativos, allí se describen los tipos, enfoques, técnicas y criterios de evaluación. Los elementos didácticos se integran a las estrategias, técnicas y recursos que se pondrán en práctica dentro del modelo propuesto. En cuanto a los componentes disciplinares van en línea con los temáticos que se desarrollaran en el curso; y, finalmente, el sentido formativo se materializa en las experiencias docentes, mediante juegos y pruebas diseñadas en cada módulo.

Por ser una práctica de formación, es preciso hacer referencia a las posturas de Kolb (1984) en cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje de adultos (en este caso docentes) con su teoría

Experimental Learning, comprendida como “el proceso por el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p.14). En este sentido, el aprendizaje se convierte en un ciclo espiral donde las experiencias inmediatas son la base de la observación y reflexión. Esta situación supone la asimilación de conceptos abstractos, los cuales extraen nuevas implicaciones que *per se* forman nuevas experiencias.

Así, las dimensiones del conocimiento son reforzadas con las posturas de Kolb (1984), en torno a las habilidades y estrategias que el aprendiz elige dependiendo del contexto y su propia experiencia. Estas posturas se clasifican en observación reflexiva (aprendemos viendo), conceptualización abstracta (interpretación de acontecimientos), experimentación activa (el aprendiz transforma la comprensión en una propuesta a futuro) y experiencia concreta (aprender a través de las experiencias).

Particularmente, la captación de la experiencia y la forma en que el aprendiz percibe la información, es catalogada por Kolb & Mainemelis (2001) como estilos, mediante los cuales es posible establecer una estrategia personalizada de aprendizaje llamada *LSI Learning Style Inventory* (LSI, por sus siglas en inglés), desde la clasificación de los aprendices en algunos de los siguientes cuatro estilos: divergente, asimilador, convergente o acomodador.

Según Kolb & Mainemelis (2001) en el estilo divergente predomina la experiencia concreta y la observación reflexiva; los estudiantes consiguen su mejor desempeño en situaciones que les permitan generar ideas y prefieren los trabajos grupales. Por su parte, el estilo asimilador se caracteriza por la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. El estilo convergente tiene habilidades de experimentación activa, encuentran usos prácticos y son buenos resolviendo problemas. El acomodador puede aprender a través de la experiencia, son intuitivos y confían en la información de terceros.

Es así como el modelo didáctico “Reenfocándonos” se enmarca en un ambiente virtual, basado en los objetivos de la taxonomía de Bloom dónde se evidencian objetivos y resultados de aprendizaje, dividido en tres fases que incluyen núcleos temáticos enfocados en la enseñanza y aprendizaje del IB y el perfil internacional. Para esto, se hizo uso de recursos como guías, juegos serios y una prueba final en cada uno de sus tres módulos principales, dichos recursos son parte de los elementos que se desarrollan con base a estudios de casos, adaptándose a su interés y forma de aprender, con una duración máxima de cuatro semanas.

2.5 Secuencia didáctica- “Reenfocándonos”

En este apartado se presenta el detalle de la unidad didáctica propuesta profundizando en los elementos que la constituyen. De este modo, se organiza los momentos de la unidad, objetivos, los recursos del currículo socio crítico, los tipos de técnicas implementados, la acción de aprendizaje y la manera en que se construye la evaluación (Tabla 3).

Tabla 3. Secuencia didáctica.

MOMENTO	RESULTADO DE APRENDIZAJE	ELEMENTOS DEL CURRÍCULO SOCIOCRTICO	DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO A EVALUAR		JUEGO TEST Y ESTUDIO DE CASO PARA TODOS	TIPO DE EVALUACIÓN
MÓDULO 1	Aplicar diferentes estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, comunicación, sociales, autogestión e investigación.	ESTUDIO DE CASO	Dimensión Conocimiento	Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca...	Juego Serio	Prueba de respuestas múltiples
			Factual	Objetivo 1		
			Conceptual			
		Procedimental				
		Metacognitivo				
MÓDULO 2	Aplicar experiencias de aprendizaje en el aula a partir de los enfoques de la enseñanza IB.	ESTUDIO DE CASO	Dimensión Conocimiento	Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona ...	Juego Serio	Prueba de respuestas múltiples
			Factual			
			Conceptual	Objetivo 2		
		Procedimental				
		Metacognitivo				
MÓDULO 3	Aplicar y proponer estrategias innovadoras que promuevan el desarrollo de la mentalidad internacional.	ESTUDIO DE CASO	Dimensión Conocimiento	Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...	Juego Serio	Prueba de respuestas múltiples
			Factual			
			Conceptual			
		Procedimental	Objetivo 3			
		Metacognitivo				
MÓDULO 4	Evaluación final de aprendizaje y percepción del curso	Dimensión del conocimiento: Evaluar.		Objetivo 4 y 5.		

Fuente: elaboración propia.

La secuencia didáctica “Reenfocándonos” tiene tres módulos principales, los cuales segmenta el curso en tres temas: enfoques de enseñanza, enfoques de aprendizaje y perfil internacional. Esto se acompaña de dos módulos auxiliares enfocados en la bienvenida del curso y la prueba de finalización, donde evidencia la pertinencia del curso para la investigación y como un modo de retroalimentación para mejoras posteriores.

BIENVENIDA



 Avisos



Figura 3. Secuencia didáctica Reenfocándonos.
Fuente: elaboración propia.

Cada módulo posee diferentes núcleos temáticos, cuenta con una guía de aprendizaje y un estudio de caso como insumo socio crítico, a partir de los cuales se desarrollará el juego serio y la prueba, resaltado siempre la autorreflexión del aprendiz desde su experiencia en el aula. Una parte esencial del currículo son estos enfoques de enseñanza y aprendizaje que, puestos en práctica consciente en el aula, inciden en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, generando espacios de reflexión sobre su papel en la sociedad como ciudadanos del mundo.



Bienvenida: Encuentro con el experto

Bienvenido al Módulo Titulado "Perfil Internacional" el cual pretende explorar los atributos del perfil de la comunidad IB, sus características, implementación y beneficios. En conjunto, los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB representan aspectos clave de teorías intelectuales, personales, emocionales y sociales del aprendizaje que interactúan y se dan forma entre sí.

Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio "Encuentro con el experto" en el siguiente vídeo.



Guía de aprendizaje

La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar el mismo. Lo invitamos a descargar dichos recursos en el siguiente link

[↓ Descargar aquí Guía de Aprendizaje 1](#)

[↓ Descargar aquí Guía de Aprendizaje 2](#)



Contenido socio-critico

Los modelos socio-críticos tienen como centro la reflexión de las problemáticas de contexto en el caso de esta fase lo invitamos a consultar el caso titulado "Integrar la conciencia plena en el aula" del autor Organización del Bachillerato internacional que busca mostrar como poner en práctica las habilidades de autogestión, más específicamente las habilidades afectivas. Bienvenidos.

[↓ Link Caso](#)

Figura 4. Contenido secuencia didáctica Reenfocándonos.

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que es un curso mediado totalmente por TIC desde el modelo FutureLab, el cual es 100% auto dirigido por el estudiante y flexible según sus tiempos de estudio e intereses. Los contenidos y elementos que componen cada módulo han sido diseñados con el fin de motivar al docente y brindarle un espacio de capacitación no convencional, donde se sienta libre de reflexionar, corregir y poner en práctica los diferentes enfoques aprendidos en el curso.

Finalmente, se hace el uso de juegos serios y pruebas de múltiple respuesta con el fin de que el docente conozca y experimente diversas formas de evaluar, que de cierta forma podría

replicar en su aula. Es una forma de despertar su curiosidad mientras evalúa su comprensión del tema sin el ánimo de asignar un número o letra como calificación, sino reflexionar los conceptos abordados y tenerlos presente en sus planeaciones de clase.



Aprendiendo a partir de nuestro "juego serio"

JUEGO DE PARES

Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertírte, ¡Vamos a jugar!

<https://h5p.org/image-pairing>



Nuestro test: Probando mi aprendizaje

NUESTRO TEST

Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá tres intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos

Figura 5. Actividades de secuencia didáctica Reenfocándonos.

Fuente: elaboración propia.

Factores como la ausencia de espacios y tiempos programados de capacitación en el horario de los docentes, hacen necesaria la flexibilidad en el aprendizaje, adaptados a la rutina de la labor y al fortalecimiento del aprendizaje autónomo. En este sentido, la construcción de currículos socio críticos a partir de los enfoques de enseñanza y aprendizaje y el perfil internacional del Bachillerato Internacional, se presenta como un espacio de capacitación, conformado por cuatro semanas de trabajo mediadas por las TIC.



Píldora para concentrarte antes del test



Imagen tomada de: <https://bit.ly/2jPwFZl>

Mindfulness, literalmente atención o conciencia plena, es una de las múltiples formas de meditación que se basa en centrar la mente en el momento presente, es decir, es una conciencia que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida y deliberada sin juzgar las experiencias del aquí y del ahora (Kabat-Zinn, 2013).

✓ Resuelve Aquí el Test 1

Figura 6. Test secuencia didáctica Reenfocándonos.

Fuente: elaboración propia.

El objetivo principal de esta secuencia es identificar la pertinencia de las prácticas de enseñanza, a partir de los aportes del Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC, para la implementación de un currículo socio, desde estudios de casos orientados a los enfoques pedagógicos internacionales en el Colegio de Inglaterra The English School. De igual modo, centra su interés en el docente como persona responsable de la enseñanza, teniendo en cuenta la influencia de su experiencia y trayectoria educativa en el currículo.

Según Cañal (1997) una secuencia didáctica se construye desde un conjunto de actividades estructuradas, en función de una orientación didáctica, una estrategia y modalidad específica. En este caso, se presenta una secuencia dividida en tres módulos, los cuales se enfocan en fortalecer distintas habilidades en el docente, haciendo uso de herramientas TIC y acudiendo a diversas formas de evaluación para valorar el aprendizaje.

Paralelo a los contenidos escogidos, se emplearán diferentes actividades relacionadas para motivar al alumno en la exploración y solución de problemas. Luego de esto, cada momento de la secuencia didáctica lleva una actividad evaluativa a través de preguntas de selección múltiple, con el fin de que el docente reflexione en la implementación del nuevo conocimiento adquirido a lo largo del curso. La secuencia didáctica se ha incluido en el Anexo 4.

2.6 Criterios y estrategias de evaluación.

La formulación de una secuencia didáctica de tres módulos, con la cual se espera desarrollar cuatro semanas de trabajo, implica la construcción de un sistema evaluativo que reconozca el aprendizaje del docente. En esta medida, el objetivo es contribuir a la formación profesional de los participantes, como parte del crecimiento dentro de la institución en la que labora y el reconocimiento como pionero del uso de didácticas dentro del aula.

Los criterios de evaluación tendrán en cuenta la actividad del estudiante en el aula virtual y la respuesta de las pruebas encontradas al final de cada módulo, basadas en la guía de estudio y en el estudio de caso propuesto; también, se tendrá en cuenta la prueba de percepción y conocimiento encontrada en el módulo cuarto. De este modo, considerando que el fin de la calificación es otorgar una correspondencia en su labor, se han elaborado tres niveles de desempeño alcanzado, definidos en la Tabla 4.

Tabla 4. Esquema de certificación.

Tipo de certificación	Este tipo de certificación dependerá del desarrollo de cada módulo propuesto y la respuesta de evaluaciones sugeridas.
Certificado de reconocimiento	Para aquellos estudiantes que recorran y terminen un módulo teórico completo y resuelvan una evaluación.
Certificado de determinación	Para aquellos participantes que desarrollen los tres módulos teóricos completos con sus respectivas evaluaciones, pero no resolvieron la evaluación final de innovación del módulo cuatro.
Certificado de apropiación	<p>Para aquellos participantes que desarrollen la totalidad del curso: recorren la bienvenida, desarrollan las lecturas, actividades y evaluaciones de los tres módulos teóricos y realizan la evaluación final de innovación del cuarto módulo.</p> 

Fuente: elaboración propia.

Es necesario tener en cuenta que la audiencia de este ambiente virtual del MOOC es el docente que cuenta con un tiempo limitado y aprovecha la flexibilidad y personalización de la herramienta. Por esta razón, el mismo sistema le facilita y le permite conocer los resultados, avances y estados de sus estudiantes en tiempo real. Además pensar en su papel y los contextos de aprendizaje a los que se enfrenta (Garrison y Vaughan, 2015).

CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3 Capítulo III. Fundamentos metodológicos

Este capítulo tiene como objetivo demostrar la aplicación de un modelo socio crítico y explicar los componentes metodológicos utilizados en la creación de la unidad didáctica, a partir del tipo de investigación. De igual forma, expone los resultados obtenidos de los instrumentos, demostrando la importancia del currículo socio crítico en el aula de clase y dentro de la configuración del rol docente. Es así como, se utilizaron metodologías cuantitativas y cualitativas, resultado de un enfoque mixto, desde donde fue posible vislumbrar la experiencia del docente en la representación del currículo en el aula.

También, se explica el diseño de la investigación y evidencia al detalle las técnicas e instrumentos de recolección de información, para luego centrarse en la población y muestra. Se referencia el permiso institucional y el cronograma de trabajo, no solo de la unidad didáctica sino de la investigación en su totalidad.

3.1 Enfoque y diseño de la investigación

Esta investigación se basa en la teoría fundamentada de la didáctica de las Ciencias Sociales y en el muestreo teórico desarrollado por Glasser & Strauss (1969), a partir del cual se pretende demostrar como el enfoque curricular socio crítico requiere la implementación de un modelo didáctico disponible en un ambiente virtual. Las diversas fases del modelo de innovación FutureLab (autorreflexión, prototipando, uso reflexión y comunicación) han sido articuladas a los momentos del diseño de la investigación de la teoría fundamentada (códigos abiertos, teóricos e in vivo), que emergen una categoría central y permite la saturación de datos. Esta sinergia se resume en la Tabla 5 que se presenta a continuación.

Tabla 5.Fases del diseño y etapas del proyecto.

Fases del diseño y etapas del proyecto					
Fase autorreflexión: diagnóstico “lo que piensa el profesorado sobre la implementación del currículo socio crítico con o sin TIC”		Fases prototipando y uso: experiencias en el laboratorio “lo que dice y hace el profesorado en torno a la implementación del modelo de innovación y la secuencia didáctica en el marco del currículo sociocrítico”		Fase reflexión y comunicación “lo que debería hacer el profesorado en el marco de los currículos sociocrítico con TIC para la enseñanza”	
Códigos abiertos	Códigos teóricos	Códigos axiales o “in vivo”	Categoría central		Saturación de teoría
Problemas del currículo técnico en las prácticas de enseñanza	Procesos de innovación que apunten a currículos sociocríticos.	Pensamiento y prácticas de enseñanza que implementa el profesorado: implementación de tipos de currículo con o sin TIC	Didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir de la implementación de currículos socio críticos		Pensamiento del profesorado sobre el uso de las TIC en la innovación de las prácticas de enseñanza que apuntan a un currículo sociocrítico
Técnicas		Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	Triangulación de datos
Observación		Bitácoras			Aportes y conclusiones de la investigación
			Test	Cuestionario	
Encuesta	Cuestionario de acceso al campo	Cuestionarios		Encuesta	

Fuente: basada en la propuesta de Jiménez (2018).

En cuanto a las técnicas e instrumentos implementados se destaca la observación y encuesta (Anexo 1), cuyos instrumentos fueron cuestionarios de acceso al campo y un grupo focal de docentes pertenecientes a la sección de bachillerato del colegio de Inglaterra -The English School. Así, una vez realizado el curso virtual “Reenfocándonos”, hallan resuelto la evaluación final de innovación y recibido su certificado correspondiente, se realizarán dos observaciones de clase formales, donde se constatará el uso de herramientas y didácticas propias de los currículos socio críticos, en el marco de los enfoques de enseñanza y aprendizaje del BI.

De esta forma se obtendrá información de tipo cualitativa al conocer su experiencia en el curso y la información cuantitativa será dada por datos arrojados por el sistema, desde los porcentajes de aprobación en las pruebas finales de cada módulo. Al respecto, Campos y Martínez (2012) plantean las bondades de la observación al afirmar que esta técnica “permite captar de la

manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica” (p.47).

La segunda fase da a conocer la implementación de un currículo socio crítico, a partir de técnicas como un test en forma de cuestionario cerrado y de encuesta, embebidos en el curso virtual (Anexo 4), el cual busca saber cuánto aprenden los candidatos y cuál fue su percepción de la innovación. De ahí, siguiendo a Muñoz (2003), se reconoce la bondad de los cuestionarios como un instrumento útil para la recogida de datos, especialmente aquellos difícilmente accesibles por la distancia de los sujetos objeto de estudio. Teniendo en cuenta que el modelo didáctico a evaluar es a distancia, es un instrumento válido e importante que permitirá acceder a datos para identificar hipótesis o validar otros métodos.

La validación de los instrumentos fueron generadas desde la investigación doctoral creada por Jiménez (2018c) quien los implementó y utilizó para identificar sus beneficios. También, hace parte de los instrumentos del proyecto profesoral en que están inmersa esta investigación, bajo el título de: didácticas innovadoras mediadas por TIC, retos a partir de la ecología del aprendizaje.

3.2 Población y muestra

La población y muestra utilizada fueron diez docentes activos de la sección de escuela alta (grados decimos y undécimos) del colegio de Inglaterra The English School. Estos corresponden al 50% mujeres y el otro 50% por hombres, en su mayoría en el rango de edad de 36 a 45 años. Su grado de escolaridad es profesional en diversas áreas de los conocimientos, algunos con especialización o maestría. Sus áreas de trabajo son las lenguas, humanidades, matemáticas y las ciencias. Estos profesores están bajo el mando de un coordinador de departamento y, en algunos de los casos, tienen el título de examinadores de programas internacionales (IB).

3.3 Acceso al campo y permisos éticos

Este momento se presentó en la fase de autorreflexión, al solicitar el permiso institucional (anexo 2) al rector del colegio, en su momento el señor Luis Eduardo Rivas, quien permitió poner en práctica el cuestionario en el colegio. Inicialmente, se convocaron 24 docentes a participar del cuestionario, teniendo en cuenta que 12 iniciaron y solamente 10 estuvieron de acuerdo en participar al firmar el consentimiento informado (Anexo 1).

Adicionalmente, se utilizó un cuestionario compuesto por seis núcleos centrados en la caracterización de la población participante, su formación para la enseñanza, la finalidad, características, componentes, elementos y modalidades del currículo educativo, las metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales, la innovación en la enseñanza con TIC y, finalmente, los obstáculos en la enseñanza con TIC. Es importante resaltar el valor de este instrumento debido a sus características cuantitativas, pues permite graficar y medir el avance de los estudiantes. Al respecto, Tamayo (2015) sustenta que la recolección y el análisis de datos permiten contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, con patrones de comportamiento en una población.

3.4 Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma de trabajo que se constituye desde los elementos de implementación de la secuencia didáctica propuesta, así como desde la recolección de los elementos que integran este informe de investigación.

Tabla 6. Cronograma de trabajo.

Fases del modelo de Innovación FutureLab	Apartado	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Descripción
Auto-reflexión	Justificación y análisis del contexto	X				Se evidenció una problemática en falta de desarrollo de la conciencia fonológica en niños de preescolar en el colegio Manuel Cepeda Vargas
	Planteamiento del problema y pregunta de investigación	X				Se elaboró la pregunta y se realizaron los respectivos ajustes a la misma
	Objetivos	X				Se establecieron los objetivos de acuerdo a la pregunta y a la línea de proyecto profesoral a la cual está inscrita la investigación y se realizaron los ajustes correspondientes
	Estado del arte	x				Se hizo un rastreo bibliográfico sobre que hay acerca del tema de la investigación
	Marco teórico	x				Se ubicaron los diferentes referentes

						teóricos (disciplinarios, pedagógicos y tic) que van a dar el sustento a la investigación
Prototipando	Creación y presentación del modelo didáctico xx: fases, ruta de aprendizaje, evaluación		x			Se creó el Modelo Didáctico a implementar operacionado en la secuencia didáctica. Esta labor fue desarrollada con orientación del asesor de la Comunidad y materializada en el Laboratorio
Fundamentación metodológica	Enfoque, diseño, técnicas e instrumentos de la investigación		X			Se determinó el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de datos, el consentimiento informado, el juicio de un experto para la validez y la autorización del rector. También se establecieron las categorías de análisis a priori.

Uso: testeando la innovación del modelo didáctico “ Reenfocándonos”	Descripción de la implementación			X		Se establecieron las etapas para desarrollar la implementación de la investigación: pilotaje del recurso, ajustes e implementación del mismo
	Análisis de resultados por fases del diseño de investigación					
Reflexión y comunicación	Resultados o hallazgos				X	Se realizó el análisis de las categorías y la triangulación para obtener los resultados.
	Conclusiones y prospectiva				X	A partir de los aprendizajes se realizaron las conclusiones de la investigación y se realizaron también las recomendaciones
	Aprendizajes				X	A partir de los resultados se establecieron los aprendizajes alcanzados en esta investigación, que se logró y que no

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV: TESTEO

4 Capítulo IV. Fases testeo: experiencias en el laboratorio e implementación en el contexto. “Lo que dice y hace el profesorado en torno a la implementación del modelo de innovación socio crítico”

Este capítulo tiene como objetivo presentar la fase de testeo de la investigación, a partir de tres momentos: inicialmente, se describe el proceso de planeación y construcción del curso virtual “Reenfocándonos”. Este punto en articulación con las mediaciones tecnológicas que surgen de algunas experiencias centradas en las visitas de campo, la socialización de saberes y la revisión de algunas comunidades de práctica, encargadas de orientar la creación de este modelo en los laboratorios de innovación de la Universidad de la Sabana.

Posteriormente, se describe la generación de aprendizajes en la trasposición de la teoría del modelo socio crítico, mediante las teorías de Pagés (1994), hacia la creación práctica del modelo. Aquí se define el desarrollo de competencias para generar las unidades y secuencias didácticas con mediación TIC, consolidando la construcción del diseño instruccional y pedagógico del mismo.

En cuanto al segundo momento, titulado “testeo del modelo didáctico socio crítico”, se presentan los resultados extraídos de los instrumentos de investigación, embebidos en el MOOC y clasificados en tres componentes. El primero centrado en el aprendizaje conceptual y de resolución de problemas que emana de los casos planteados; los datos se recolectaron mediante las pruebas de cada módulo (ver Anexo 5), donde fue posible monitorear los aprendizajes de los participantes. El segundo componente, con los resultados extraídos de cantidad y las certificaciones obtenidas por los usuarios, se monitorearon los niveles de interactividad y de deserción de este modelo construido en un formato MOOC.

El tercer aspecto resalta el valor de la innovación del modelo socio crítico incluido en el instrumento que compone el MOOC, dentro de la fase de evaluación (Anexo 6). Esta fase recopila

información sobre la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje, la relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece en el componente socio crítico, las actitudes y habilidades adquiridas y el modo de evaluar; considerando la importancia del aprendizaje autónomo y la adaptabilidad, resumida en la experiencia de los participantes.

4.1 Planeación y construcción en el laboratorio del modelo de innovación FutreLab apoyado por TIC articulado al currículo socio crítico

En el siguiente apartado se presenta la experiencia de creación del modelo didáctico socio crítico, en los laboratorios de innovación propuestos por la Universidad. Respecto a la fase de *reflexión*, durante el primer semestre se vivió una experiencia significativa en el circuito de innovación realizado en Bogotá; recorrido que permitió hacer un diagnóstico de innovación educativa, en empresas públicas y privadas como el Tecno Parque del Sena, Computadores para Educar, Dividendo por Colombia y los centros de innovación de REDP.

A partir de ahí, fue posible recoger ideas de lo que ya se está haciendo en temas de innovación y lo que se hará en el futuro, esta información nos dio conciencia de lo que realmente significa innovar e integrar ciencia, tecnología e investigación en nuestra propuesta de valor.



Figura 7. Diagnóstico de innovación educativa.
Fuente: elaboración propia.

De esta experiencia, se pudieron evidenciar algunos ejemplos de innovación educativa en diversos sectores económicos. En consecuencia, se contrastaron las necesidades evidenciadas en la investigación con las de otros contextos, en la búsqueda por identificar un problema real en los colegios que tuviera al menos una solución mínima viable. Todo esto mediante el trabajo en equipo con el coach Carlos Lugo, basado en el pensamiento de diseño como herramienta para establecer el problema educativo, según el contexto y sus posibles soluciones innovadoras.

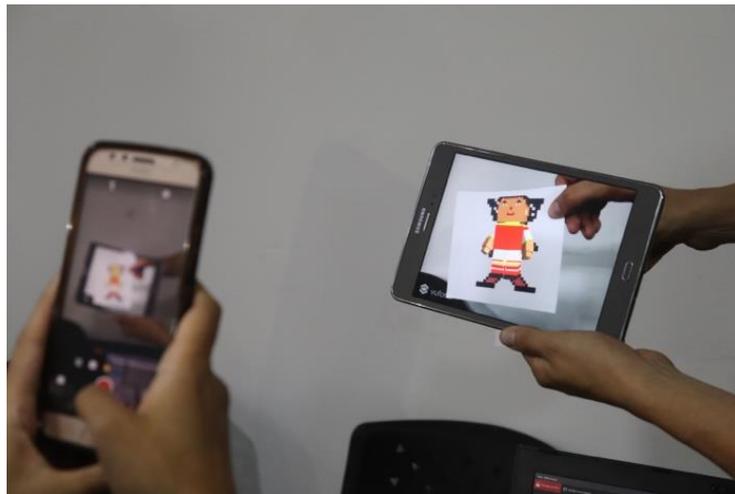


Figura 8. Innovación educativa.
Fuente: elaboración propia.

Una mesa de expertos constituida por representantes del Ministerio de Educación, IBM, Movistar, Microsoft y colegios privados donde se debatió sobre la importancia de incluir, no solo tecnología en el aula, también desarrollar habilidades blandas en los estudiantes, con el fin de potenciar el pensamiento crítico a lo largo de la vida. En este sentido, el resultado de la semana de la innovación en el primer semestre fue evidenciar el problema a solucionar y tomar herramientas para presentar una propuesta clara, viable y específica en el contexto que se trabajó.

En la fase de definición se vivió la segunda experiencia de la semana de la innovación en la ciudad de Medellín, Colombia. En esta oportunidad se hizo un recorrido por el circuito innovador RutaN, MOVA, Parque Explora y CIER de Envigado con el objetivo de conocer las

propuestas de la ciudad en temas de investigación, desarrollo e innovación. Este conjunto de propuestas está alineadas al plan de desarrollo de su ciudad, siendo totalmente coherentes con sus objetivos. La propuesta de innovación de Medellín surge en un contexto en el cual se busca el bienestar de los ciudadanos; razón por la cual, en cada lugar visitado se hizo énfasis en la importancia de involucrar las necesidades locales y convertirlas en oportunidades de valor.



Figura 9. Semana de la innovación.
Fuente: elaboración propia.

Una experiencia significativa que definió esta propuesta de investigación fue visitar MOVA, lugar que se enfoca en la formación de maestros, directivos y agentes educativos en general. En este espacio el docente puede explorar su creatividad, asistir a talleres, participar de capacitaciones, actualizaciones y grupos de innovación que le permitan transformar la didáctica en el aula y ser un agente de cambio.

Precisamente, con esta experiencia se comprendió que la definición del problema de investigación debería estar relacionado con los docentes y su didáctica en el aula, teniendo en cuenta la particularidad del contexto de estudio. Desde las características de un colegio internacional que imparte el currículo IB, donde se pretende inculcar un perfil internacional en los estudiantes, se evidenció que en Bogotá no se cuenta con procesos de formación como MOVA

que le brinden al docente un espacio flexible, donde pueda capacitarse y encontrar ideas para fortalecer el componente didáctico de su quehacer.



Figura 10. Semana de la innovación.
Fuente: elaboración propia.

En la fase de *prototipando*, se trabajó en dos campos de acción: el primero, centrado en identificar los elementos innovadores del reto de investigación elegido, en el marco de los currículos socio críticos. A partir de este proceso, se creó en la comunidad -con la directora y líder de la comunidad Didácticas y TIC- el diseño instruccional y pedagógico del modelo en dos prototipos: el recurso multimedia educativo y la secuencia didáctica que incluye test, juegos serios, estudios de caso y artículos. Luego, se presentó el modelo didáctico socio crítico al laboratorio de la maestría, donde se recibió el apoyo para su respectiva virtualización a modo de MOOC.

Después de varias revisiones y evaluaciones entre el director de Laboratorio³ y la directora del proyecto de investigación⁴ y, una vez aprobado el proyecto, se llevó a cabo el testeo del MOOC “Reenfocándonos” en el Colegio de Inglaterra The English School, con un grupo de docentes pertenecientes a la sección de escuela alta, específicamente de grado undécimo. En este caso, el

³ Dirigido por Carlos Lugo, PhD en Estudios Sociales de Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Director de Comisión de Regulación de Comunicaciones en Colombia.

⁴ Isabel Jiménez Becerra, PhD en Educación en la Línea en Didáctica de las Ciencias Sociales. Directora del proyecto de investigación Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje.

modelo “Reenfocándonos” se centró en el estudio de los enfoques de enseñanza y aprendizaje del Bachillerato Internacional y su perfil internacional, virtualizando el modelo socio crítico mediante estudios de caso y momentos de reflexión, permitiéndole al docente capacitarse en un ambiente flexible, dinámico y autónomo.

4.2 Testeando el modelo didáctico socio crítico

Dentro de la Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC, testear implica poner a prueba el prototipo creado; para el caso, el modelo didáctico “Reenfocándonos”, sus componentes teóricos, actividades y estudios de caso. De esta forma, se pretende identificar los cambios generados en la didáctica docente y su impacto en el proceso de aprendizaje del alumno.

Para el testeo del modelo didáctico se plantearon diversos momentos de diagnóstico para conocer la percepción de profesores del área de bachillerato del colegio, encargados de enseñar alguna de las asignaturas del Programa del Diploma del BI. El primer momento diagnóstico ocurrió en un grupo focal, donde se conversó con las docentes sobre su didáctica específica en clase y la manera en que integran a esta didáctica los diversos ATL's (Enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB), con el fin de desarrollar habilidades en el estudiante.

El segundo momento diagnóstico sucede cuando los participantes han culminado el MOOC respondiendo a los juegos serios, cuestionarios, pruebas y se han enfrentado al contenido digital. Es de considerar que, la creación del MOOC parte del hecho que la formación de los profesores se fragmenta en cursos generales tradicionales que no permiten incluir intencionalmente nuevos entornos de aprendizaje en el aula, minimizando su capacidad para utilizar tecnología como herramienta para transformar su didáctica.

4.2.1 Resultados del modelo socio crítico en el aprendizaje.

Esta experiencia se centró en la presentación del modelo didáctico teniendo en cuenta las necesidades generales evidenciadas en el contexto del colegio. La plataforma ofrece una experiencia de aprendizaje autónoma y adaptativa, permitiendo recorrer la ruta de aprendizaje a partir del interés del participante, donde cada uno es responsable del tiempo utilizado en el proceso de aprendizaje.

La flexibilidad y autonomía fueron dos elementos que apoyaron la participación de los docentes. El curso ofrecido se diferenció de los demás procesos de capacitación asumidos por la institución, por su mediación tecnológica, disciplinar y de contenido; también, el uso de estudios de caso y juegos serios, como herramientas innovadoras que añaden valor a la práctica docente.

Una vez puesto en marcha el modelo didáctico, se obtuvieron resultados cualitativos y cuantitativos que permiten conocer la percepción del usuario sobre el curso y la innovación que le brindó a su didáctica de clase. En este sentido, la naturaleza del capítulo radica en dar a conocer la evaluación o el testeo del modelo, así como las opiniones de los participantes; razón por la cual, la evaluación requiere de un modelo que “represente el ideal de lo que se quiere evaluar; en otras palabras, la evaluación es una investigación totalmente orientada, dirigida por un marco de lo que debería ser o se espera de la situación o ente que se está examinando” (Camperos, 2012, p.3).

En cuanto a las herramientas de investigación, se acudió a la observación como técnica de recolección de información, con el uso del instrumento cuestionario. A través de los cuestionarios de acceso a campo se recolectó información, desde la cual fue posible monitorear los aprendizajes generados por los participantes y su percepción ante el MOOC “Reenfocándonos”, mediante bitácoras en línea y encuestas embebidas en las unidades del recurso. Estos instrumentos

estuvieron compuestos por cuatro preguntas cerradas y una pregunta abierta, para incentivar la autorreflexión del docente alrededor de las didácticas utilizadas.

El análisis cualitativo se enfocó en la comparación del currículo técnico y el currículo socio crítico, a partir de los datos proporcionados por los usuarios del recurso, considerando la reflexión y autoevaluación sugerida en cada unidad. Desde ahí se observó que la formación profesional del cuerpo docente cuando se realiza en escenarios virtuales les permite aprender cómo modificar su didáctica orientándola al desarrollo contextual, reflexivo y de habilidades a partir del uso de estudios de caso en el aula.

De los resultados más relevantes se rescata el hecho de que no era diferenciado, al ser un cuestionario de pregunta cerrada con una única opción de respuesta, no le permite al usuario debatir, contrastar o argumentar su punto de vista frente al tema a evaluar. Aunque se brindó la opción de responder tres veces, lo que da espacio para la reflexión y autoevaluación. Los resultados de estos cuestionarios tendieron a tener un nivel de aprobación bajo para luego mejorar progresivamente, lo cual impactó inevitablemente en la emisión de certificados.

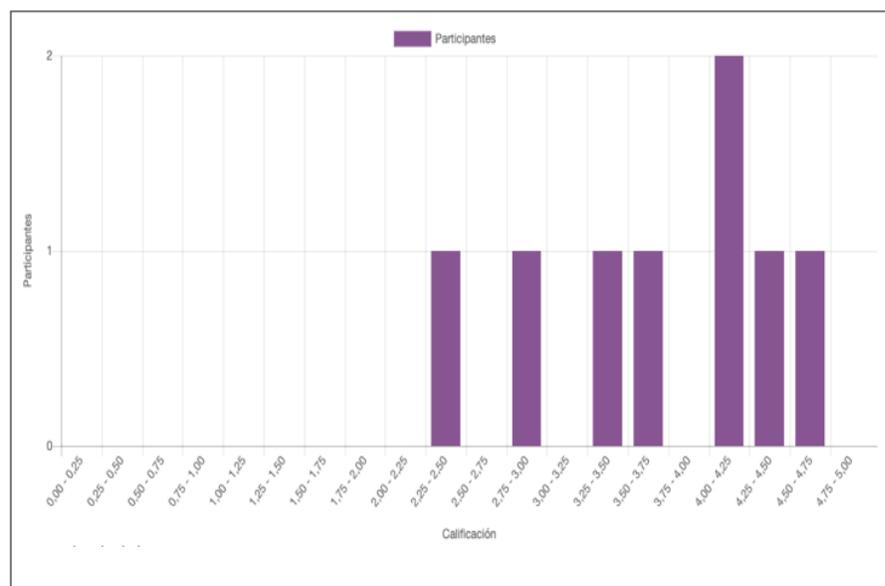


Figura 11. Test semana 1: estudiantes que logran el rango de calificación.

Fuente: elaboración propia.

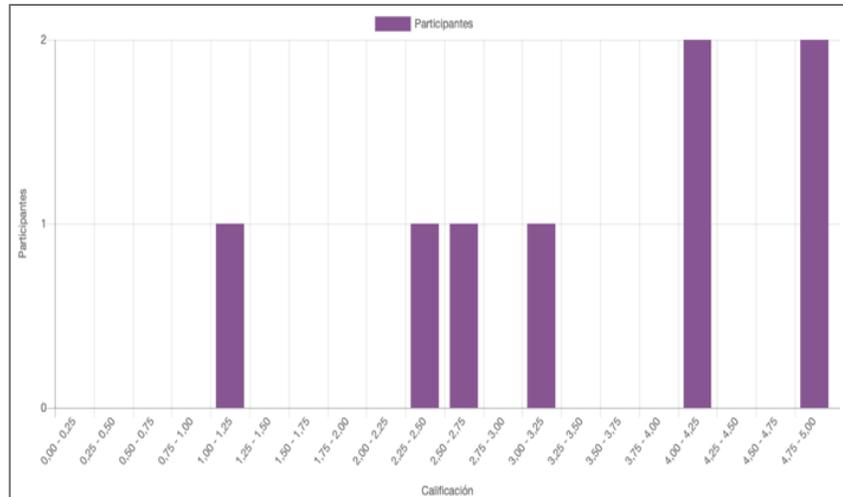


Figura 12. Test semana 2: estudiantes que logran el rango de calificación.
Fuente: elaboración propia.

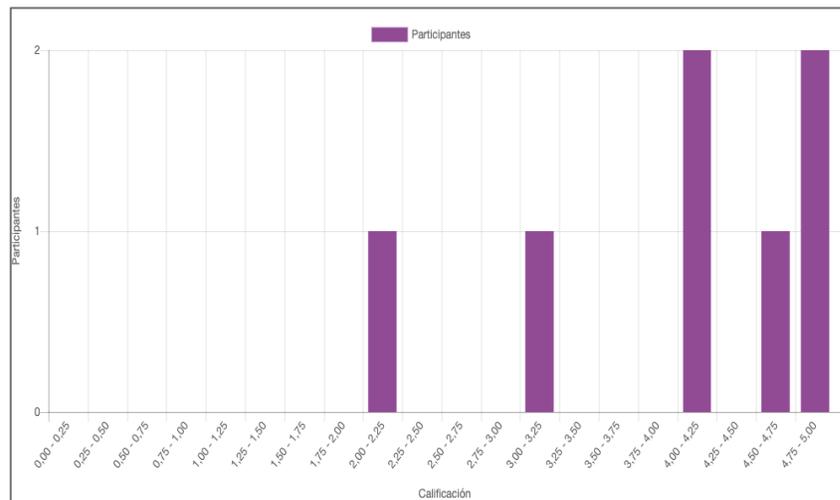


Figura 13. Test semana 3: estudiantes que logran el rango de calificación.
Fuente: elaboración propia.

En el módulo dos se realizó una actividad de reflexión titulada “principios pedagógicos en los que se basa el PD”, con el fin de permitirle al docente reflexionar sobre la planeación, ejecución y evaluación de su clase. Para esto se consideró no solo la didáctica, también la forma en la que incluye intencionalmente los diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB, en la formación del perfil estudiantil internacional en competencias del siglo XXI.

El Anexo 6 evidencia que el 80% de la población incluye enseñanza diferenciada en sus clases, preocupándose por promover un ambiente significativo para sus alumnos. Seguido a esto,

el mismo porcentaje de docentes estimula el trabajo en equipo y la colaboración, mediante preguntas para establecer conexiones entre conceptos y habilidades, con el fin de asegurar la comprensión de sus estudiantes. Estos resultados constatan que en las clases se anima al estudiante a aplicar lo aprendido, según su experiencia y contexto (poniendo en práctica los conceptos del currículo socio crítico), desde ideas construidas como resultado de la didáctica de clase.

Los resultados obtenidos de esta encuesta fueron socializados en grupos focales, en compañía del jefe de sección quien asumió la figura de par evaluador. De ahí se concluye que, aunque los docentes conocen la importancia de fortalecer el desarrollo de habilidades en los estudiantes, muchas veces la didáctica de clase no se enfoca intencionalmente en explotar estrategias que impulsen un conjunto de competencias, sino se enfoca en adelantar los temas propuestos en el plan de estudios.

De acuerdo con la anterior, se evidencia que cada parte del curso virtual que fue planeada para abordar los elementos socio críticos, desde el estudio de caso, el cual dio herramientas importantes a los docentes para duplicarlas en sus clases cumplió con su objetivo. Se contó con dos momentos de reflexión mediante encuestas y cuestionarios, que avalaban el conocimiento adquirido en cada unidad. De este modo, el participante podía explorar libremente el entorno de aprendizaje las veces que fuese necesarias, significando una participación por parte del docente.

4.2.2 Resultados del modelo didáctico como experiencia adaptativa a partir de su interactividad.

Otro aspecto por identificar en el modelo “Reenfocándonos” fue reconocer los niveles de interactividad y deserción posibles, a través de un monitoreo que permite dar el modelo en el marco de las insignias y puntajes (reconocimiento, determinación y aprobación). Al tener una dinámica adaptativa, comprendida como la libertad del usuario para recorrer el curso por cualquiera de los

módulos, según sus intereses sobre las temáticas y contenidos sociocríticos, así como la fase de la ruta de aprendizaje hasta donde cada uno desee llegar, se encontraron los siguientes resultados:

Según la Figura 14, se observa que el MOOC tuvo una actividad significativa de cuatro meses, en los cuales los estudiantes fueron autónomos al leer el contenido propuesto y navegar por el recurso libremente, accediendo a los juegos, estudios de caso y cuestionarios propuestos. El valor de generar una ruta de aprendizaje flexible permitió una interactividad prolongada en el tiempo, lo que significó un elemento de éxito dentro del curso, dado que los participantes no debían preocuparse por plazos, actividades con fechas límites y cumplir un orden establecido.

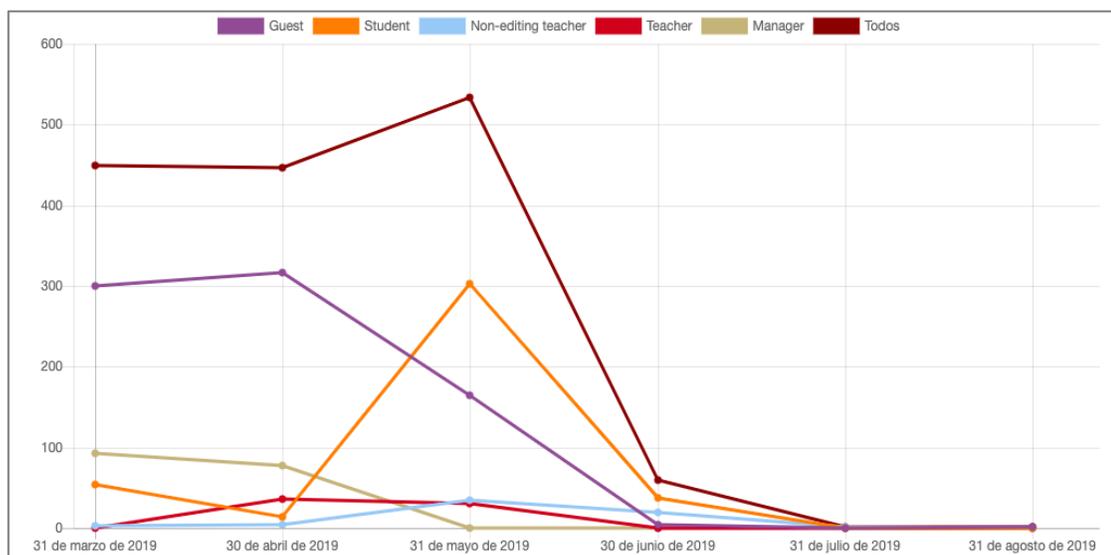


Figura 14. Participación de las actividades en el MOOC.
Fuente: elaboración propia.

La adaptabilidad del recurso a las necesidades del participante y la variedad de material dónde se accede no solo teoría, sino estudios de casos, juegos serios, cuestionarios y encuestas es el factor de éxito en la baja deserción. Esta situación logró mantener el interés del aprendiz respetando su autonomía. En la conversación del grupo focal se resaltó la diferenciación y variedad del aula virtual, la cual se resume en una comunicación enviada por el jefe de sección (Anexo 1).

De la misma forma, se observa la actividad de los usuarios en el curso virtual “Reenfocándonos” mostrando que el ingreso y el número de vistas al recurso se realizó dependiendo del gusto o necesidad del participante: el módulo uno, fue el más visitado, seguido por el módulo tres y por el módulo dos. Cabe resaltar que el recurso fue utilizado por el 80% de los usuarios registrados inicialmente, lo que significa una tasa de deserción del 20%. Las personas que no completaron el curso propuesto enviaron una comunicación escrita explicando la razón por la cual no podrían finalizar el curso, básicamente, por falta de tiempo.

La certificación se otorgó desde un certificado de reconocimiento, de determinación y de apropiación, obtenidos de la siguiente manera: el 60% de los participantes recibió el certificado de reconocimiento, el 20% el certificado de determinación y el 20% el certificado de apropiación. Estos muestran que más de la mitad de los participantes resolvieron los cuestionarios, obteniendo una calificación baja, aun cuando interactuaron por los módulos del curso sin tener un orden determinado. El 40% de los participantes realizó los cuestionarios y las entrevistas, dejando en evidencia su comprensión del material de apoyo al obtener una calificación superior a tres.

Es importante señalar que los certificados fueron generados por el sistema, pero solamente el 20% de los participantes accedió a estos, dado estaban disponibles para una fecha específica, no para cuando el estudiante terminara el recorrido del MOOC. Este aspecto merece considerarse con el propósito de mejorar y brindar importancia a la certificación de la participación.

4.3 Evaluando la innovación del modelo didáctico: algunas percepciones a partir de la experiencia de implementación

En este apartado se presentan los resultados de evaluación sobre la innovación del uso de las TIC, donde está embebido el modelo socio crítico por medio de un cuestionario (Anexo 6). Esta evaluación se divide en cinco núcleos principales, los cuales, por medio de preguntas en

escala, evalúan el grado de intensidad o sentimiento de cada afirmación, según la experiencia y la autorreflexión del participante.

Los núcleos miden aspectos como la importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje, la relevancia del diseño instruccional del curso donde prevalece el componente socio crítico, las actitudes y habilidades adquiridas. También, la formación, el proceso de aprendizaje autónomo y la adaptabilidad, resumida en la calidad de la experiencia de aprendizaje. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, dividido en cada aspecto que evidencian la innovación del modelo, el diseño instruccional y pedagógico con mediación TIC.

Actividad	Vistas	Entradas de blog relacionadas
 Avisos	2 por 2 usuarios	-
MÓDULO 1		
 Resuelve Aquí el Test 1	151 por 9 usuarios	-
MÓDULO 2		
 Resuelve aquí el test 2	74 por 9 usuarios	-
MÓDULO 3		
 Realiza aquí el test 3	81 por 9 usuarios	-
CERTIFICACIÓN		
 Certificado de Reconocimiento	33 por 5 usuarios	-
 Certificado de Determinación	3 por 2 usuarios	-
 Certificado de Apropiación	7 por 2 usuarios	-

Figura 15. Evaluación del MOOC: participación.
Fuente: elaboración propia.

4.3.1 Importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje.

El primer núcleo del cuestionario evaluó la importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje, mediante una escala de 1 a 6 siendo 1 "nada" y 6 "mucho" según la experiencia en el desarrollo del curso virtual "Reenfocándonos". Las respuestas de los participantes evidencian que empatizaron positivamente con los recursos tecnológicos presentados.

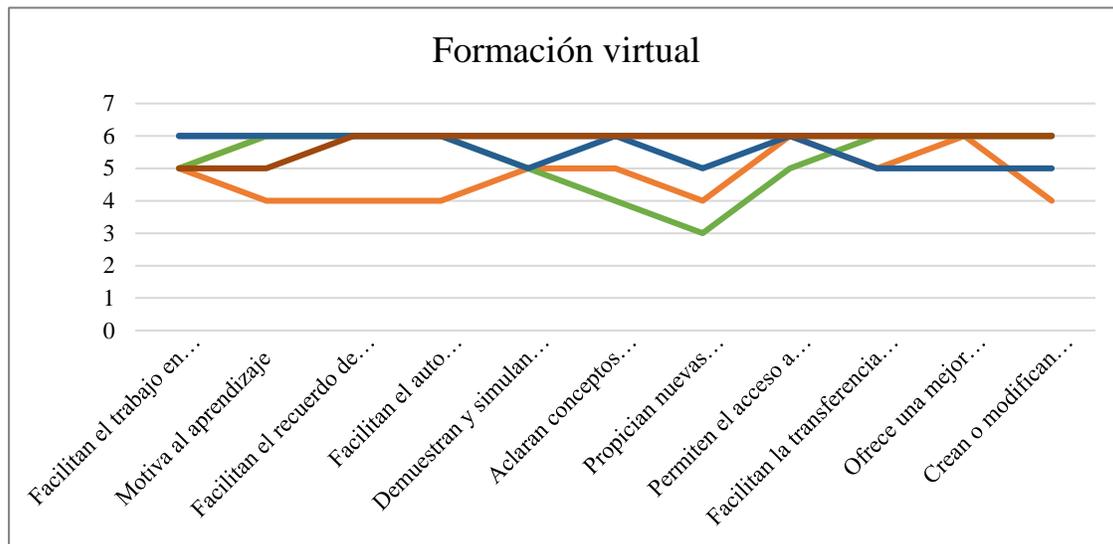


Figura 16. Formación virtual: evaluación de los participantes.
Fuente: elaboración propia.

Los resultados más relevantes de este núcleo giran alrededor del uso de las TIC, dónde se observa que los participantes están de acuerdo con que las tecnologías facilitan el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza; permitiendo al usuario concentrarse en aquellos elementos que son de su interés y motivan el proceso de aprendizaje. De igual manera, están de acuerdo con que los recursos virtuales facilitan la recordación de la información, al reforzar y aclarar conceptos mediante la presentación de la información.

No obstante, es de aclarar que tan solo el 75% de los participantes perciben las relaciones entre el profesor y el estudiante como efectivas, cuando se utiliza una mediación TIC. Por su parte,

el 25% afirma que no hubo un canal de interacción y comunicación, lo que influye en el trabajo en equipo y la transferencia de conocimientos, dado que no hubo contacto con la comunidad de aprendizaje (otros aprendices). Aunque esto propende a concreción de nuevas actitudes que inducen a la autogestión.

De este modo, se puede inferir que el elemento tecnológico y la virtualización de contenidos generaron un valor agregado importante al proceso pedagógico, teniendo en cuenta que la mayoría asignó una calificación positiva a las TIC como herramienta mediadora en el aprendizaje. En el Anexo 6 se exponen las gráficas de análisis sobre este apartado.

4.3.2 Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente socio crítico.

Se realizó la valoración del curso en los siguientes aspectos y se obtuvo que, desde la visión de los participantes del curso virtual “Reenfocándonos”, el 100% estuvo de acuerdo con que el diseño del curso fomentó el interés en los temas a tratar. Por otro lado, se muestra como el esquema del curso no se adaptó totalmente a las necesidades formativas del cuerpo docente, dado que algunos participantes preferían el curso en modalidad “Blended”, donde se pudiera presenciar, por lo menos una vez, la explicación del docente, combinando el modelo tradicional con el virtual.

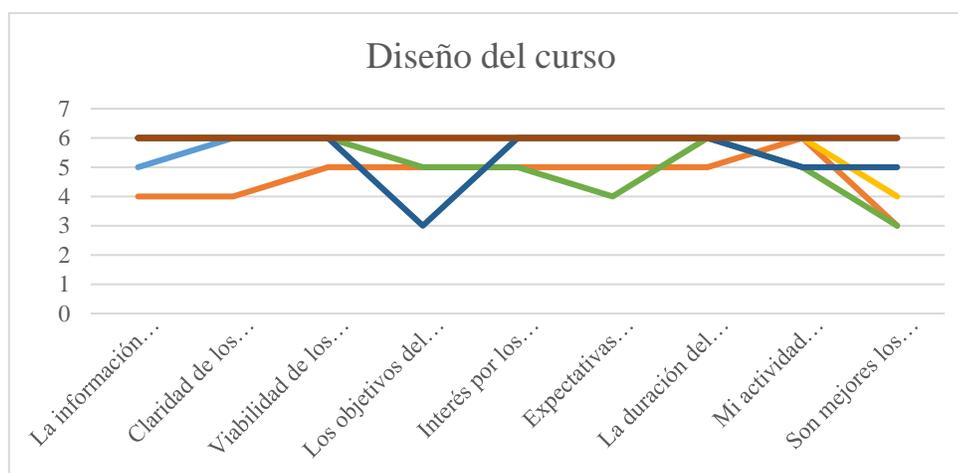


Figura 17. Diseño del curso: valoración.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al trabajo en equipo, el 100% de los participantes afirma que los grupos pequeños contribuye a generar espacios de discusión, donde los participantes puedan compartir inquietudes y aprendizajes. El 85% de los participantes afirma que los objetivos de aprendizaje del curso han sido alcanzados, debido a que los conocimientos a trabajar fueron adecuados a su contexto y necesidad de capacitación, considerando la manera en que se presenta el conocimiento es novedosa. Los participantes sostienen que se más desde la práctica que de la teoría; asimismo, gracias al uso de estudios de caso la presentación de contenido fue didáctica.

El 80% concuerda que la duración del curso fue adecuada para trabajar con profundidad los contenidos. El curso permitió adquirir habilidades para el trabajo y lo aprendido corresponde a las necesidades laborales, ofreciendo posibilidades profesionales para el futuro. Por otro lado, tan solo el 60% afirma que los contenidos trabajados son adecuados para su formación laboral debido a que la enseñanza debe ser un equilibrio entre actividades individuales y grupos de aprendizaje, en MOOC no ofrecía interacción entre participantes. Sin embargo, los juegos y estudios de casos brindan un clima de trabajo satisfactorio.

En cuanto a las evaluaciones, se evidencia que los exámenes escritos y las evaluaciones pudieron haber sido un poco más prácticos. El 75% de los participantes coincidió en que es mejor no evaluar este tipo de curso, aunque se puntuó de forma positiva que los criterios del curso fueron claros para la evaluación y se enfatiza en que no hubo opción de intercambiar experiencias con otros participantes.

4.3.3 Desarrollo de actitudes y habilidades para reconocer e implementar currículos socio crítico.

Los resultados de núcleo se enfocan en el desarrollo de actitudes, habilidades y capacidades de aprendizaje en los participantes, demostrando unánimemente que las actividades se

relacionaron con lo aprendido previamente, utilizando información adecuada para reforzar conocimientos y ponerlos en práctica. Así, los juegos serios y cuestionarios impactaron en la consolidación de otras destrezas cognitivas. Además, el 75% de los participantes aseguran que la plataforma ayudó a clarificar los contenidos difíciles para hacerlos comprender mejor; finalmente, aseguran que el uso de esquemas y diagramas no contribuyen significativamente a clarificar la información, tanto como los juegos serios o píldoras de concentración antes de la prueba.

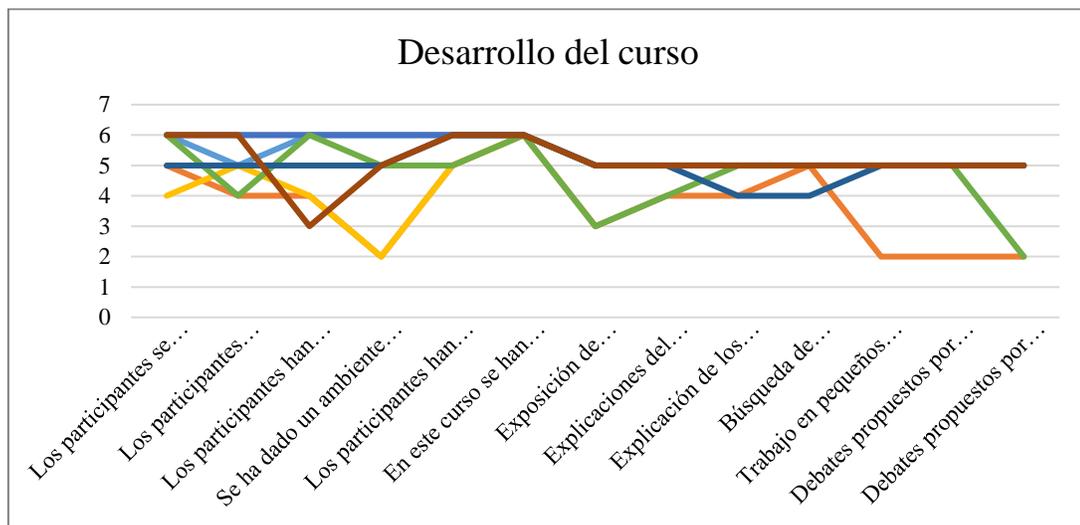


Figura 18. Componentes en el desarrollo del curso.
Fuente: elaboración propia.

Dentro de este núcleo se estima la capacidad de autoaprendizaje, en la cual se evidencia que el 65% de los estudiantes piensan que algunos aprendizajes se deben realizar con la ayuda del profesor, alternando el proceso entre un estudio virtual acompañado e individual. Por no haber aporte de los compañeros, ni realimentación, ni comentarios formativos, no hay oportunidad de debatir el conocimiento, lo cual es una debilidad porque el aprendizaje puede que se esté dando de forma aislada a al contexto que se espera.

Finalmente, se puede afirmar que el 100% de los participantes dejaron claro que se pueden determinar los puntos más importantes del curso, a partir de la comprensión del material. También,

están de acuerdo que se aprende más al compartir ideas y confían en la habilidad del docente para comprender los recursos de forma más profunda.

4.3.4 Experiencia en torno al aprendizaje autónomo y la adaptabilidad a partir del modelo socio crítico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este núcleo, se advierte que la totalidad de los participantes consideran que el contenido del curso “Reenfocándonos” tiene un contenido interesante, es de calidad y permiten desarrollar destrezas y actitudes, frente al contexto del colegio y es totalmente aplicable a la vida real, cumpliendo con las expectativas de los usuarios. Un 85% de los participantes resaltaron el valor profesional del curso, permitiéndoles aumentar conocimientos, empoderarles de un entorno virtual y aplicar el conocimiento en las aulas de clase.

Aunque se evidencian algunos limitantes para poner en práctica lo aprendido en el curso y corregir fallas evidenciadas durante el proceso de reflexión. Es de anotar que se otorgó una calificación baja a la posibilidad de discusiones en el curso, entre compañeros y tutores, aunque se rescató la importancia del material y su utilización efectiva por ser virtualizado.

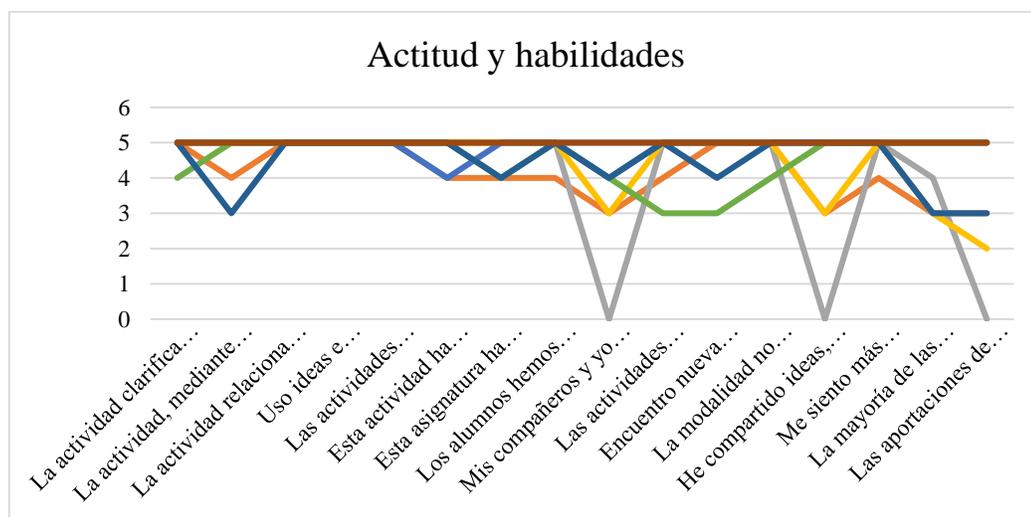


Figura 19. Valoración de la información, actitud y habilidad.

Fuente: elaboración propia.

**CAPÍTULO V: CODIFICACIÓN
TEÓRICA SOBRE LAS
DIDÁCTICAS INNOVADORAS**

5 Capítulo V. Codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir del currículo sociocrítico

Este capítulo tiene como objetivo presentar los códigos teóricos que surgieron de las fases de la investigación del proyecto titulado “*Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación auto reflexivo para la evaluación de las prácticas de enseñanza basada en un currículo socio crítico en el colegio de Inglaterra The English School*”; el cual hace parte de la Comunidad Didácticas y TIC correspondiente al Proyecto de Investigación *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*.

El objetivo general del proyecto fue identificar los aportes del modelo de Innovación FutureLab, apoyado en la evaluación de las prácticas de enseñanza, para la implementación de un currículo socio crítico en la institución elegida. Con esto en mente, se identificó una propuesta didáctica basada en la reflexión y mediada por TIC, lo que permitió analizar el aporte de didácticas innovadoras en la constitución de comunidades que responden a la nueva ecología del aprendizaje.

Este análisis parte de los tres componentes de estudio de la Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC, a saber: el primero, la educación, que para la comunidad Didácticas y TIC se centra en la problematización en contexto. En ese sentido, el problema disciplinar estuvo orientado a transformar el pensamiento del profesor frente al uso de didácticas en clase, al momento de utilizar enfoques de enseñanza para el desarrollo de habilidades. El avance fue posible gracias al uso de la plataforma MOOC llamada “Reenfocándonos”, donde se plantearon estudios de casos y ejemplificaciones, con el propósito que el docente reconociera el impacto de las estrategias abordadas dentro de su quehacer pedagógico.

La problematización del contexto parte de que se trata de colegio asociado a la organización del Bachillerato Internacional (IBO) y, por ende, imparte un currículo nacional y uno internacional,

para cumplir con los requisitos de la Secretaría de Educación Distrital y la organización internacional. De esta forma, la enseñanza transversal de las habilidades se convierte en un reto para el maestro, en la oportunidad por elaborar propuestas didácticas que generen conciencia sobre el fortalecimiento de las habilidades blandas, atributos del perfil IB o competencias del siglo XXI. Es así como, se apuesta por la formación de ciudadanos ética y políticamente comprometidos con las problemáticas de su contexto, desde escenarios de equidad y bienestar social.

En esta investigación, el segundo componente relacionado con la innovación vista como uno de los retos que conforma la Comunidad Didácticas y TIC, se orientó a la selección de los enfoques curriculares de corte socio crítico. Estos enfoques se centran en la creación de escenarios de enseñanza para responder la pertinencia y coherencia de los tipos de currículo: técnico, práctico o socio críticos; a partir de los cuales, se articulan modelos pedagógicos y estrategias que, acompañados con TIC, se movilizan dentro de los nuevos nichos (Mominó y Singalés, 2016).

Es importante resaltar como una finalidad de las didácticas del currículo socio crítico, preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos y se ubique en su mundo. De forma que, a partir de ahí, se espera intervenir en el educando con coherencia de pensamiento y acción, a fin de garantizar que los jóvenes ciudadanos construyan su sociedad desde los valores y la apropiación de saberes vitales (Pagès, 2011).

Finalmente, en el tercer componente sobre la innovación TIC se mapearon modelos de implementación tecnológicas, en el marco de las Didácticas a nivel mundial, eligiendo el Modelo FutureLab como escenario posible, dado que está construido sobre ciclos de “autorreflexión”. En el contexto de las rutas didácticas, la creación de estos escenarios obedece tanto a la pertinencia como a la coherencia de los enfoques del currículo socio críticos, la articulación de estrategias y recursos de enseñanza. (Pagés, 1994).

También, los estudios de caso propios de modelos pedagógicos socio críticos que, acompañados con TIC, se integran a los nuevos nichos de aprendizaje, brindando una experiencia de formación significativa (Mominó y Singalés, 2016). En este punto cobra relevancia considerar la autorreflexión de la práctica docente y la transformación didáctica, como procesos indisolubles para cumplir con el propósito de currículo de este corte. A continuación, se presentan las codificaciones sobre cada uno de los aspectos evidenciados en la investigación.

5.1 Codificación teórica sobre la innovación educativa

La innovación educativa en la comunidad de Didácticas y TIC logró diferenciar el rol del docente y del estudiante en los procesos pedagógicos, desde una didáctica socio crítica que aboliera la enseñanza técnica de las aulas de clase; siendo así remplazada por el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades en contexto. De forma que, el docente deberá redefinir sus metodologías con el fin de incentivar la experiencia sus estudiantes de forma orgánica, permitiéndoles reflexionar sobre sus contextos personales y tomar decisiones basados en conceptos aprendidos en clase. Así, se espera integrar las diferentes habilidades con los enfoques del aprendizaje del IB, como estrategia para operar bajo este currículo.

Ahora bien, la OBI defiende que en la educación de un alumno no solo es importante lo que se aprende sino como se aprende. Por esta razón, los enfoques de aprendizaje son estrategias, habilidades y actitudes que permean el escenario escolar, enfocados en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, comunicación, sociales, de autogestión e investigación (Peterson, 1972). Es decir, el docente deberá buscar herramientas para superar una visión técnica y estática del currículo, en la tarea por incentivar el pensamiento crítico en sus estudiantes, forjando actitudes críticas frente a su experiencia y compromiso ante su proceso educativo.

La implementación de esta innovación merece un cambio en la percepción de la enseñanza docente, dado que invita a repensar la didáctica que se materializa en una planificación de clase distinta a la técnica. Asimismo, permite considerar la importancia de fortalecer un conjunto de habilidades que posibilite al estudiante empoderarse de su aprendizaje, bajo la indagación y la difusión del pensamiento, en escenarios de participación y reflexión. Es así como, se contribuye al perfil de la comunidad IB, en línea con el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

En este orden de ideas, en el aula virtual “Reenfocándonos” el docente tiene la oportunidad de capacitarse en didácticas socio críticas, que le permitan alcanzar los objetivos de enseñanza de la institución en la que labora, según los propósitos de la educación internacional. A partir de ahí, estará en la capacidad de reconocer los cambios en la forma como se aprende y la importancia de una didáctica innovadora para responder, de manera integral, a las necesidades e intereses de las nuevas generaciones.

Según Pagès (2016) el currículo socio crítico le apuesta la creación de una propuesta centrada en problemas sociales, situaciones cotidianas o temas controvertidos, donde el papel del profesorado es activo porque es quien decide cómo enseñar, por qué y para qué hacerlo. Además, el docente podrá descubrir las particularidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno pertenece a un contexto puntual con una historia concreta; razón por la que, tiene el reto de transmitir habilidades perdurables para impactar en sus ambientes de forma significativa.

Ahora bien, esta representación socio crítica del currículo difiere totalmente de la perspectiva técnica, pues esta última ignora las individualidades presentes en el aula (Pagès, 2016). A lo largo de la investigación, se pudo constatar que los estudiantes no solo aprenden diferente, sino que provienen de escenarios sociales y familiares disímiles. Por consiguiente, el profesorado deberá estar capacitado para tomar decisiones sobre el currículo que enseña.

Siguiendo esta línea, se evidenció que los docentes participantes del MOOC “Reenfocándonos”, encontraron en este una forma de entender la importancia de las didácticas en el aula y su rol como potenciadores del conocimiento, mediante el desarrollo de habilidades en el marco de lo propuesto por la didáctica socio crítica. La innovación educativa de este proyecto radicó en la digitalización de una secuencia didáctica socio crítica compuesta por cuatro módulos, basada en la teoría de enfoques pedagógicos y en los atributos del perfil de un estudiante IB.

El reto de virtualizar el modelo didáctico socio crítico y ofrecerlo en un ambiente de corte modular, mediante estudios de casos y juegos serios como ejercicio experiencial, implicó brindarle al docente un recurso innovador para que reflexionará sobre sus prácticas metodológicas en el aula, mientras piensa su posición en el desarrollo de habilidades del estudiante. La solución materializada en una herramienta tecnológica le permitió al docente apoderarse de su quehacer y decidir con más confianza el modo de potenciar la experiencia de clase de sus estudiantes, por medio de procesos de enseñanza en contexto. Todo esto a partir del desarrollo de actividades propuestas en el recurso web que, además de ser flexibles, son de fácil consulta.

Al respecto, Contreras (2015) opina que el ámbito de actuación y de problematización de la didáctica se ubica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales han sido embebidos en una secuencia didáctica virtual flexible, para orientar al docente en su labor de desarrollador del currículo y potenciador del conocimiento. Se espera que con esto, exista un impacto en la toma de decisiones de sus alumnos, haciéndolos participes de la construcción curricular propuesta y la organización de una comunidad de aprendizaje significativa.

Dentro de los resultados de investigación generados al interior del proyecto Didácticas Innovadoras mediadas por TIC, también se identifican teorías como la de Jiménez (2018), quien reconoce el valor de medir el nivel de conciencia crítica del profesorado, respecto a los alcances

de la enseñanza a partir de la reflexión sobre la práctica. En efecto, se validó el ejercicio de reflexión docente mediante la herramienta FutureLab, atendiendo a los elementos didácticos y su apropiación para la consolidación del currículo enseñado.

Adicionalmente, se resalta el hecho esta metodología influirá a futuro en la vida del estudiante, dado que, en espacios de formación profesional, se enfrentará con creatividad a la “sociedad del conocimiento”, desde el área de estudio de su interés. Esto, de acuerdo con Jiménez (2015), implica “el desarrollo del pensamiento crítico es esencial en procesos de enseñanza aprendizaje puesto que el mismo permite desarrollar la capacidad axiológica para analizar, cuestionar, juzgar, preguntar y asumir, con autenticidad, cualquier contexto “críticamente” emancipando su realidad” (p.635). Así, se espera que la labor de fortalecer el pensamiento crítico sea asumida en toda trayectoria escolar, en aras de fortalecer las habilidades para pensar crítica y reflexivamente su realidad.

Esto permite concluir que la codificación teórica sobre la innovación educativa se centra en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en el estudiante, mediante la concientización del docente; quien, a través de diversas herramientas tecnológicas y experienciales, podrá fortalecer su didáctica orientándola hacia la consolidación de un currículo socio crítico. Por consiguiente, la reflexión continua sobre su papel como mediador en el aprendizaje y la responsabilidad del estudiante frente a la adopción de habilidades afectarán en su contexto al alterar sus atributos personales y profesionales.

5.2 Codificación teórica sobre la innovación como reto de la ecología del aprendizaje

Es imprescindible considerar la caracterización de la ecología del aprendizaje como una multiplicidad de contextos donde las personas construyen conocimientos, identidades e intereses desde diversas perspectivas y relaciones con su entorno (Añazco, 2017). Este último factor es

determinante en la configuración de recursos, relaciones, prácticas y exigencias, en consideración de la forma en la cual las personas aprenden (Barron, 2006).

En este sentido, la didáctica debe ser reenfocada en el alumno y su forma particular de aprender, permitiéndole integrar su contexto con el currículo enseñado, por lo cual, el aprendizaje es de carácter significativo. La intencionalidad del docente en su didáctica y la atención a las características de su grupo será la forma más efectiva de activar la intencionalidad en su metodología de enseñanza. Ahora bien, integrar al contexto las TIC adquiere un sentido trascendental, dado que su uso educativo permiten conectar aprendizajes y experiencias más allá del contexto institucional (García, 2017).

Sobre la codificación teórica de la innovación como reto de la ecología del aprendizaje, se logró identificar la importancia de plantear alternativas metodológicas, que reconfiguren los escenarios pedagógicos de los docentes y estudiantes. Esto con el propósito de proveerles herramientas para poner en práctica clases significativas, capaces de conectar conceptos con habilidades y contextos. En el caso del docente, es necesario comprender cómo se configura la ecología del contexto, para que, a partir de momentos de capacitación flexible, aplique estudios de caso de éxito en su aula.

Debido a que la información tiende a duplicarse cada vez más en menos tiempo (Kurzweil, 2005), el uso y acceso a tecnologías móviles generan nuevos modelos pedagógicos, definidos como propuestas de innovación tecnológica y alternativas de aprendizaje flexible. Precisamente, esto fue uno de los propósitos del MOOC “Reenfocándonos”, al permitir que el docente haga uso de las TIC para mejorar su didáctica y ofrecerle al estudiante una experiencia significativa de aprendizaje. Por ende, es necesario fortalecer las comunidades de aprendizaje y su potencial como

apoyo en la decisión sobre qué enseñar y qué aprender, al momento de diseñar las estrategias del aula que impacten en la concreción de saberes y competencias para la formación del sujeto.

Los resultados de la investigación han permitido formular que el reto ecológico encontrado en la enseñanza de atributos y habilidades de los currículos internacionales, tiene que ver con la conceptualización de problemáticas en contexto y la integración de las comunidades de aprendizaje. Es así como, el currículo se orienta a cubrir necesidades reales y adecuadas al contexto de cada estudiante, dado que generalmente se plantea un horizonte didáctico que no garantiza una personalización del aprendizaje.

Autores como Coll (2013a) reafirman lo identificado, al defender la importancia de la individualidad del aprendizaje a través de la implementación de modelos TIC, para explorar diversos contextos que apunten a la formación de adultos competentes. Estos retos animan a crear comunidades en el aula, donde se aprovechen materiales, contextos y recursos que favorezcan la formación de habilidades en el alumnado.

Aunque hoy en día el conocimiento se devalúa con rapidez por su naturaleza dinámica y cambiante, es necesario hacer hincapié en el significado otorgado a la construcción colaborativa del mismo. Esto cobra un valor intangible que permite cuantificar experiencias significativas, no solamente provenientes de un aula de clase, sino de ambientes virtuales; situaciones que se adaptan a los intereses, necesidades y posibilidades de quien enseña y quien aprende (Gros, 2015).

La ecología de aprendizaje y sus retos llevan a redefinir las estrategias didácticas de los profesores, para potenciar en los estudiantes habilidades en contexto y su pensamiento crítico creativo. En opinión Guilford (1967) los docentes deben esforzarse en formar estudiantes que asuma cualquier situación propia de los tipos de relaciones que establece, de forma rigurosa y crítica, construyendo múltiples respuestas y soluciones. Entonces, se demuestra que, a través del

pensamiento crítico creativo, la puesta en marcha de las habilidades y atributos del perfil internacional requiere la toma de decisiones en diversos contextos y situaciones donde el aprendizaje lo aprendido en el aula.

Esto permite concluir que la codificación teórica sobre la innovación educativa se centró en el uso consciente de la información y el desarrollo de un aprendizaje significativo en contexto, considerando las ventajas de las TIC y respondiendo de estimular el pensamiento creativo. Sin duda, en gran medida eso depende de la formación docente y su rol en la puesta en marcha de didácticas que generen situaciones de aprendizaje para la indagación, la investigación y el uso de las habilidades de pensamiento en diversas situaciones (Jiménez, 2015).

5.3 Codificación teórica sobre la innovación TIC: los MOOC como un ambiente alternativo de aprendizaje

En la sociedad actual ha cambiado la forma en que se aprende y la manera en que se accede a la información. La tecnología ha demostrado ser una herramienta necesaria al momento de adoptar diversas formas de aprendizaje, que cumplan con las características de un proceso flexible, dinámico y accesible en cualquier momento. Como docentes se entiende la importancia de saber educar a las nuevas generaciones y mantenerse a la vanguardia, en materia didáctica y de alfabetización tecnológica.

En este sentido, los MOOC son ambientes de aprendizaje donde los participantes y materiales del curso están distribuidos de forma abierta (Rodríguez, 2012); siendo un escenario que apunta a la conexión entre docentes y estudiantes bajo un tema en común (Siemens, 2004). Aquí el proceso pedagógico parte de los intereses del estudiante, quien es el responsable de construir el conocimiento en un contexto personal y llevarlo al desarrollo curricular, con apoyo de redes y grupos de trabajo (Carmona, Gallego y Muñoz, 2008).

A pesar de su popularidad, las opiniones sobre el rol que desempeñan los MOOC y el valor que ofrecen a quienes los toman son divididas. Por un lado, están quienes reconocen el gran potencial de esta herramienta para proporcionar recursos educativos de calidad; en este caso, la oportunidad de ofrecer capacitaciones de desarrollo profesional a los docentes, con el fin de fortalecer las didácticas y las formas de enseñanza de habilidades. Por otro lado, está la opinión que los MOOC pueden ser considerados como una colección de recursos de aprendizaje, cuyo beneficio radica en que son flexibles, autónomos y perdurables, dado que encontrarán disponibles en cualquier momento para su consulta y desarrollo.

En este tipo de ambientes virtuales el conocimiento se crea y se comparte mediante diferentes momentos de reflexión, dado que hay un menor énfasis en la transmisión de información y mayor énfasis en el desarrollo de habilidades y reflexión del estudiante. La creación de ambientes de aprendizaje incluye situaciones que propician el fortalecimiento de habilidades, considerando la estructura que se adopte a las necesidades de los aprendices y les genere valor gracias a su flexibilidad, accesibilidad, compatibilidad y usabilidad.

Para los ciudadanos del siglo XXI, el desarrollo de competencias digitales representa una función indispensable en el ámbito educativo (Aguaded, 2011). Bajo esta idea el MOOC “Reenfocándonos” despliega características creativas desde los juegos serios que implican experiencias, basadas en la comprensión y el análisis del proceso de aprendizaje. También, los estudios de caso promueven una actitud crítica frente a los diferentes contextos sociales estudiados; las píldoras de concentración y cuestionarios en contexto se enfocan hacia la reflexión ante el error, siendo este un ejercicio base de auto aprendizaje.

El recurso presentado se ofrece de una forma adaptativa a las necesidades del docente. Es flexible porque está disponible a cualquier momento, no necesita una guía para su desarrollo por

su naturaleza intuitiva. Su estructura es modular, razón por la cual el docente puede acceder a la información que necesite sin necesidad de cumplir un orden estricto.

Entonces, ¿Puede un MOOC favorecer el aprendizaje? Según el curso virtual creado como modelo alternativo para el desarrollo profesional docente, donde el centro de la enseñanza es la persona y la realidad social, se puede afirmar que sí favoreció el aprendizaje impulsando su didáctica escolar, la capacidad de autorreflexión y el uso de las TIC. Esto obedece a que se trata de una herramienta no convencional en el contexto del colegio, a partir de la cual se fortalecen las habilidades como centro del conocimiento.

Las tecnologías permiten crear ambientes donde se embeben recursos que ofrecen ejercicios experienciales y la posibilidad de enfrentarse a contextos de aprendizaje, donde el centro de la enseñanza es la realidad social mostrada a partir de estudios de casos en contexto. Esto implica que exista una conexión con el aprendizaje y pueda hacer un análisis crítico del mismo.

El componente socio crítico como centro del desarrollo del MOOC demuestra que el sujeto es capaz de aprender en contexto y hacer un análisis más interesante del aprendizaje. Además, tomar decisiones sobre el proceso de los estudiantes y los objetivos de enseñanza en las clases, dado que no se enseña por contenidos programados, sino bajo la didáctica crítica de habilidades en contexto. En opinión de Castañeda y Soto (2009) estos entornos pueden ser personales, enfocados en las necesidades del individuo como un sistema que integra el escenario virtual institucional formal, al proveer capacitación y desarrollo docente. También, informal al ofrecer acceso a comunidades virtuales para construir redes personales de conocimiento.

Ante este panorama, el análisis de los tres componentes del objeto de estudio educación-innovación-TIC, codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC mediante el currículo socio crítico, se puede teorizar desde el siguiente esquema.

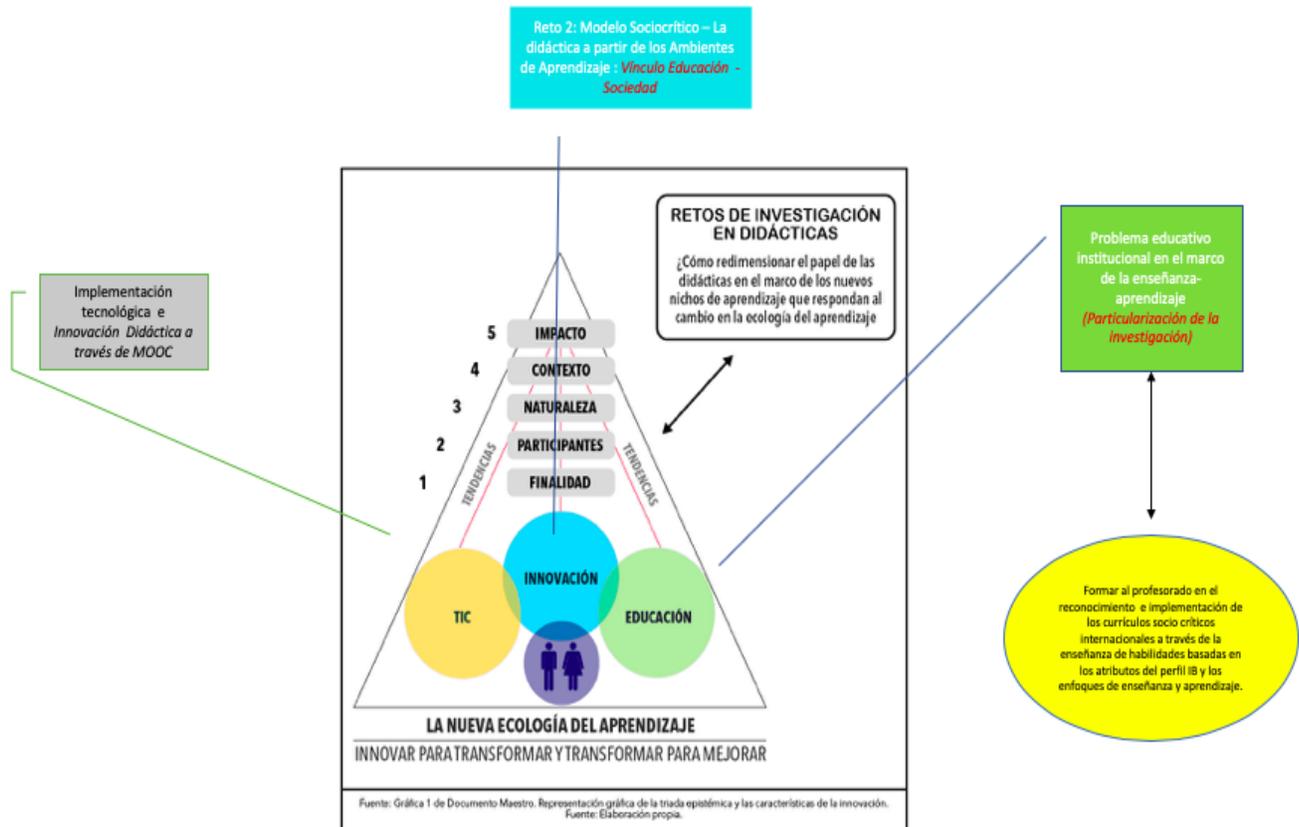


Figura 20. Triada epistémica.
Fuente: elaboración propia.

A partir de estos componentes y con los resultados que emergen de los instrumentos embebidos en las fases de la teoría fundamentada, las diferentes codificaciones teóricas parten del centro de la ecología del aprendizaje, mostrando como innovación la virtualización de la teoría socio crítica, por medio de escenarios orientados a docentes del colegio objeto de estudio. Todo esto con apoyo de las TIC para la implementación de un MOOC que permita virtualizar la didáctica, con el fin de abordar el problema educativo institucional en el marco pedagógico.

CAPÍTULO VI
APORTES Y CONCLUSIONES SOBRE LA
INNOVACIÓN EN DIDÁCTICAS Y TIC
¿CUÁLES SON LOS RETOS
ABORDADOS EN LA ECOLOGÍA
DEL APRENDIZAJE A PARTIR DEL
CURRÍCULO SOCIOCRÍTICO?

6 Capítulo VI. Aportes y conclusiones sobre la innovación en didácticas y TIC ¿cuáles son los retos abordados en la ecología del aprendizaje a partir del currículo sociocrítico?

Este capítulo tiene como objetivo exponer las conclusiones y los aportes que de la investigación titulada *Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación auto reflexivo para la evaluación de las prácticas de enseñanza basada en un currículo socio crítico en el colegio de Inglaterra The English School*. De esta manera, el trabajo parte del análisis de un conjunto de componentes que emanan del análisis categórico propuesto, en relación con los objetivos específicos del estudio. Asimismo, se presenta el alcance del objetivo general planteado, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Las respuestas obtenidas en la investigación son un aporte para la comprensión de las categorías extrañas obtenidas, definidas como situaciones inesperadas en el trasegar por la propuesta en la institución focalizada. Finalmente, se busca explorar algunas preguntas que surgieron del ejercicio de análisis de resultados; por lo cual, se socializan sus alcances desde tres componentes educativos: TIC, innovación y educación, como factores que influyen en la consolidación del proyecto profesoral en didácticas de la Maestría de Innovación Educativa Mediada por TIC.

En cuanto a la primera categoría, relacionada con el proceso de innovación, se logró identificar que la implementación del modelo FutureLab apoyado por TIC, basado en ciclos de autorreflexión, tuvo el propósito de generar un espacio alternativo para el profesorado, para pensar, evaluar, reevaluar y su proceso de enseñanza. De esta manera, el objetivo de la implementación fue configurar procesos de auto evaluación de sus prácticas de enseñanza, a favor de cualificación de un currículo socio crítico (Jiménez, 2012).

Dentro de la información obtenida en el capítulo IV, donde se analiza el pensamiento profesoral frente al currículo y la didáctica a partir de la implementación del curso “Reenfocándonos”, se evidencia que el docente es consciente de las fortalezas que hacen parte de su quehacer en el aula. También reconocen las falencias que se presentan al integrar estrategias innovadoras que motiven al estudiante y le permitan fortalecer las habilidades para la vida de forma experiencial; además, de brindar un apoyo para el aprendizaje en contexto, como uno de los ideales del currículo socio crítico propuesto (Pagès, 2012).

En este sentido, en opinión de Cortés (2012), se desafió la lógica de la discusión didáctica y, por ende, de la falta de tiempo, flexibilidad y capacitación para el desarrollo de habilidades con los docentes, permitiéndoles explorar diferentes casos y reflexionar sobre su propia práctica, con el fin de exponer su experiencia para que fuese analizada y transferida por sus pares. Para las rutas didácticas, la creación de estos escenarios de enseñanza obedece tanto a la pertinencia como a la coherencia de los enfoques del currículo socio crítico (Pagés, 1994). Adicionalmente, el uso de estrategias como los estudios de caso y de herramientas TIC influyó en la consolidación de un aprendizaje significativo con los docentes.

La propuesta logró impactar en los modelos tradicionales de apoyo, cualificación y capacitación del docente de la institución. Sin duda, la implementación del modelo didáctico, materializado en el MOOC “Reenfocándonos”, fue considerada innovadora en el contexto de estudio, dado que uno de los problemas que enfrenta el colegio es la falta de tiempo para la planeación y reflexión de los docentes. Sumado a esto, la articulación de enfoques pedagógicos que garanticen una enseñanza para las habilidades y atributos propios para la vida, capaces de preparar a los estudiantes como ciudadanos del mundo.

Por consiguiente, se deshizo uno de los supuestos expuestos sobre la innovación, considerado como un trabajo que implica altos costos económicos, pues se demostró que, mediante el uso de las TIC, es posible crear un contenido educativo web para responder a las necesidades de los participantes, sin realizar inversión alguna. Contrario a esto, el supuesto sobre la importancia de la capacitación y la motivación de los docentes y estudiantes dentro del proceso fue soportado por el objetivo principal del modelo FutureLab, encauzado hacia flexibilización pedagógica mediante el uso de tecnologías en el aula; lo que, sin duda, impacta en el aprendizaje de los estudiantes y en el rol del docente.

De manera que, la innovación se presenta no solamente con el uso de material didáctico, también responde a una propuesta de cambio de modelos tradicionales de capacitación, desde la reflexión y el acompañamiento a los docentes, mediante actividades que desencadenen creativamente en nuevas formas de enseñanza (Cuevas & García, 2014). Es así como, las herramientas TIC surgen como un medio para dinamizar las prácticas pedagógicas, porque “abren nuevas posibilidades en el aula al permitir no tener que desplazarse al no alterar significativamente el escenario donde se imparte la enseñanza” (Romaní & Prats, 2008, p.31).

Así, se valida el ejercicio de reflexión por parte del docente desde las estrategias ofrecidas en esta investigación, cuyo impacto trasciende el trabajo del profesorado y, tal como lo afirma Jiménez & Escobar (2016) se ajusta a las particularidades de aprendizaje presentes en el aula. A su vez, la segunda categoría, relacionada con el objetivo de identificar las concepciones didácticas, a partir de las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza que poseen los docentes, se presentan dos supuestos. El primero sobre el componente metodológico, dado que, al parecer, los docentes no implementan una enseñanza basada en problemas, se centra en la transmisión de

conocimiento técnico, donde el uso de las TIC se limita al uso de diapositivas, búsquedas web o juegos.

De ahí, la pregunta que surgió fue ¿están los docentes dispuestos a modificar sus didácticas de clase integrando tecnología en el aula, con el fin de desarrollar contenidos colaborativos y experienciales? Este cuestionamiento llevó al segundo supuesto enfocado en las decisiones didácticas del profesorado, dado que percibe falta de tiempo para la planeación de sus clases, lo cual impide alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículo.

En consonancia con lo anterior, Pagés (1994), afirma que el docente debe recibir una formación centrada en el conocimiento didáctico y pedagógico, en consideración de conjunto de factores sociales, culturales y políticos de su contexto; todo esto con el fin de facilitar la integración de metodologías con la práctica y así proveer una enseñanza de calidad. Al respecto, cabe mencionar que la formación y experiencia del docente tiene un efecto importante, pues estos aspectos son determinantes al momento de moldear sus prácticas de enseñanza.

Un ejercicio significativo dentro del curso “Reenfocándonos” fue la evaluación sobre metodología de enseñanza académica realizada por los docentes, en comparación con los estándares de enseñanza internacional, de acuerdo con lo establecido con la organización del bachillerato internacional. Es así como, los enfoques de aprendizaje basados en la filosofía IB han tomado protagonismo en la metodología de enseñanza docente, haciendo clara la transición de un currículo técnico a uno crítico, debido no solo a la necesidad de formar estudiantes para enfrentar los retos de este siglo, sino como compromiso al ser parte de la red de colegios IB del mundo.

Por otro lado, el aprendizaje basado en problemas es un método de enseñanza docente donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. En el recorrido, los estudiantes experimentan desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera

colaborativa compartiendo su experiencia, haciéndola mucho más significativa desde su rol activo (Valderrama y Castillo, 2017). Al utilizar esta metodología en la cotidianidad de la institución, promovida desde el modelo didáctico fundante de esta investigación, ha influido en el uso de herramientas para que el docente integre los contenidos disciplinares con situaciones problema de la cotidianidad de los estudiantes.

En un curso centrado exclusivamente en el abordaje de contenido, los estudiantes pierden la motivación, dado que su papel se limita a ser un receptor pasivo del aprendizaje y consumidor de información. De otro modo, cuando el docente asume el reto de transformar el aula, con desafíos que respondan al fortalecimiento de habilidades para resolver problemas, el estudiante asume un papel activo, en la búsqueda de soluciones frente a situaciones de su realidad, bajo una perspectiva transdisciplinar, innovadora y consecuente con un saber hacer en contexto (Pagés, 2011). Por esta razón, el docente se ve convocado a generar estrategias que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación, asumiendo la tarea de gestión y autogestión del conocimiento.

Ahora bien, es de reconocer que la transición de un currículo técnico, encargado de transmitir conocimiento desde la minimización cognitiva del aprendiz, hacia un enfoque curricular centrado en la construcción de conocimientos y el análisis de problemas, es posible mediante la apropiación de didácticas alternativas, con las cuales se piense un camino pedagógico interesado por las problemáticas propias del contexto y de la vida (Pagés, 1994). Justamente, es aquí donde el uso de las TIC cobra una relevancia pedagógica y social, en la medida en que desempeñan una tarea prolongable más allá del aula: configurar nichos de aprendizaje para responder a las exigencias de la sociedad de la información y la comunicación (Coll, 2013b).

En opinión de Salinas (2008), una de las formas de responder a estos desafíos es promoviendo experiencias pedagógicas innovadoras apoyados en las TIC; así es posible demostrar

que el fin de la tecnología educativa, es proveer momentos de aprendizajes significativos más allá del simple uso de un buscador web o un video animado. Según, Fullan & Stiegelbauer (1991), los procesos de innovación conllevan a cambios relacionados con la incorporación de nuevos materiales, comportamientos, prácticas de enseñanza, creencias y concepciones, lo que implica una evidencia concreta sobre el ejercicio curricular y el quehacer del docente y, por ende, en la forma en que concibe la enseñanza.

De esta forma, retomando la pregunta orientadora sobre si ¿están los docentes dispuestos a modificar sus didácticas de clase integrando tecnología en el aula, con el fin de desarrollar contenidos colaborativos y experienciales?, se comprende que, gracias a las evidencias obtenidos, la participación en el curso virtual y las observaciones de clase, los docentes si están dispuestos a modificar sus didácticas, siempre y cuando se les abra un espacio de capacitación que no sea considerado como trabajo adicional. Es decir, se requiere un espacio flexible y ajustado a sus necesidades, que les permita crear una planeación autónoma y transversal a favor del desarrollo de habilidades en estudiantes y la consistencia del uso tecnológico.

Como se observa, la metodología va de la mano con la didáctica, considerando el interés del docente como persona responsable de la enseñanza, y la influencia de su experiencia y trayectoria educativa en el desarrollo curricular. Entonces, en concordancia con Eggen & Kauchack (2005), es responsabilidad de institución educativa proveer espacios de capacitación y crecimiento profesional, como también equilibrar la carga académica donde se incluyan momentos de planeación individual y colaborativa, con el objetivo de estandarización de metodologías y alcanzar los objetivos propuestos.

El interés de la tercera categoría fue analizar el aporte de didácticas innovadoras usando las TIC, en la constitución de comunidades que responden a la nueva ecología del aprendizaje. En

efecto, se examinó la manera cómo el uso de las didácticas en el aula permite evaluar la posibilidad de migrar de un currículo técnico a uno socio crítico, en respuesta al desarrollo de habilidades que impacten positivamente a la sociedad (Añazco, 2017). Es así como, se evaluó, no solamente el uso de TIC como herramienta didáctica, también el pensamiento del profesor de la comunidad IB, teniendo en cuenta el currículo internacional que el colegio implementa y su acercamiento inicial al currículo socio crítico. Aunque, en la práctica la metodología docente se mantienen algunos rasgos del currículo técnico.

Para tal fin, se pretendió dar respuesta a la pregunta orientadora ¿replantear la metodología de enseñanza influirá en el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades del siglo XXI? Efectivamente, el uso de las TIC en los procesos pedagógicos requiere de una transformación importante, pues no solo el currículo, también las didácticas y las prácticas de evaluación, son objeto de cambio, al emplear una enseñanza centrada en el alumno; todo esto, en interrelación con el rol docente, la metodología de enseñanza y la didáctica de cada área (Díaz, 2002).

A partir de la implementación del MOOC “Reenfocándonos”, las TIC ofrecieron al docente espacios de capacitación flexible e innovación, centrado en cómo poner en práctica las didácticas en clase. Ahora bien, la presentación de nuevos escenarios de capacitación implica otras concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que docente y estudiante sean conscientes de su papel. La tarea más importante, según Salinas (2004), es la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, así como para el ingreso a un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida.

En realidad, el curso virtual “Reenfocándonos” brindó la oportunidad de un espacio de capacitación docente un espacio inexistente, cubriendo su necesidad de capacitación frente a las didácticas encaminadas a la consolidación de un currículo socio crítico, a través de los estudios de

casos, juegos serios, lecturas y test de apoyo. El recurso se ha visto como una solución a la falta de tiempo y, dada su flexibilidad, ha sido recibido positivamente por representar una oportunidad para fortalecer las destrezas de los participantes.

Por otro lado, el desarrollo de las destrezas y las habilidades del siglo XXI en el aula, implica generar cambios en la forma como los sujetos se comunican, trabajan, construyen el conocimiento e interactúan en espacios de aprendizaje (Jiménez, 2018b). Por su parte, en opinión de Monereo y Pozo (2011), estas habilidades muestran un conjunto de cualidades que ya están en la mente humana, pero necesitan de impulsos para la búsqueda crítica de la información, comunicarse de forma clara y específica y la participación crítica en el entorno, tanto virtual como presencial. Precisamente, este es el perfil que se busca definir desde el currículo IB (TES, 2015).

De manera que, es indispensable que el profesorado de la comunidad IB que imparte una enseñanza internacional, reconozca las potencialidades de la ecología en el aula y, por ende, sus funciones, lo que induce a una mutación sistemática de teorías y en las prácticas didácticas (Jiménez, 2018a). Si se tiene en cuenta las características que definen la educación IB, desarrolla enfoques de enseñanza y aprendizaje eficaces, tiene lugar dentro de contextos globales y explora contenidos significativos; debe ser impulsado con tecnologías educativas que potencie las habilidades de los aprendices y los concientice como los nativos digitales que son (Prensky, 2001).

La enseñanza y el aprendizaje en el IB se basan en la diversidad de formas que se comprende el mundo, por los diferentes contextos y situaciones que los agentes educativos enfrentan. De este modo, el trabajo en equipo es un elemento central de este tipo de educación, en la búsqueda por consolidar un aprendizaje para toda la vida. Esta educación permite abordar desafíos globales a partir de la indagación, acción y reflexión (OBI, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que el currículo IB tiene implícitas las características del currículo crítico descrito por (Pagès, 1994a), el cual es base de esta investigación. Este funciona como complemento interesante y necesario para que los docentes comprendieron la importancia de la didáctica, diferenciando su rol dentro del aula, evitando la tecnicidad de la enseñanza de conceptos inmediatos, y asumiendo una enseñanza crítica en contexto (Jiménez, 2015).

De ahí que, la investigación haya respondido a la nueva ecología del aprendizaje, en la medida que los docentes fueron expuestos continuamente a situaciones sociales, económicas, políticas y culturales ampliando las formas y momentos para su aprendizaje (Coll, 2013a). Esto se vio reflejado en la variedad de estudios de caso analizados por los docentes, para el desarrollo de objetivos de aprendizaje de modo transversal, con el fin único de hacer visibles las habilidades del alumno en su clase y también a lo largo de su vida.

Con todo lo anterior, es claro que, para responder a la pregunta orientadora, se afirma que si es necesario hacer un replanteamiento desde la creación de comunidades de aprendizaje, las cuales impulsarán y darán respuesta asertiva a cada reto que se presente; considerando que el desarrollo de planes educativos integrales implica un rol de facilitador y tutores del ejercicio de aprendizaje (Coll, 2000; 2004). Por ende, el estudiante asumirá el control de su aprendizaje y estará preparada para afrontar situaciones que requieran de pensamiento crítico y creativo, como una de las apuestas de la formación del profesorado en didácticas innovadoras.

Finalmente, la última categoría de estudio se definió desde la pregunta orientadora ¿es necesaria la implementación de TICS en el aula? que desprende al objetivo de implementar una propuesta didáctica basada en el FutureLab, mediada por TIC, para la evaluación de las prácticas pedagógicas en el aula. En esta oportunidad el análisis se enfocó en el uso que los docentes creen

dar a las tecnologías en clase, con la implementación de diapositivas, juegos en línea o libros electrónico, lo cual es una muestra de la subutilización de estas herramientas, dado que por sí mismas no asegura que el aprendizaje sea significativo.

Bajo esta idea, se logró reconocer el impacto de la tecnología educativa en la nueva ecología del aprendizaje, al implementar un modelo de innovación apoyado por TIC, para conducir a la reflexión mediante la creación de contenido educativo. En el colegio de estudio se implementó el programa 1:1, como apoyo al ideal de un dispositivo electrónico (tableta o computador) por estudiante, certificándose, así como *Apple Distinguish School*. Esto ha permitido que el alumnado, a partir de séptimo grado, tenga acceso a la tecnología en sus prácticas de aula, lo que representa un reto para el docente al momento de diseñar clases que integren las TIC.

No obstante, aunque el MOOC “Reenfocándonos” se ofrecieron diversos recursos y ejemplos del uso de didácticas con TIC para usar en la clase, se reconoce que esta incorporación no va a desplazar los recursos tradicionales; al contrario, conducen a modelos didácticos mixtos dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se estén trabajando. De ahí que, aunque el colegio tiene recursos tecnológicos, el texto escolar y las guías curriculares son igualmente importantes en el desarrollo de la clase.

Sobre el uso óptimo de uso de las TIC pasa necesaria e inevitablemente por el profesor, independientemente del recurso o dispositivo digital en cuestión. Un excelente recurso pierde toda su potencialidad social y pedagógica, en manos de un docente que no tiene claridad respecto de los aprendizajes y objetivos a lograr, que no maneja los conceptos o didáctica de las disciplinas que enseña, o que, sencillamente, no comprende cuál es el rol de las TIC en el conjunto de actividades y acciones que propone a sus estudiantes (Roman, Cardemil y Carrasco, 2011).

Como último elemento, se retoma el objetivo general orientado a identificar los aportes del Modelo de Innovación FutureLab, apoyado en la evaluación de las prácticas de enseñanza, para la implementación de un currículo socio crítico en el Colegio de Inglaterra The English School. A lo largo de este capítulo se han presentado los resultados más importantes de la aplicación de este modelo, entre cuales se rescatan la oportunidad de reflexión del profesorado, la flexibilidad en la planeación de sus clases y el énfasis en el desarrollo de currículos críticos.

En relación con la pregunta general sobre *¿Cómo la implementación del Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC aporta a la implementación de currículo socio crítico en el colegio The English School, en consideración los objetivos de aprendizaje del currículo nacional e internacional (IB)?* Se afirma que la implementación del currículo socio crítico es posible a través de la enseñanza de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, cuyo propósito es formar personas con mentalidad internacional que sean conscientes de la condición que los une como seres humanos, así como la responsabilidad que comparten por el planeta para contribuir a un mundo mejor y más pacífico (OBI, 2015).

Así entonces, el aporte didáctico resultado de la implementación del recurso “Reenfocándonos”, permite al docente prepararse para asumir, no solamente los contenidos, sino despertar en el estudiante habilidades necesarias para la toma de decisiones y la reflexión ante su deber como ciudadano del mundo (Jiménez, 2012). De igual modo, el estudio ofrece algunas sugerencias para nuevos investigadores quienes deseen ahondar en futuras investigaciones, desde cuestionamientos como:

- ¿Qué competencias específicas debe asumir el profesor para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del siglo XXI?

- ¿Están los nuevos profesionales de la educación lo suficientemente preparados para asumir el reto de formar con pensamiento crítico y conciencia tecnológica a las próximas generaciones?
- ¿La integración curricular orientada a la transdisciplina en el marco de la educación internacional, permitirá forjar espacios de aprendizaje flexibles con el fin de proveer experiencias significativas a los estudiantes?

Referencias

- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7–9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>.
- Añazco, D. (2017). Retos de la nueva ecología del aprendizaje: personalización e intereses. *Revista RUANE*. Recuperado de https://www.academia.edu/27220413/Retos_de_la_nueva_ecología_del_aprendizaje_Personalización_e_intereses
- Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., ... Zhou, M. (2007). *Learning: in and out of school in diverse environments*. Recuperado de http://life-slc.org/docs/Banks_et_al-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practices. In *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (pp. 269–292). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, H. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Camperos, M. (2012). *El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos*. Caracas: Fanarte.
- Campos, G., y Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*,

7(13), 45–60.

- Cañal, P. (1997). El diseño de unidades didácticas: fundamentación y procedimientos. *Investigar En La Escuela: Elementos Para Una Enseñanza Alternativa*, 109–132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10116>
- Carmona, E., Gallego, L., y Muñoz, A. (2008). *El “dashboard” digital del docente*. Quindío, Colombia: Elizcom.
- Castañeda, L., y Soto, J. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 175–190.
- Castrillón, M. (2017). *Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje*. Corporación Universitaria Remington.
- Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En *Políticas sociales y estado del bienestar en España* (pp. 165–187). Madrid: Fuhem.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 15–56.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 31–36. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/20319227.pdf>
- Coll, C. (2013b). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219*, 31–36.
- Contreras, D. (2015). *Una metodología para la creación de ambientes personales de aprendizaje en programas de formación empresarial*. Universidad de La Sabana.
- Cruz, S., Maldonado, E., Figueroa, M., y Rodríguez, M. (2016). El diseño y desarrollo de un MOOC en Miríada: retos y experiencias desde tres perspectivas. *Revista Digital Universitaria*, 17(1).

Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art03/index.html>.

Cueva, J., Ávila, Y., y Valledor, R. (2015). *El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en la educación primaria*.

Cuevas, F., & García, J. (2014). Las TIC en la formación docente. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 29. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>

Díaz, D. (2016). *Diseño de un proyecto integrador que incorpora TIC desde el enfoque pedagógico socio-crítico con los docentes de ciclo cuatro de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza*. Universidad de La Sabana.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla.

Doyle, W. (1985). Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(31).

Eggen, P., & Kauchack, D. (2005). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Recuperado de <https://catedratallerdidacticaii.jimdo.com/app/download/10645728483/EGGEN+Y+KAUC HAK++HABILIDADES+DE+ENSEÑANZA.pdf?t=1536027224>

Fernández, A. (1996). *Didáctica general*. Barcelona: OUC.

Fernández, O. (2016). *Los MOOC: una experiencia de aprendizaje adaptativo en contextos corporativos*. Universidad de La Sabana.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell.

García, A. (2017). *La nueva ecología del aprendizaje plantea grandes desafíos a la escuela*. Recuperado de <http://grupo-sm.com.mx/?q=blog-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-plantea-grandes-desafios-a-la-escuela>

- Garrison, D., & Vaughan, N. (2015). Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. *Creative Education*, 6(3). Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1424115](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1424115)
- Glasser, B., & Strauss, A. (1969). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58–68. <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Guilford, J. (1967). *The Natural of Human Intelligence* (Mac Graw-H). New York.
- Jiménez, I. (2012). Socializando saberes...construyendo aprendizajes: una metodología de aula de clase. In *Desarrollo del Pensamiento Científico en la Escuela* (pp. 35–52). IDEP.
- Jiménez, I. (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico. *Opción*, 31(2), 632–653. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568035.pdf>
- Jiménez, I. (2018a). *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*. Chía, Cundinamarca.
- Jiménez, I. (2018b). *Fases del Modelo Didáctico Furt Lab articulado con el Diseño de Investigación: Teoría Fundamentada* (Universida). Chía.
- Jiménez, I. (2018c). *Representación Social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, I., y Escobar, C. (2016). Uso didáctico del videojuego educativo para la enseñanza de las ciencias sociales: un estado del arte. *Paideia*, 11(58), 53–70.

- Jiménez, I., Salamanca, L., y López, L. (2018). Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Fólios*, 47, 119–132.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs (Cambridge). New York.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. In *Perspectives of thinking, learning and cognitive styles*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Krathwohl, D. (2002). Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: when human transcend biology*. New York: Penguin Group.
- Martínez, A. (2012). *Enfoque por competencias y paradigma ecológico en una escuela*. Tecnológico de Monterrey.
- Martínez, L., Hinojo, F., y Díaz, I. (2017). Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje por parte de los Profesores de Química. *Información Tecnológica*, 29(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200041>
- Martínez, N. (2016). *Contribución de la formación docente en herramientas WEB 2.0 en el diseño e implementación de estrategias en el aula*. Universidad de Lla Sabana.
- Miller, R., Shapiro, H., & Hilding-Hamann, K. (2008). *School's Over. Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*. Recuperado de

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2601&rep=rep1&type=pdf>

Mominó, J., y Singalés, C. (2016). *El impacto de las TIC en la educación, mas allá de las promesas* (UOC edicio). Barcelona.

Monereo, C., y Pozo, J. (2011). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50–55.

Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Universitario Santa Ana.

OBI. (2015). *¿Qué es la educación IB?* Ginebra: International Baccalaureate Organization Ltd.

Orozco, T., y Acevedo, A. (2011). *Metodología de educación a distancia*. Universidad Santo Tomás.

Pagès, J. (1994a). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 8(13), 38–51.

Pagès, J. (1994b). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de La Educación*, 13, 38–51.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de, & Servicios (Eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140–154). Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (40), 67–81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar sugerencias, experiencias e investigaciones.

Educacao e Filosofia, 26, 203–228.

Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanchla: didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 13, 1–12. <https://doi.org/Doi>: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.13.1>.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. In *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 229–346). Madrid: Síntesis.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Peterson, A. (1972). *The International Baccalaureate: an experiment in international Education*. Londres: George Harrap.

Prats, M. (2016). El reto de la difusión de la innovación en el sistema educativo: políticas de innovación para el uso educativo de las TIC. In *El impacto de las TIC en la Educación: más allá de las promesas* (pp. 179–226). Cataluña: UOC Ediciones.

Prensky, E. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales* (S. . Distribuidora SEK, Ed.). Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES \(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES (SEK).pdf)

Riechman, J. (2004). *Ética ecológica: propuesta para una reorientación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Rodríguez, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. España: Narcea.

Rodríguez, O. (2012). MOOCs and the ai-stanford like courses: two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and ELearning*, 2.

Roman, M., Cardemil, C., y Carrasco, A. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad el

- proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661645/RIEE_4_2_1.pdf?sequence=1
- Romaní, J., y Prats, M. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto EDUTICOM. *Educación*, 40, 29–40. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v41-riera-prats/121#>
- Rudd, T., Colligan, F., & Naik, R. (2006). *Learner voice. A handbook from Futurelab*. Bristol: FutureLab.
- Salas, J. (2017). *Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del programa Todos Aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente* (Universidad Tecnológica de Bolívar). Recuperado de <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0070522.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1–16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256006>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Recuperado de https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sampascual, G. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Uned.
- Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace: Everything Elearning*.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge (eBook)*.
- Siraj-Blatchford, J., & Romero, T. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en educación infantil. *Revista de Medios y Educación*, 51, 165–181.
- Tamayo, M. (2015). *El proceso de la investigación científica* (Norma). Bogotá.

- TES. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- TES. (2018). *Manual de convivencia 2018-2019*. Bogotá.
- Thornton, S. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. In *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237–248). New York: Macmillan.
- Tikunoff, W. (1979). Context variables of teaching-learning event. In *Focus on teaching. Reading on the observation and conceptualization of teaching*. New York: Longman.
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459–483. Recuperado de <https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Trepule, E., Tereseviciene, A., & Rutkiene, L. (2015). Didactic Approach Of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 848–852.
- Tulchin, B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235–253. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18562>
- Unesco. (2013). *Enfoque estratégico sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Ureña, L. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. *Teoría Educativa*, 28(1), 209–223. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2016281209223/15278>
- Valderrama, L., y Castillo, G. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el

aprendizaje basado en problemas. *Revista Cuidarte*, 88(3), 1907–1918.

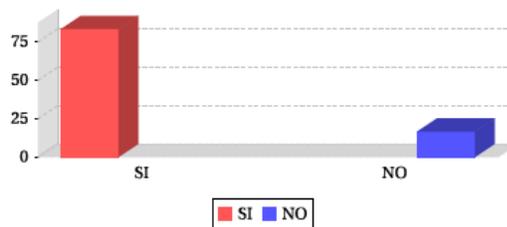
Zabalza, M. (1998). *Los planes de estudio en la universidad: algunas reflexiones para el cambio*

(Universidad Santiago de Compostela). Recuperado de <http://www.cica.es>

Anexos

Anexo 1. Resultados cuestionario

¿Desea participar en el estudio?		
Opciones	Porcentaje	Nº
SI	83,33	10
NO	16,67	2
Total		12

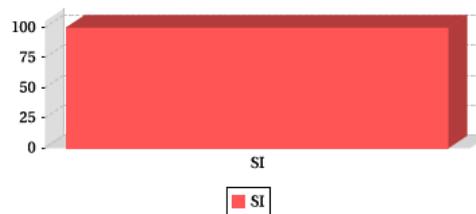


Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Isabel Jiménez Becerra. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es identificar las concepciones que posee el profesorado sobre la implementación de las didácticas mediadas por TIC en sus prácticas de enseñanza, consolidando el respectivo diagnóstico institucional, así como Redimensionar el papel de las didácticas en el marco de los nuevos ~~tipos~~ de aprendizaje que respondan al cambio en la ecología del aprendizaje

Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista u otra técnica en el momento de la implementación en una segunda fase. El diligenciamiento del cuestionario le tomará 30 minutos.

Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10
Total		10

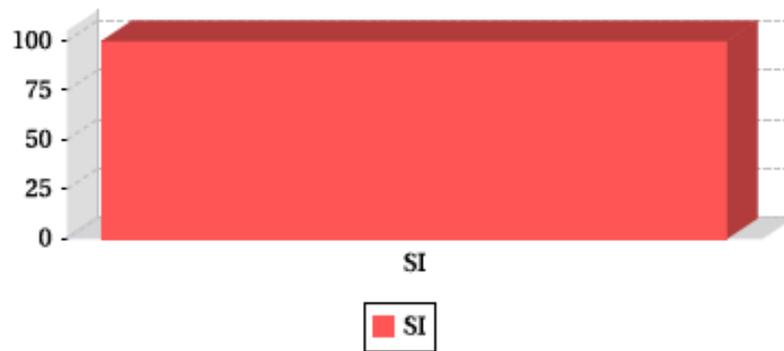


Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Karen

Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada a mi correo personal, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Karen Cabrera, kcabrera@englishschool.edu.co.

Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10
Total		10



Sección a la que pertenece:

Opciones	Porcentaje	Nº
Primaria	10,00	1
Bachillerato	90,00	9

Anexo 2. Permiso institucionalUNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRIA EN INNOVACION EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

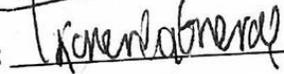
COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO

SOLICITUD DE PERMISO INSTITUCIONAL

Yo Lois Eduardo Rivas G identificado con la CC / CE 79331986 como representante legal o director de la Fundación Educativa de Inglaterra -The English School- autorizo a la estudiante de la Maestría en Innovación Educativa Mediada por TIC de la Universidad de la Sabana, Karen Dariana Cabrera Daza, identificada con CC N° 1014211370 de Bogotá, para que realice la intervención y aplicación de actividades relacionadas con su proyecto de grado.

Las actividades propuestas por la estudiante se realizarán en un cronograma sujeto al horario escolar ya que el trabajo es articulado con docentes del Programa del Diploma y del Programa de Años Intermedios.

Adicionalmente la publicación de información obtenida como resultado del trabajo realizado en el colegio, como también su sustentación deben guardar la debida confidencialidad de la institución.

Firma del responsable: 
Firma del estudiante:   RECTOR - D.H.
Fecha: 19 8 / 2018

Anexo 3. Presentación y análisis de los resultados

Una vez aplicado el cuestionario a una muestra de los docentes de grados décimo y undécimo del colegio The English School, se procede a analizar los resultados, por cuanto la información que arroje será utilizada en el desarrollo de la investigación, toda vez que mostrará la percepción que tiene el profesorado sobre los cuatro grandes núcleos que fundamentan este trabajo.

Núcleo 0: Caracterización de la población participante.

1. Género.

Opciones	Porcentaje	N°
Masculino	50,00	5
Femenino	50,00	5
Total		10

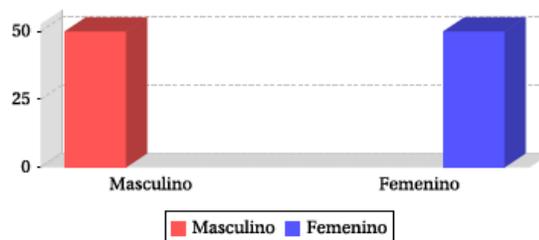


Gráfico 1. Porcentaje del género de los profesores encuestados.

El proceso de enseñanza en el programa del diploma del colegio The English School está dirigido por hombres y mujeres. No obstante, esto no será un factor que altere los objetivos propuestos en la investigación planteada.

2. Edad.

Opciones	Porcentaje	Nº
46 - 55	30,00	3
Total		10

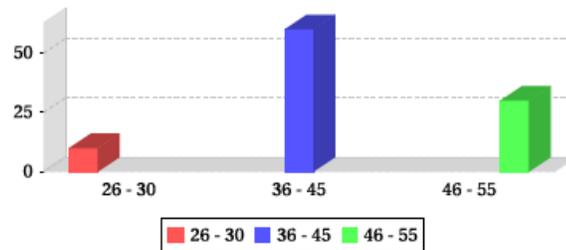


Gráfico 2. Porcentaje de la edad de los profesores encuestados.

En relación con la edad de las personas encuestadas, se aprecia que el primer rango posee el menor porcentaje (10%) siendo profesores jóvenes de la generación milenial con conocimientos tecnológicos más desarrollados. En segundo lugar se ubica con un 30% los profesores del tercer rango de 46 a 55 año, siendo este grupo los docentes experimentados los cuales tienen el viejo paradigma educativo más arraigado a sus prácticas docentes. El mayor porcentaje se centra en el segundo rango 36-45, por cuanto dichos cargos son ejercidos por personas con experiencia y conocen el conocimiento del sistema educativo, así disponen de ciertas habilidades y experiencias.

3. Año de graduación

Opciones	Porcentaje	N°
Entre 1980 y 1989	20,00	2
Entre 1990 y 1999	10,00	1
Entre 2000 y 2009	50,00	5
Entre 2010 y 2018	20,00	2
Total		10

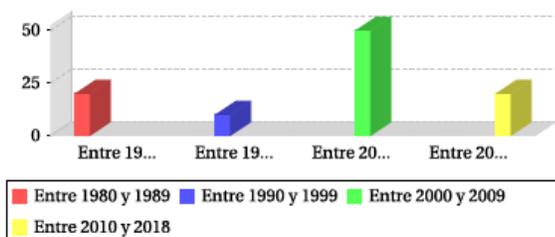


Gráfico 3. Porcentaje de año de graduación de los profesores encuestados.

El año de graduación tiene una relación directa con la edad de los docentes encuestados, el 50% de los docentes se graduó entre el 2000 y el 2009, un 40% restante se graduó entre 1980 y 1989 y entre 2010 y 2018. El 10% restante se graduó entre 1990 y 1999 lo que demuestra en su mayoría se formaron en una época donde el uso de tecnologías era bastante limitado.

4. Otros estudios y año de finalización.

Del 100% de los encuestados solamente el 50% de ellos ha realizado otros estudios, el 30% ha realizado una maestría y el 20% una especialización u otra carrera. Siendo la fecha de realización predominante entre 2010 y 2018, fechas en las cuales es posible haber aprendido sobre tecnologías de la información.

Desde el punto de vista del investigador, es un porcentaje bajo teniendo en cuenta los requisitos del currículo internacional, los cuales solicita integrar habilidades con conocimientos. El profesor es el encargado de esta tarea, quien con el apoyo de otros estudios podrá desarrollar didácticas que le permita la consecución óptima de los objetivos de su área de enseñanza.



Gráfico 4. Porcentaje de otros estudios y año de graduación de los profesores encuestados.

5. ¿Qué asignatura dirige en su práctica académica?

El 60% de los docentes imparten asignaturas de ciencias sociales e inglés, el 20% enseña español y el último 20% enseña matemáticas y ciencias, presentando una visión amplia de las diferentes prácticas académicas y tecnologías a lo largo de la mayoría del currículo.

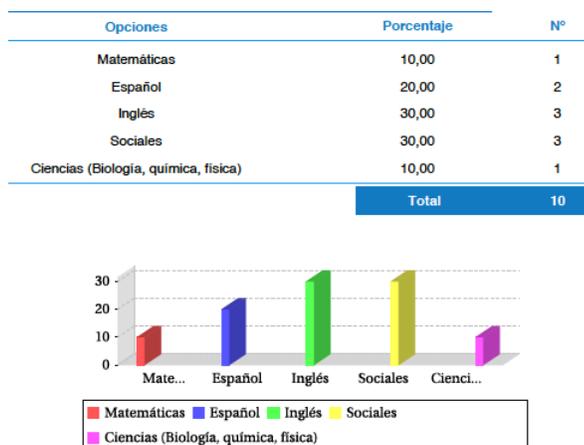


Gráfico 5. Porcentaje de asignatura que dirigen los profesores encuestados.

6. Estudios actuales.

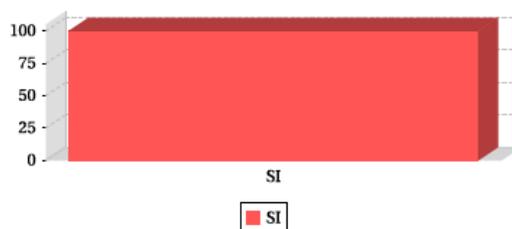
El 100% de los profesores aseguran no estar estudiando actualmente, es decir, están dedicados a la enseñanza de su saber sin recibir actualizaciones educativas o adelantar estudios complementarios.

NUCLEO 1. Formación para la enseñanza.

1. Conocimiento de objetivos y estándares de enseñanza del área.

El 100% de los profesores encuestados aseguran conocer los objetivos y estándares de enseñanza para su asignatura particular, partiendo del currículo internacional que imparte el colegio. Este indicador es muy importante, pues es un reflejo de que se conoce el currículo y lo que se espera que el estudiante alcance a partir de las didácticas de clase.

¿Conoce los objetivos de enseñanza de su área?		
Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10
Total		10



¿Conoce los estándares de enseñanza generados para el área que imparte?		
Opciones	Porcentaje	Nº
SI	100,00	10

Gráfico 6. Porcentaje conocimiento de objetivos y estándares del área.

2. Contexto de aprendizaje de los objetivos y estándares de enseñanza docente.

Opciones	Porcentaje	N°
En el contexto de Práctica Educativa	30,00	3
En un espacio de formación laboral	70,00	7
Total		10

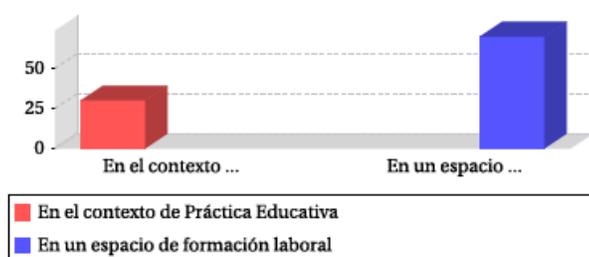


Gráfico 7. Porcentaje del contexto de aprendizaje docente.

El 70% de los profesores encuestados aprendieron los objetivos y estándares de enseñanza docente en un espacio de formación ejerciendo su profesión, es decir, gracias a la experiencia recogida en sus años de enseñanza. Tan solo un 30% asegura haber adquirido el conocimiento pedagógico en su práctica educativa. Esto implica para la investigación que el docente no ha sido formado para enseñar desde la universidad; contrario a esto, su pedagogía tiene como base experiencias recogidas en su práctica docente, lo que impide de una forma conocer las didácticas que esperan desarrollar habilidades en los estudiantes.

3. ¿Conoce los derechos básicos de aprendizaje de su área? ¿Dónde los aprendió?

Opciones	Porcentaje	N°
En la universidad	10,00	1
En el contexto de Práctica Educativa	50,00	5
En un espacio de formación laboral	40,00	4
Total		10

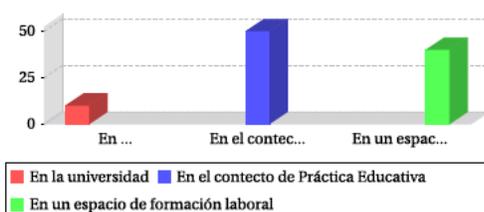


Gráfico 8. Porcentaje de conocimiento de estándares de enseñanza.

El 100% de los docentes argumenta conocer los Derechos Básicos de Aprendizaje de su área, estos fueron aprendidos en un 50% en la práctica educativa mientras que el 40% en espacios específicos de formación laboral, dejando un 10% para la universidad. Esta situación se sustenta desde las afirmaciones de Pagés (1994) quien hace hincapié en la debilidad en la enseñanza de pedagogía y didácticas en la universidad debe ser reforzada.

Se puede concluir que, según los resultados obtenidos, la formación para la enseñanza se ha adquirido empíricamente gracias a la experiencia laboral en la práctica y en el contacto con los estudiantes, no por lo aprendido en la universidad.

NUCLEO 2. Finalidad, características, componentes, elementos y modalidades del currículo educativo.

Finalidad:

De los principales argumentos en torno a las utilidades de la educación, valore con 5 a las que más más prevalece en su práctica de enseñanza y con 1 las que menos tiene en cuenta. Identifique esto por sub-núcleo: finalidad, características, componentes.

Tabla 1. Valoración de la finalidad del currículo educativo.

ITEM	FINALIDAD DEL CURRÍCULO EDUCATIVO	VALORACIÓN	% DE RESPUESTA
1.	Desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades.	4	80%
2.	Adquirir aprendizajes para entender el mundo, actuar en él y comprenderlo	5	60%
3.	Adquirir saberes coherentes e interdisciplinarios	5	50%
4.	Ser una organización flexible de la enseñanza	4	40%
5.	Tener atención a la diversidad.	4	40%

De acuerdo lo anterior, se observa que el ítem 1 a pesar de tener una valoración de cuatro, fue donde la mayoría de los docentes coincidió, teniendo en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes. Por su parte, el ítem 2 obtuvo la segunda calificación más alta debido a que los

profesores coinciden en que la finalidad del currículo es adquirir aprendizajes para, en pocas palabras, ser “ciudadanos del mundo”. Un 50% de los docentes encuestados coincide con que el currículo es “técnico” y está solamente enfocado a adquirir saberes coherentes e interdisciplinarios. Finalmente un 40% está de acuerdo con que el currículo debe ser flexible e inclusivo, en cuanto no fueron asignadas valoraciones de 3, 2 o 1.

Tabla 2. Valoración de las características del currículo educativo.

ITEM	CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO EDUCATIVO	VALORACIÓN	% DE RESPUESTA
1.	Debe ser experimental.	5	40%
2.	Respetar los procesos y las etapas de desarrollo en niños, jóvenes y adultos.	5	70%
3.	Debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente.	4	40%
4.	La relación educativa prevalece que profesores y estudiantes son iguales con roles diferentes	4	40%

En este segundo descriptor, el 70% de los docentes respetan los procesos y las etapas de desarrollo en los estudiantes, entendiendo el contexto del mismo. Por otro lado, el ítem 1 recibió la calificación más con el 40% de profesores al coincidir que el currículo debe ser experimental, como una característica del currículo socio crítico. Finalmente, los ítems 3 y 4 reciben la misma valoración por el mismo porcentaje de docentes, demostrando que no es tan importante el contexto (currículo socio crítico) ni los roles del docente o estudiantes.

Tabla 3. Valoración de los componentes del currículo educativo.

ITEM	COMPONENTES DEL CURRÍCULO EDUCATIVO	VALORACIÓN	% DE RESPUESTA
1.	Lo que más prevalece son los OBJETIVOS, que responden a preguntas como ¿Para qué enseñar?, es decir son las intenciones que preside un proyecto educativo determinado y el conjunto de metas y finalidades en que dichas intenciones se concretan. Define lo que queremos conseguir "para qué" de la acción educativa. Existen los objetivos operativos que definen las metas de la enseñanza en términos de conductas observables y medibles que debe mostrar el alumno.	4	60%

2.	Lo que más prevalece son los CONTENIDOS que responde a la pregunta ¿Qué enseñar?, es decir que al pensar la formación en términos de un proceso orientado al desarrollo de capacidades o competencias, los contenidos se convierten básicamente en herramientas o instrumentos para ese fin, o sea, que es el saber, saber hacer y saber ser, es decir, como contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales	3	30%
3.	Lo que prevalece a las METODOLOGÍA las cuales responden a la pregunta ¿Cómo enseñar?, es decir, especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan realmente, al desarrollo de las competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno. Incluye los principios metodológicos, métodos, estrategias, técnicas, actividades y experiencias de aprendizaje, recursos y materiales didácticos que se emplearán y la organización didáctica	5	60%
4.	Lo que prevalece es la EVALUACIÓN que responde a la pregunta ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar? Esta parte hace referencia a los procesos de control y reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe de incorporar un análisis y valoración del proceso que ha llevado a esos resultados. La evaluación no debe de limitarse a lo que el alumno ha hecho o dejado de hacer, debe incluir también la propia enseñanza, tanto en lo que se refiere a su planificación como lo relativo a su desarrollo práctico a lo largo del curso de formación seguido.	5	40%

En este apartado, el 60% de los profesores están de acuerdo en mencionar que la prevalencia del currículo son los objetivos y la metodología, respondiendo a la pregunta de “cómo enseñar” y “para que hacerlo”, ubicando en el tercer lugar el ítem 4 “evaluación” con el 40% y el ítem 2 “contenido” con un 30%. Eso evidencia que para el docente es más importante los objetivos y la metodología de la clase (partiendo de que se conoce de metodología), y menos importante el contenido y la evaluación, pues es esta una excusa para poner en práctica el currículo en el aula.

Tabla 4. Valoración de las decisiones didácticas de cómo se realiza el currículo educativo.

ITEM	DECISIONES DIDÁCTICAS ¿Cómo se realiza el currículo educativo?	VALORACIÓN	% DE RESPUESTA
1.	CERRADO: en esta modalidad Martha dice que el profesor no puede decidir sobre los cambios o decisiones para el curriculum y existen limitaciones para cambiar.	1	50%
2.	ABIERTO: en esta modalidad Martha dice que el profesor (centro) puede adaptar sus actuaciones, es decir, puede decidir y también esta modalidad remite adaptaciones al contexto	4	50%

En cuanto a las decisiones didácticas, el 50% de los profes está de acuerdo con que es abierto, pues es quien puede decidir y adaptar el contexto de enseñanza. Es claro que definitivamente el currículo no es cerrado, obteniendo la valoración mínima de un 50% de los docentes.

NUCLEO 3. Metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales

Marque de 1 a 5 “metodologías de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

Tabla 5. Metodología en el aula

#	implementación	Valoración				
1	Aprendizaje Basado en Proyectos	1	2	3	4	5
2	Aprendizaje por Competencias	1	2	3	4	5
3	Aprendizaje Basado en Problemas	1	2	3	4	5
4	Aprendizaje Basado en Casos	1	2	3	4	5
5	Aprendizaje Basado en Retos	1	2	3	4	5
6	Aprendizaje Cooperativo	1	2	3	4	5
7	Aprendizaje Basado en Preguntas	1	2	3	4	5
8	Aprendizaje por Pedagogía Conceptual	1	2	3	4	5
9	Aprendizaje por Centros de Interés	1	2	3	4	5
10	Clases Magistrales	1	2	3	4	5
11	Clases de Laboratorio	1	2	3	4	5
12	Usa TIC ¿para cuál?	SI	NO			

La Tabla 5 muestra los valores dados por los docentes, de acuerdo con las metodologías utilizadas en el aula. Se destaca que el aprendizaje basado en proyectos y por centros de interés son los que menos se aplican en el colegio, mientras que el aprendizaje basado en preguntas y por pedagogía conceptual son los que mayor puntuación recibieron por la gran mayoría docente. Esto sin quitarle importancia a los ítems 2, 3, 4 y 6 valorados con un 4, lo que demuestra que el docente utiliza diversos tipos de enseñanza en el aula.

Marque de 1 a 5 “estrategias de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa para enriquecer la clase, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

Tabla 6. Estrategias de enseñanza el aula

#	Implementación	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Recogida de información teórica a partir de fuentes documentales	1	2	3	4	5
2	Formulación de hipótesis y lluvia de ideas	1	2	3	4	5
3	Exposición oral del maestro	1	2	3	4	5
4	Asignación de trabajo	1	2	3	4	5
5	Grupos pequeños de aprendizaje	1	2	3	4	5
6	Discusión dirigida	1	2	3	4	5
7	Juego de roles	1	2	3	4	5
8	Estudios de caso y análisis de problemas	1	2	3	4	5
9	Rastreo de información por Internet	1	2	3	4	5
10	Situaciones cotidianas o hechos del contexto	1	2	3	4	5
11	Exposición oral del maestro	1	2	3	4	5
12	Lecturas y análisis de las mismas	1	2	3	4	5
13	Salidas de campo o pedagógicas	1	2	3	4	5
14	Relatos	1	2	3	4	5
15	Exposiciones	1	2	3	4	5
16	Interpretación de imágenes	1	2	3	4	5
17	Invitados expertos para brindar charlas	1	2	3	4	5
18	Trabajo individual	1	2	3	4	5
19	Usa TIC ¿para cuál?	SI	NO			

La Tabla 6 evidencia diferentes tipos de estrategias, en color verde se encuentran la valoración de las estrategias con más coincidencia dentro del cuerpo docente encuestado. Ahora bien, como no solamente respondieron profesores que se dedican a enseñar sociales sino también lenguas, matemáticas y ciencias, se observan diversas puntuaciones porque para cada materia existe una estrategia diferente. En general la mayoría de las estrategias obtuvo una puntuación de tres o cuatro.

Solamente dos estrategias, la número 8 y 16 no obtuvieron respuestas ecuanímes. Los docentes confirman nuevamente a un 90% la utilización de tecnologías en el aula para llevar a cabo estas estrategias.

Marque de 1 a 5 “recursos de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

Tabla 7. Recursos enseñanza el aula

#	Implementación	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Juegos	1	2	3	4	5
2	Talleres	1	2	3	4	5
3	Lecturas de noticias de actualidad	1	2	3	4	5
4	Uso del libro texto como fuente de consulta y trabajo de aula	1	2	3	4	5
5	Rastreo de información por Internet	1	2	3	4	5
6	Uso de Videos	1	2	3	4	5
7	Mapas conceptuales	1	2	3	4	5
8	Cuadros sinópticos	1	2	3	4	5
9	Uso de las TIC: Ambientes Virtuales, Páginas WEB, Blogs, Plataformas Virtuales, Juegos interactivos	1	2	3	4	5
10	Unidades Didácticas	1	2	3	4	5
11	Tableros didácticos	1	2	3	4	5
12	Guías planificadas	1	2	3	4	5
13	Usa TIC ¿para cuál?	SI	NO			

La Tabla 7 hace visible la información obtenida de las encuestas docentes, se evidencia que los resultados son mayormente puntuados con un tres, dado que los docentes no están seguros de los recursos de enseñanza que tienen. Por su parte, las mayores puntuaciones están enfocadas en talleres, rastreo de información por internet, videos, TIC y guías planificadas. Esto demuestra un esfuerzo por incluir tecnología en el aula.

La información evidenciada e demuestra una buena intención docente de accionar un currículo crítico, pero los resultados revelan que las acciones y prácticas en el aula son resultado de un currículo técnico, dado que la metodología, recursos y estrategias de enseñanza son demasiado amplias. La selección de tantas opciones pone en prueba su veracidad pues demuestra que no hay una sola manera de enseñar sino muchas. Esto puede ser posible por la variedad de asignaturas que los profesores enseñan, aunque el currículo debería ser transversal y centrado a lo largo de los diferentes saberes.

Los profesores describieron su práctica con TIC como parte de un proceso de indagación de la clase, donde se adquiere información que permita despejar dudas adicionales del tema tratado en el aula. En la mayoría de los casos, se trata de una práctica orientada a la búsqueda de información para desarrollo de videos o presentaciones.

NUCLEO 4. Innovación en la enseñanza con TIC.

Estas son algunas categorías del uso de las TIC en las prácticas de enseñanza que son tipificadas como innovadoras plateadas por Coll (2008), sobre el proceso pedagógico mediado por TIC. Marque con cero (1) las que no usa y con (5) las que sí usa.

Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje. Algunos ejemplos típicos y relativamente habituales de esta categoría son la utilización de las TIC por los alumnos para:

Tabla 8. TIC como recurso mediador para los alumnos.

#	Implementación	Valoración	
1.	Buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje	1	5
2.	Acceder a repositorios de contenidos con formas más o menos complejas de organización	1	5
3.	Acceder a repositorios de contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, etc.)	1	5
4.	Explorar, profundizar, analizar y valorar contenidos de aprendizaje (utilizando bases de datos, herramientas de visualización, modelos dinámicos, simulaciones, etc.)	1	5
5.	Acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad	1	5
6.	Realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinados aspectos o partes de las mismas (preparar presentaciones, redactar informes, organizar datos, etc.)	1	5

El rol del estudiante está definido en la Tabla 8, donde se muestra que el uso de las TIC está relacionado con la búsqueda y selección de contenidos de aprendizaje, para acceder a bases de datos y realizar actividades propuestas en clase. Lamentablemente esta es una práctica totalmente consumista, no invita a la creatividad ni tiene rasgos de una comunidad de aprendizaje.

Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje. Algunos ejemplos típicos y relativamente habituales de esta categoría son la utilización de las TIC por parte de los profesores para:

Tabla 9. TIC como recurso mediador para los profesores.

#	implementación	Valoración	
1.	Buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza	1	5
2.	Acceder a repositorios de objetos de aprendizaje	1	5
3.	Acceder a bases de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje	1	5
4.	Elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados	1	5
5.	Planificar y preparar actividades de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo posterior en las aulas (elaborar calendarios, programar la agenda, hacer programaciones, preparar clases, preparar presentaciones, etc.).	1	5

El rol del docente se muestra mucho más diferenciado que del estudiante. Según la tabla, el docente utiliza el internet para su planificación de actividades, elaboración de materiales de clase, acceder a bases de datos y buscar información para luego enseñarla en clase; práctica, que si se es coherente, también el estudiante podría hacer.

El docente y el estudiante deberían demostrar un uso equivalente de las TIC teniendo en cuenta que el fin de la tecnología educativa es promover un aprendizaje colaborativo, donde el cada uno tenga un rol en el aula enfocado a la creación y no el solo consumo de contenidos.

NUCLEO 5. Obstáculos en la enseñanza con TIC.

¿Cuáles de estos obstáculos ha encontrado en el momento de implementar las TIC en sus prácticas de enseñanza? Ubique con el número 1 los de menor obstáculo y 5 los de mayor obstáculo.

Tabla 10. Obstáculos al implementar TIC.

#	Implementación	Valoración	
1	Atraso en la infraestructura como tener un número insuficiente de computadoras por estudiantes, la ausencia de software especializado	1	5
2	La escasa formación de los profesores en el uso de las TIC y, su aplicación didáctica, ésta última orientación es básica para visualizarlas como herramientas estratégicas para el desarrollo de competencias y el desarrollo de habilidades	1	5
3	La falta de tiempo, que incluye la carencia del mismo para planificar el trabajo educativo, para el desarrollo de materiales educativos, para la identificación de recursos en internet y, para la identificación sobre la forma en cómo estos recursos y materiales pueden ser evaluados	1	5
4	La prevalencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales se instituyen como prácticas vigentes, difíciles de modificar y superar y, que se ven soportadas por la organización del currículo, (disciplinar y centrado en contenidos), los programas y, la integración disciplinar de las academias	1	5
5	Las barreras intrínsecas se reportan las actitudes del profesorado ante las TIC. Las actitudes negativas representan serios obstáculos que determinan, incluso, su exclusión del aula y, están asociadas a una auto-percepción negativa sobre el dominio de las TIC	1	5

La tabla 10 muestra los obstáculos para implementar TIC en el aula. Se evidencia que el colegio tiene fortalezas en su estructura y rescata los esfuerzos y la intención de la misma en proveer programas de capacitación docente en tecnología y didáctica, para desarrollar habilidades en los estudiantes haciendo realidad el currículo socio crítico.

Por otro lado, un obstáculo que se encuentra es que prevalecen las practicas docentes que aprendieron en su formación inicial, siendo estas difíciles de modificar, traducido en no querer introducir tecnología en el aula. Asimismo, el obstáculo más grande que se percibe es la falta de tiempo para recibir las capacitaciones organizadas por el colegio, para planear clases orientadas al desarrollo de habilidades en estudiantes e identificar recursos útiles en internet que permitan accionar las didácticas en el aula.

Anexo 4. Diseño pedagógico e instruccional

CURSO INTENSIVO POR ESTRUCTURA MODULAR

“Reenfocandonos”

DISEÑO PEDAGÓGICO E INSTRUCCIONAL

SESIÓN	DESCRIPCIÓN		
FORMATO DEL CURSO	Por módulos temáticos <input type="checkbox"/>		
TIEMPO	4 módulos temático: Cada módulo de 1 Semana de trabajo Total en horas:20 horas		
 <p>Presentación</p> <table border="1"> <tr> <td> Video</td> <td>X</td> </tr> </table>	 Video	X	<p>El presente curso titulado “Reenfocandonos” tiene como objetivo ofrecer orientación sobre los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el PD. Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje. Estos enfoques y herramientas, que están intrínsecamente relacionados con los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, potencian el aprendizaje de los alumnos y los ayudan a prepararse para la evaluación del PD y su vida. “La educación para la mentalidad internacional se basa en el desarrollo de entornos de aprendizaje que valoran el mundo como el más amplio contexto para aprender” (¿Qué es la educación del IB?, 2013).</p> <p>Para conocer los detalles del mismo y sus características lo invitamos a ingresar al siguiente video DISEÑADOR AGRADEZCO COLOCAR EL ENLACE AL VIDEO.</p>
 Video	X		
<p>INDUCCIÓN</p> <p><i>Jalar estos temas del curso de virtual sabana</i></p> <p>http://virtualpostgrados.unisabana.edu.co/course/view.php?id=8226</p>	<p>Tema 1. Aspectos generales de la educación e-Learning Tema 2. Cómo trabajar con la plataforma MOODLE</p>		
COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADO DE APRENDIZAJE			
COMPETENCIA GENERAL	RESULTADO DE APRENDIZAJE AL QUE RESPONDE		
Los participantes del curso comprenderán los atributos del perfil internacional, los enfoques de aprendizaje y enseñanza como elementos dinamizadores del aprendizaje significativo y perdurable.	Los participantes diseñarán experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta las diferentes estrategias de enseñanza que propendan por el desarrollo de una o		

	más habilidades y uno o más atributos del perfil internacional.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE
Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades de aprendizaje propuestas.	Aplicar diferentes estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, comunicación, sociales, autogestión e investigación.
Diseñar actividades de aprendizaje aplicando las diferentes estrategias de enseñanza propuestas en el módulo.	Aplicar experiencias de aprendizaje en el aula a partir de los enfoques de la enseñanza IB.
Diseñar experiencias de aprendizaje que propendan por el desarrollo de los atributos del perfil internacional.	Aplicar y proponer estrategias innovadoras que promuevan el desarrollo de la mentalidad internacional.

Ruta de Aprendizaje Modular

POR CADA GRUPO DE SEMANAS EL ESTUDIANTE RECORRERÁ LA SIGUIENTE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE					
FASES	NÚCLEO TEMÁTICO	CONTENIDO SOCIOCRTICO	ACTIVIDAD TIC	HERRAMIENTA	SEMANA
Módulo 1	ENFOQUES DE APRENDIZAJE	CASO 1 INTEGRAR LA CONCIENCIA PLENA EN EL AULA.	ARCADE.	GENIAL.LY	1
Módulo 2	ENFOQUES DE ENSEÑANZA	CASO 2. SPIDER WEB DISCUSSION			2
Módulo 3	PERFIL INTERNACIONAL	CASO 3. APRENDIZAJE GLOBAL			3
Evaluación final	Evaluación final de aprendizaje y percepción del curso	Evalando ¿Cuánto se?	Cuestionario en línea	ENCUESTA	4

DISEÑADOR AGRADEZCO CONVERTIR ESTE CUADRO EN UNA GRAFICA DE RUTA DE APRENDIZAJE. INFOGRAFÍA

MÓDULO 1	“ENFOQUES DE APRENDIZAJE
CONTENIDO SOCIO-CRÍTICO	CASO 1- PAPEL DEL MAESTRO EN EL AULA- COLOCAR LECTURA.
COMPETENCIAS ESPECÍFICA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE
Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades de aprendizaje propuestas.	Aplicar diferentes estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, comunicación, sociales, autogestión e investigación.
DURACIÓN	Semana 1

 <p>BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> <table border="1" data-bbox="198 548 539 653"> <tr> <td> Presentación</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td> Grabación voz</td> <td>X</td> </tr> </table>	 Presentación	X	 Grabación voz	X	<p>Señor experto: sustituya los apartados rojos por negro</p> <p>Bienvenido al Módulo Titulado “Enfoques de aprendizaje” el cual pretende aclarar y hacer más explícitos los enfoques de la enseñanza que sirven de base al PD explorando cada una de las cinco categorías de habilidades de los enfoques del aprendizaje, en ellas, se identificarán algunas de las habilidades específicas que componen cada categoría.</p> <p>Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video.</p> <p>Señor Diseñador: <i>Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</i></p> <p>ESTUDIANTE: <i>(Crear el monologo (traer el texto escrito el día de la cita) del video para ser grabado por el CMED. Debe explicar de qué se trata este módulo, cuál será el resultado de aprendizaje a desarrollar como currículo sociocrítico y cuál será la actividad para abordar con TIC - ESTUDIANTE</i></p>
 Presentación	X				
 Grabación voz	X				
 <p>GUÍA DE APRENDIZAJE</p> <table border="1" data-bbox="198 1010 539 1052"> <tr> <td></td> <td>X</td> </tr> </table>		X	<p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar el mismo. Lo invitamos a descargar dichos recursos en el siguiente link</p> <p>Señor Diseñador: <i>Embeba el recurso “Guía de Aprendizaje 1” y “Guía de Aprendizaje 2” que entregó el estudiante</i></p> <p>Descargue la Guía de aprendizaje aquí </p>		
	X				
<p>Contenido socio-crítico</p>	<p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la reflexión de las problemáticas de contexto en el caso de esta fase lo invitamos a consultar el caso titulado “Integrar la conciencia plena en el aula” del autor Organización del Bachillerato internacional que busca mostrar como poner en práctica las habilidades de autogestión, más específicamente las habilidades afectivas. Bienvenidos.</p> <p>Señor Diseñador: <i>coloque el caso En el link https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1_502_1/static/dpatl/es/case-study-mindfulness.html</i></p>				
	<p>Señor Experto: diligencia lo que están en rojo y sustitúyalo por color negro</p> <p>JUGANDO: “ARCADE”</p> <p>Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirte aprendiendo por medio del juego “ARCADE” ¡Vamos a jugar!</p> <p>Señor Experto: Acceda al archivo BANCO RECURSOS GAMIFICACIÓN y elija el Juego Serio que desea proponer para</p>				

<p>APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">  Pdf, Office: X rejilla de Sistematización </div> <p>“JUEGOS SERIOS”</p>	<p>este Módulo. Luego de elegir <u>crea la rejilla donde describe lo que requiere para ajustarlo a las necesidades disciplinares del módulo.</u> <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso “Juego arcade”</i></p>
<div style="text-align: center;">  </div> <p>NUESTRO TEST: PROBANDO MI APRENDIZAJE</p>	<p>Señor Experto: No olvide que este es un archivo adjunto que debe entregar por carpetas. Allí deben estar una introducción del test en el marco de la temática, los tipos de pregunta, cantidad y objetivo del mismo.</p> <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST</p> <p>Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá tres intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos</p> <p style="text-align: center;">INGRESO AL TEST CLIQUENADO AQUÍ </p> <p><i>Señor Diseñador: Embeba el cuestionario aquí</i></p>

MÓDULO 2		“ENFOQUES DE ENSEÑANZA	
CONTENIDO SOCIO-CRÍTICO		CASO 2- “SPIDER WEB DISCUSSION (DEBATE EN TELARAÑA)”	
COMPETENCIAS ESPECÍFICA		RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE	
Diseñar actividades de aprendizaje aplicando las diferentes estrategias de enseñanza propuestas en el módulo.		Aplicar experiencias de aprendizaje en el aula a partir de los enfoques de la enseñanza IB.	
DURACIÓN		Semana 2	
		<p>Señor experto: sustituya los apartados rojos por negro</p> <p>Bienvenido al Módulo Titulado “Enfoques de enseñanza” el cual pretende explorar los principales principios pedagógicos que influyen en los programas del IB, así como las estrategias de enseñanza relacionadas. Posteriormente, se ofrecerá más orientación sobre cinco áreas fundamentales relacionadas con los enfoques de la enseñanza en el PD.</p>	

<p align="center">BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> <table border="1" data-bbox="199 310 537 457"> <tr> <td> Presentación</td> <td align="center">X</td> </tr> <tr> <td> Grabación VOZ</td> <td align="center">X</td> </tr> </table>	 Presentación	X	 Grabación VOZ	X	<p>Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video. <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</i> <i>ESTUDIANTE: (Crear el monologo (traer el texto escrito el día de la cita) del video para ser grabado por el CMED. Debe explicar de qué se trata este módulo, cuál será el resultado de aprendizaje a desarrollar como currículo sociocrítico y cuál será la actividad para abordar con TIC - ESTUDIANTE</i></p>
 Presentación	X				
 Grabación VOZ	X				
 <table border="1" data-bbox="199 762 537 810"> <tr> <td></td> <td align="center">X</td> </tr> </table> <p align="center">GUÍA DE APRENDIZAJE</p>		X	<p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar el mismo. Lo invitamos a descargar dicho recurso en el siguiente link <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso “Guía de Aprendizaje 3” que entregó el estudiante</i></p> <p align="right"></p> <p><i>Descargue la Guía de aprendizaje aquí</i></p>		
	X				
<p align="center">Contenido socio-crítico</p>	<p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la reflexión de las problemáticas de contexto en el caso de esta fase lo invitamos a consultar el caso titulado “Spider web discussion (debate en telaraña)” el cual muestra un ejemplo de cómo poner en práctica los enfoques de enseñanza en el aula. Bienvenidos. <i>Señor Diseñador: coloque el caso En el link https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_15_02_1/static/dpatl/es/case-study-spider.html</i></p>				
 <p align="center">APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS “JUEGOS SERIOS”</p> <table border="1" data-bbox="199 1539 537 1665"> <tr> <td> Pdf, Office: rejilla de Sistematización</td> <td align="center">X</td> </tr> </table>	 Pdf, Office: rejilla de Sistematización	X	<p><i>Señor Experto: diligencia lo que están en rojo y sustitúyalo por color negro</i> JUGANDO: “¿Cuál es el enfoque de enseñanza?” Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirte aprendiendo por medio del juego “¿Cuál es el enfoque de enseñanza?” ¡Vamos a jugar!</p> <p><i>Señor Experto: Acceda al archivo BANCO RECURSOS GAMIFICACIÓN y elija el Juego Serio que desea proponer para este Módulo. Luego de elegir cree la rejilla donde describe lo que requiere para ajustarlo a las necesidades disciplinares del módulo.</i> <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso “¿Cuál es el enfoque de enseñanza?”</i></p>		
 Pdf, Office: rejilla de Sistematización	X				



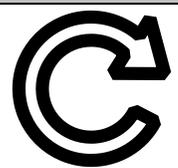
**NUESTRO TEST:
PROBANDO MI
APREDNIZAJE**

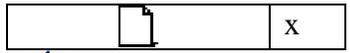
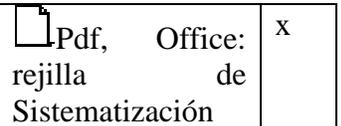
Señor Experto: No olvide que este es un archivo adjunto que debe entregar por carpetas. Allí deben estar una introducción del test en el marco de la temática, los tipos de pregunta, cantidad y objetivo del mismo.

NUESTRO TEST

Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá **tres intentos** para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos


INGRESO AL TEST CLIQUENADO AQUÍ
Señor Diseñador: Embeba el cuestionario aquí

MÓDULO 3	“PERFIL INTERNACIONAL					
CONTENIDO SOCIO- CRÍTICO	CASO 3- “Estudios de caso de la implementación y el impacto del perfil de la comunidad de aprendizaje en Estados Unidos”					
COMPETENCIAS ESPECÍFICA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE					
Diseñar experiencias de aprendizaje que propendan por el desarrollo de los atributos del perfil internacional.	Aplicar y proponer estrategias innovadoras que promuevan el desarrollo de la mentalidad internacional.					
DURACIÓN	Semana 3					
 <p>BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"> Presentación</td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Grabación VOZ</td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> </table>	 Presentación	X	 Grabación VOZ	X	<p style="color: red;">Señor experto: sustituya los apartados rojos por negro</p> <p>Bienvenido al Módulo Titulado “Perfil Internacional” el cual pretende explorar los atributos del perfil de la comunidad IB, sus características, implementación y beneficios. En conjunto, los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB representan aspectos clave de teorías intelectuales, personales, emocionales y sociales del aprendizaje que interactúan y se dan forma entre sí.</p> <p>Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video.</p> <p style="color: green;"><i>Señor Diseñador: Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</i></p> <p style="color: red;"><i>ESTUDIANTE: (Crear el monologo (traer el texto escrito el día de la cita) del video para ser grabado por el CMED. Debe explicar de qué se trata este módulo, cuál será el resultado de aprendizaje a desarrollar como currículo sociocrítico y cuál será la actividad para abordar con TIC - ESTUDIANTE</i></p>	
 Presentación	X					
 Grabación VOZ	X					

  GUÍA DE APRENDIZAJE	<p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar el mismo. Lo invitamos a descargar dicho recurso en el siguiente link</p> <p>Señor Diseñador: Embeba los recursos “Guía de Aprendizaje 4” y “Perfil IB” que entregó el estudiante</p> <p>Descargue la Guía de aprendizaje aquí </p>
<p>Contenido socio-crítico</p>	<p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la reflexión de las problemáticas de contexto en el caso de esta fase lo invitamos a consultar el caso titulado “La implementación y el impacto del perfil de la comunidad de aprendizaje en Estados Unidos” el cual nos da un panorama de cómo los atributos se ponen en acción en el aula. Bienvenidos.</p> <p>Señor Diseñador: coloque el caso Embeba el recurso “Estudio de caso”</p>
 APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS “JUEGOS SERIOS”  Pdf, Office: X rejilla de Sistematización	<p>Señor Experto: diligencia lo que están en rojo y sustitúyalo por color negro</p> <p>JUGANDO: “ QUIZ: LOS ATRIBUTOS DEL PERFIL DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”</p> <p>Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón lo invitamos a divertirte aprendiendo por medio del juego “QUIZ: LOS ATRIBUTOS DEL PERFIL DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”. ¡Vamos a jugar!</p> <p>Señor Experto: Acceda al archivo BANCO RECURSOS GAMIFICACIÓN y elija el Juego Serio que desea proponer para este Módulo. Luego de elegir cree la rejilla donde describe lo que requiere para ajustarlo a las necesidades disciplinares del módulo.</p> <p>Señor Diseñador: Embeba el recurso QUIZ: LOS ATRIBUTOS DEL PERFIL DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.</p>
	<p>Señor Experto: No olvide que este es un archivo adjunto que debe entregar por carpetas. Allí deben estar una introducción del test en el marco de la temática, los tipos de pregunta, cantidad y objetivo del mismo.</p> <p>NUESTRO TEST</p> <p>Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, lo invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá tres intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el</p>

<p>NUESTRO TEST: PROBANDO MI APREDNIZAJE</p>	<p>primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos</p> <p style="text-align: right;">  </p> <p style="text-align: center;"> INGRESO AL TEST CLIQUENADO AQUÍ <i>Señor Diseñador: Embeba el cuestionario aquí</i> </p>
<p>MÓDULO 4</p>	<p>“EVALUACIÓN FINAL</p>
<p>CONTENIDO SOCIO- CRÍTICO</p>	<p>SEÑOR DISEÑADOR POR FAVOR EMBEVA ACÁ EL FORMULARIO DE EVALUACIÓN ENTREGADO POR LA PROFESORA ISABEL JIMENEZ.</p>

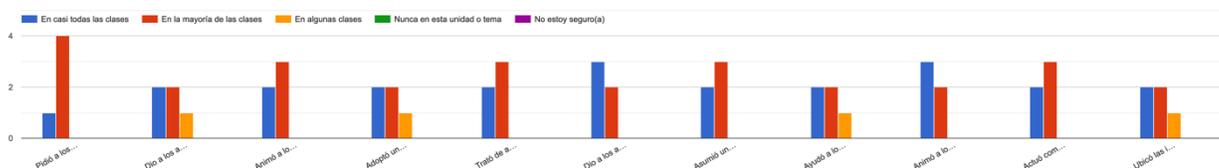
Anexo 5. Autorreflexión- principios pedagógicos en los que se basa el PD

Esta herramienta tiene por finalidad ayudar a los profesores a “inspeccionar” los enfoques de la enseñanza que aplican en sus aulas y reflexionar sobre ellos. Fue concebida como instrumento para facilitar la reflexión de cada profesor sobre sus prácticas docentes, además de promover y estimular el intercambio entre colegas de un mismo departamento o de distintos departamentos.

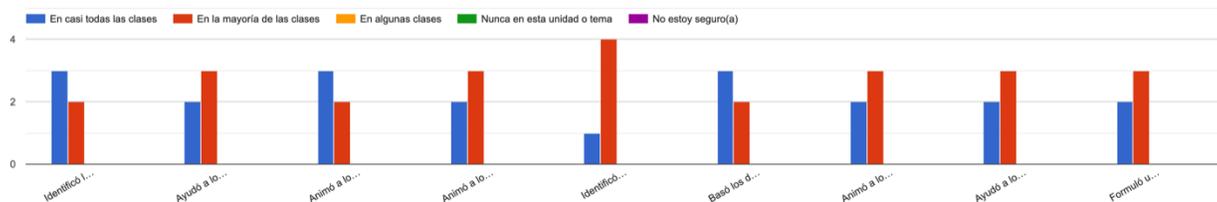
Existen motivos fundados por los cuales determinados enfoques o estrategias no deberían usarse o no resultarían adecuados para una unidad en particular. No obstante, el uso periódico de esta herramienta puede ayudar a los profesores a identificar los patrones de la aplicación, o la no aplicación, de un determinado enfoque en distintas unidades.

Esta sección consta de seis elementos: la enseñanza basada en la indagación, la enseñanza centrada en la comprensión conceptual, la enseñanza desarrollada en contextos locales y globales, la enseñanza centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaces, la enseñanza diferenciada para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, y la enseñanza guiada por la evaluación.

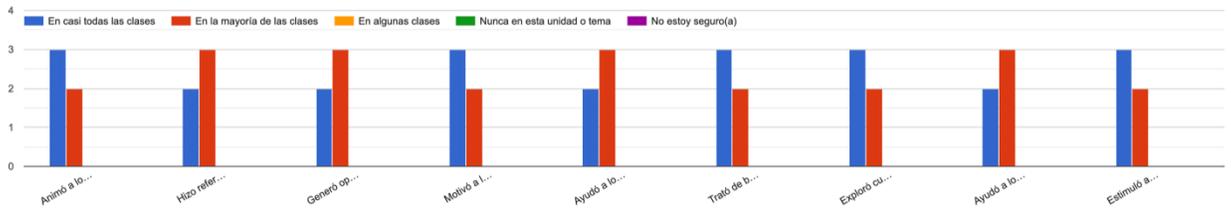
A. La enseñanza basada en la indagación



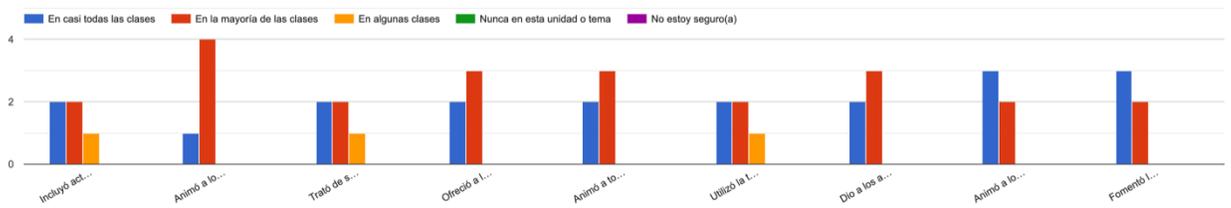
B. La enseñanza centrada en la comprensión conceptual



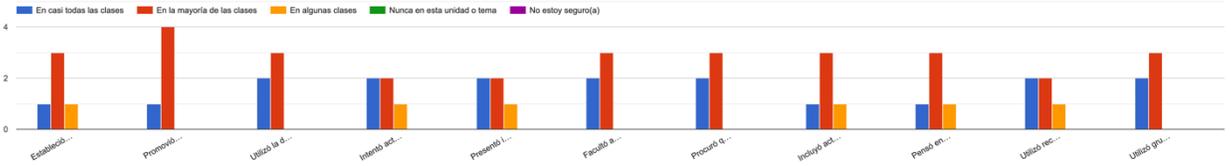
C. Enseñanza desarrollada en conceptos globales y locales.



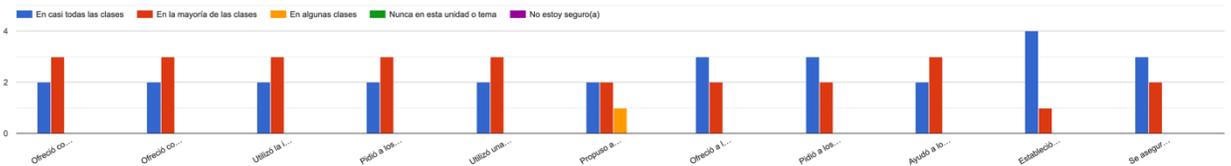
D. La enseñanza centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaces.



E. La enseñanza diferenciada para satisfacer las necesidades de todos los alumnos

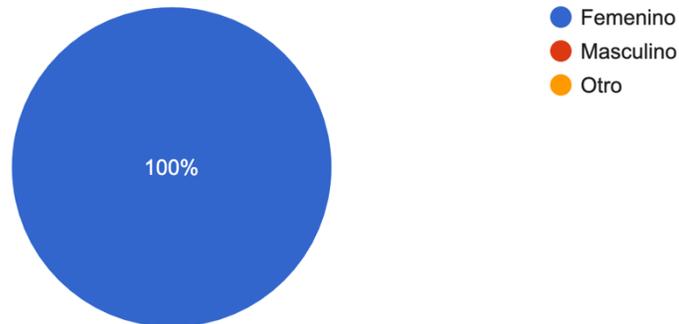


F. La enseñanza guiada por la evaluación

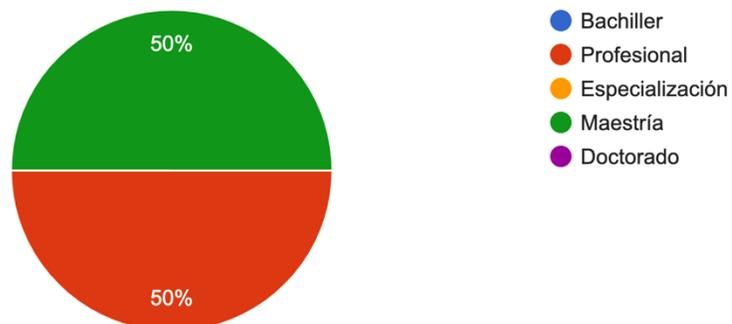


Anexo 6. Cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en TIC.Formación presencial-virtual
El uso de las TIC**Género**

8 respuestas

**Nivel de estudios**

8 respuestas

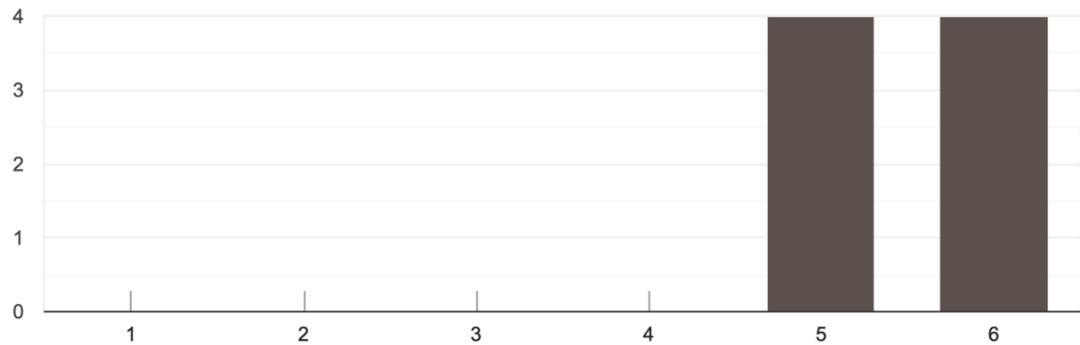


FORMACIÓN PRESENCIAL-VIRTUAL

EL USO DE LAS TIC:

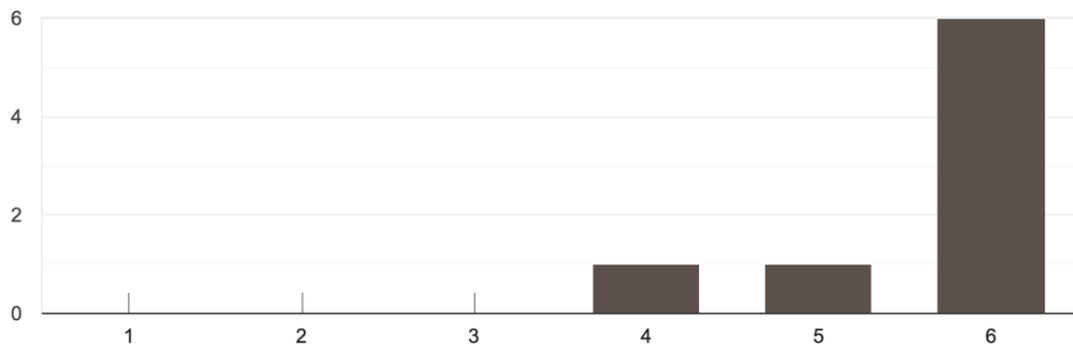
Facilitan el trabajo en grupo

8 respuestas



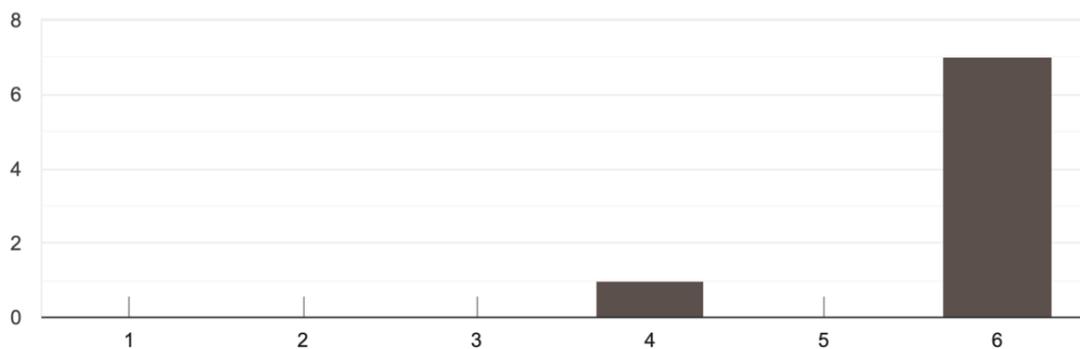
Motiva al aprendizaje

8 respuestas



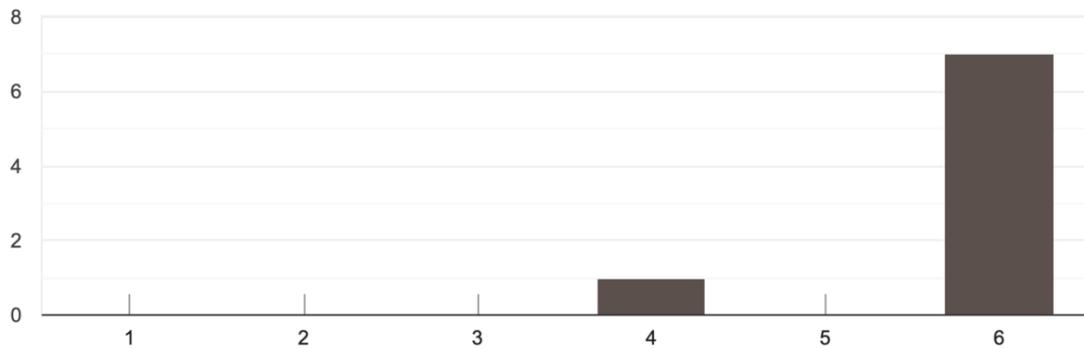
Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos

8 respuestas



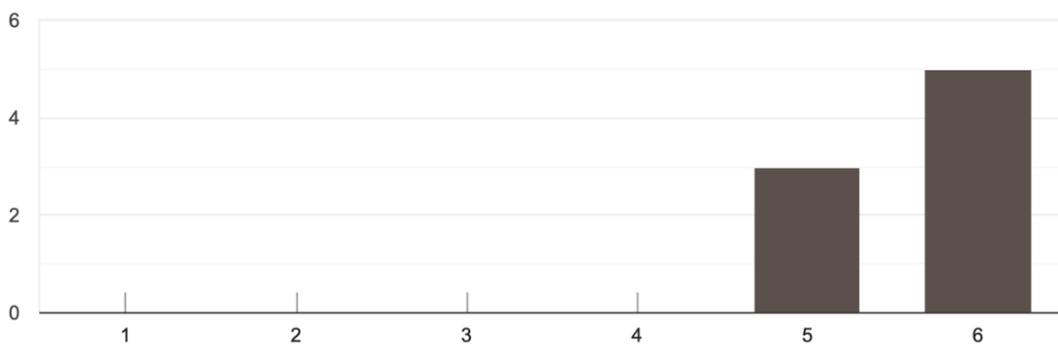
Facilitan el auto aprendizaje e individualizan la enseñanza

8 respuestas



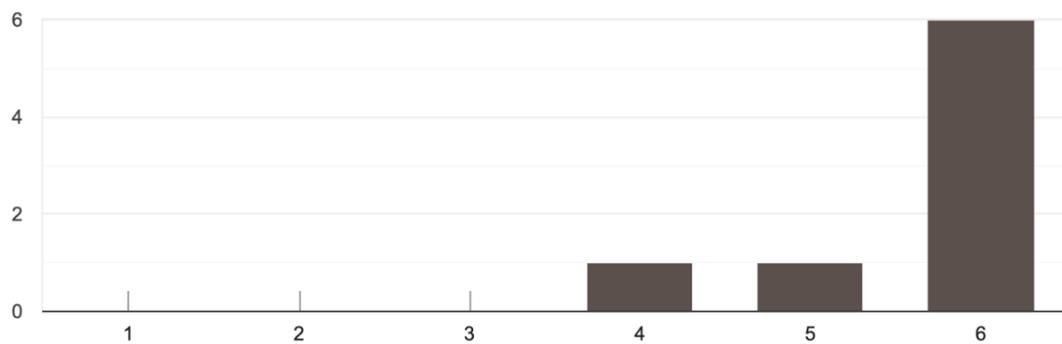
Demuestran y simulan experiencias

8 respuestas



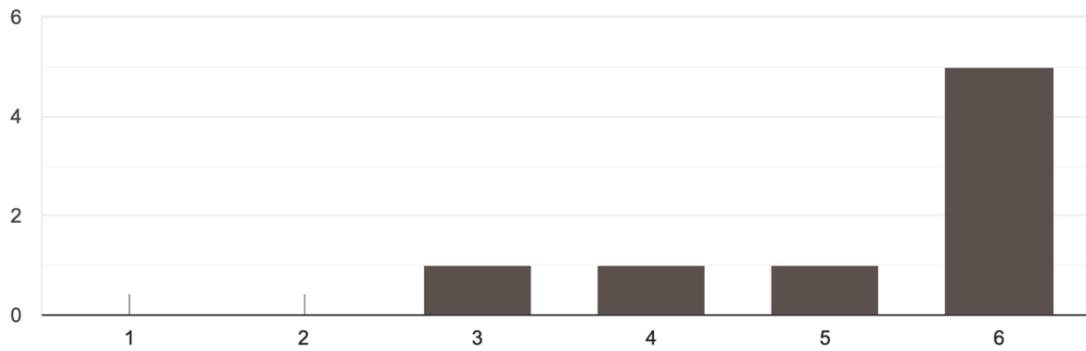
Aclaran conceptos abstractos

8 respuestas



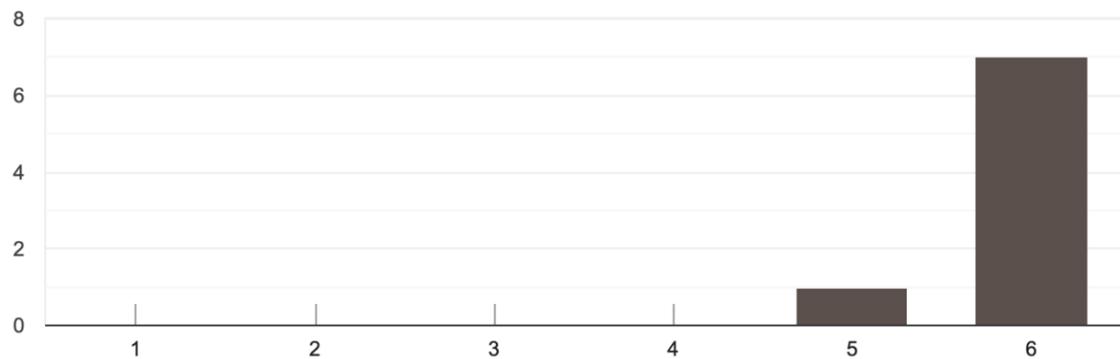
Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante

8 respuestas



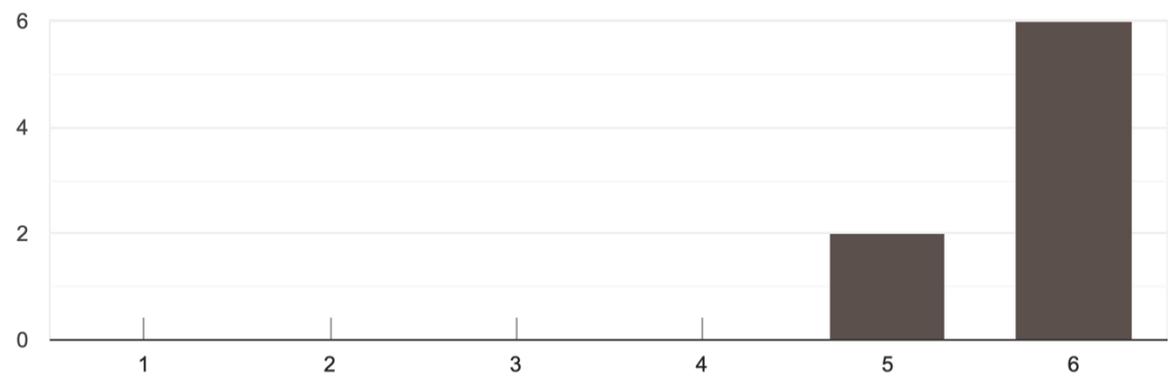
Permiten el acceso a mayor información

8 respuestas



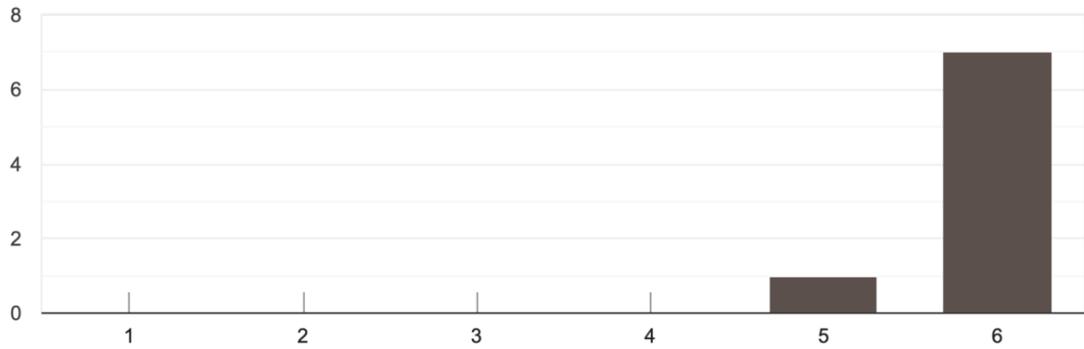
Facilitan la transferencia de conocimientos

8 respuestas



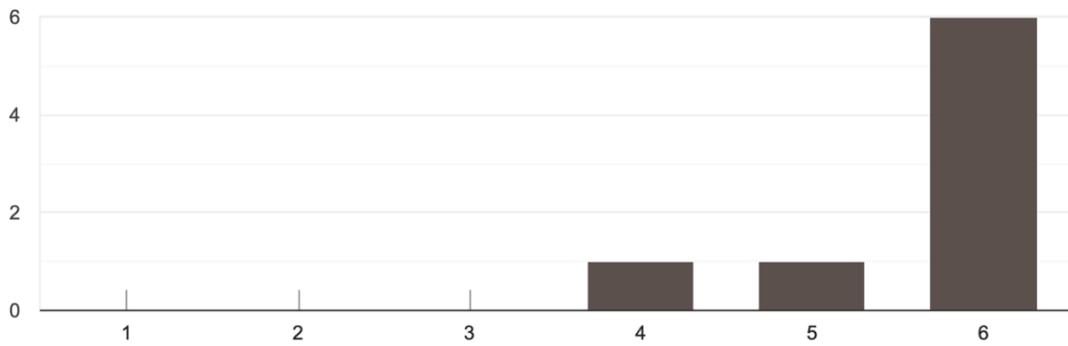
Ofrece una mejor presentación de los contenidos

8 respuestas



Crean o modifican nuevas actitudes

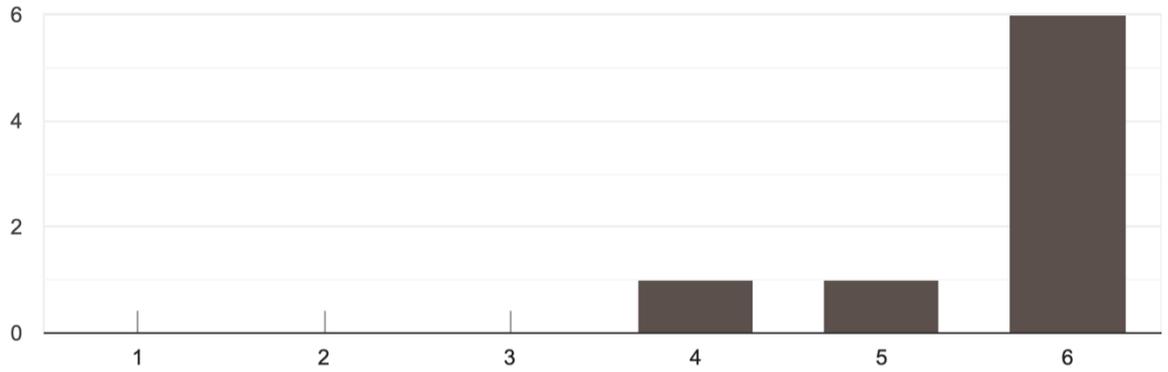
8 respuestas



DISEÑO DEL CURSO O MÓDULO DE FORMACIÓN
 Valora la realización del curso desde los siguientes aspectos:

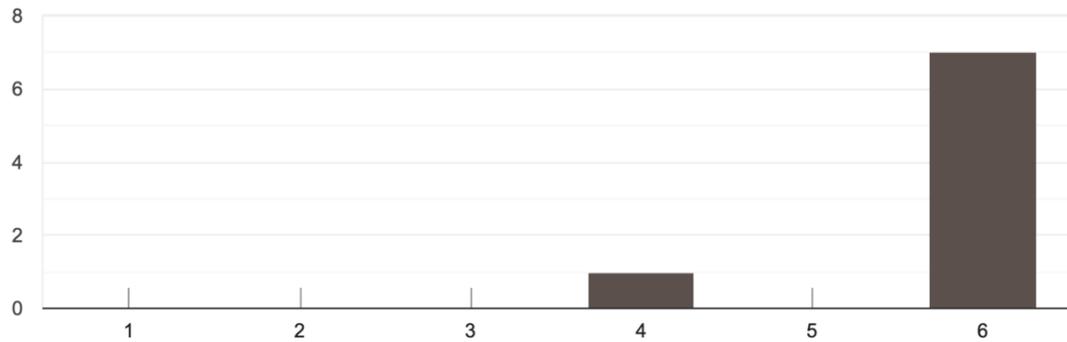
La información previa del curso

8 respuestas



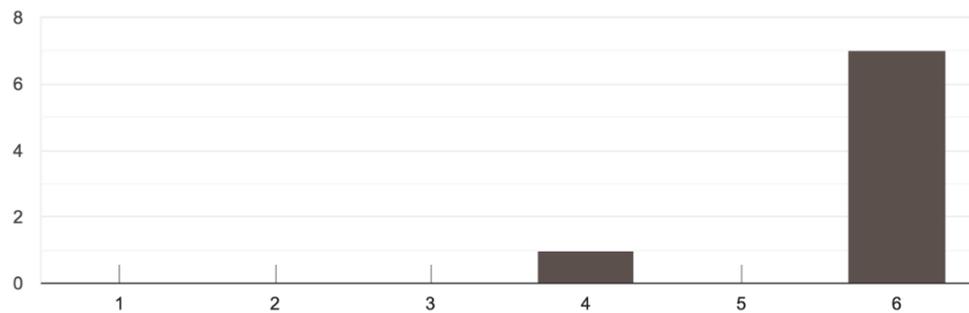
Claridad de los objetivos del curso

8 respuestas



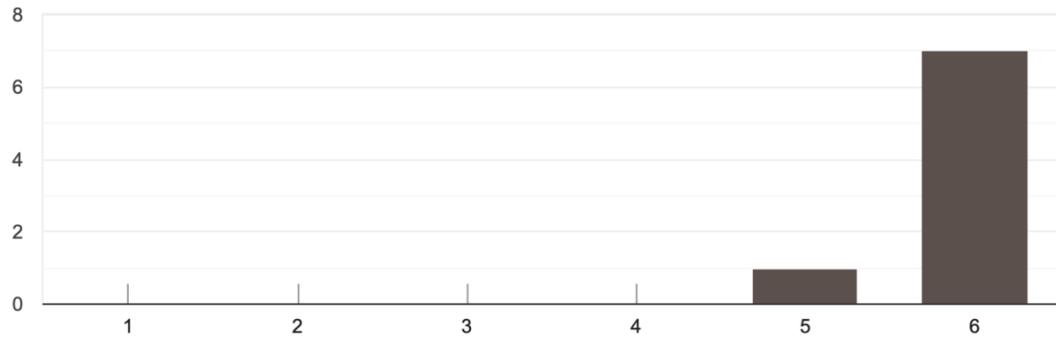
Claridad de los objetivos del curso

8 respuestas



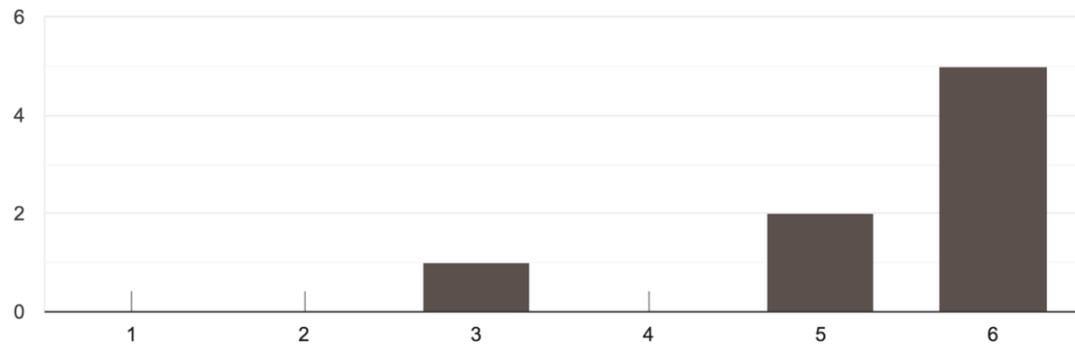
Viabilidad de los objetivos (alcanzables)

8 respuestas



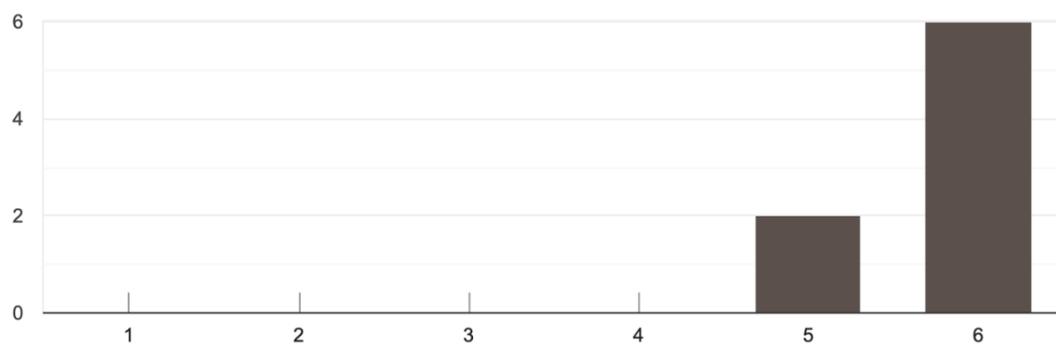
Los objetivos del curso se adaptan a tus necesidades formativas

8 respuestas



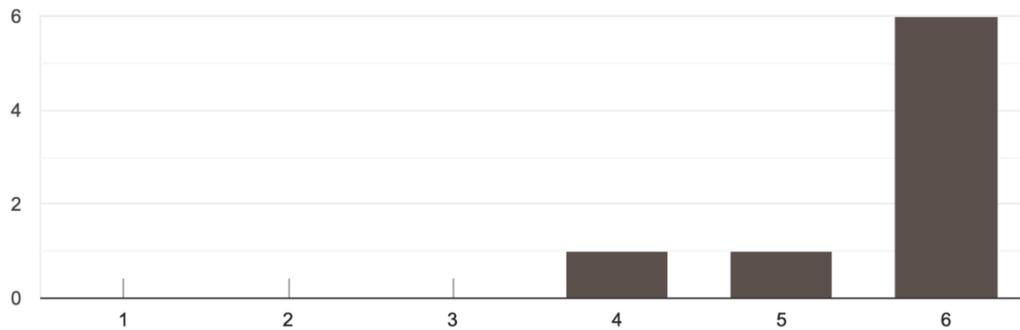
Interés por los temas/contenidos a tratar

8 respuestas



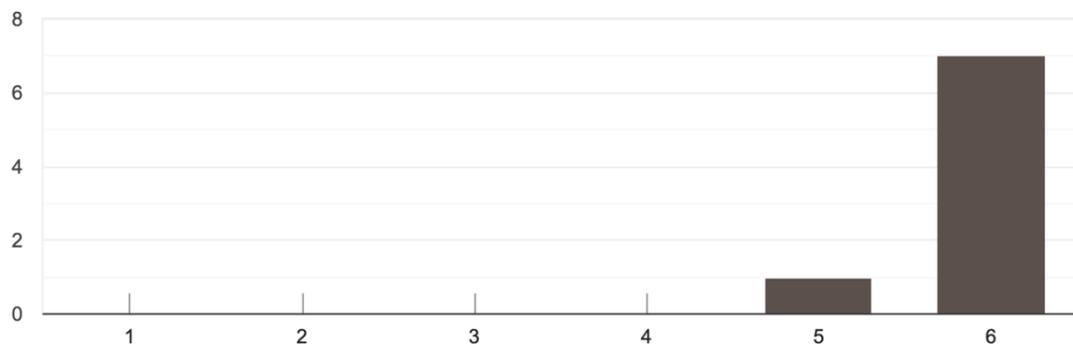
Expectativas profesionales del curso

8 respuestas



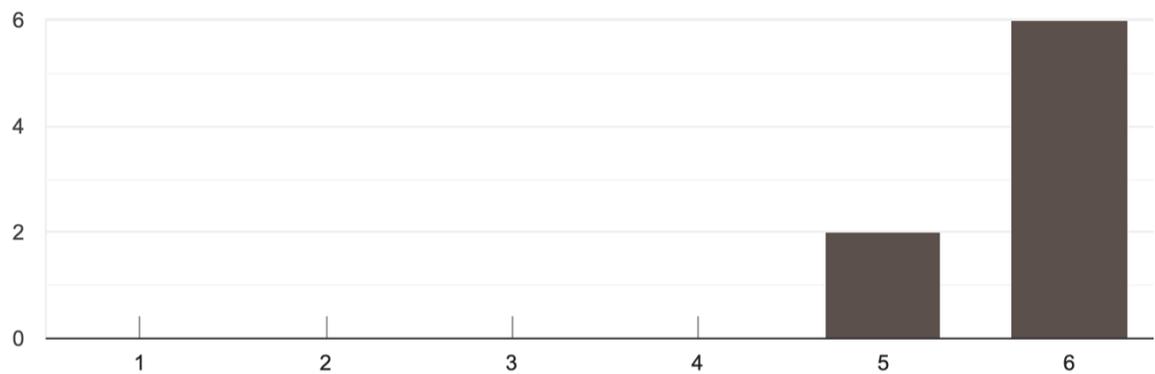
La duración del curso se adecua a sus objetivos

8 respuestas



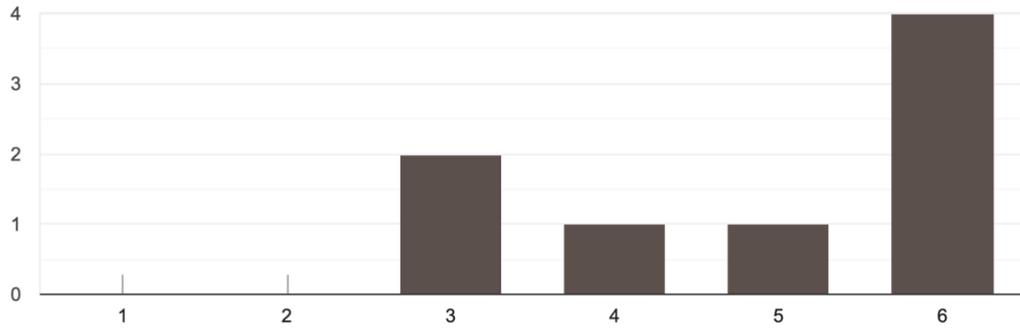
Mi actividad profesional necesita formación continuada

8 respuestas



Son mejores los cursos de formación a distancia que los presenciales

8 respuestas

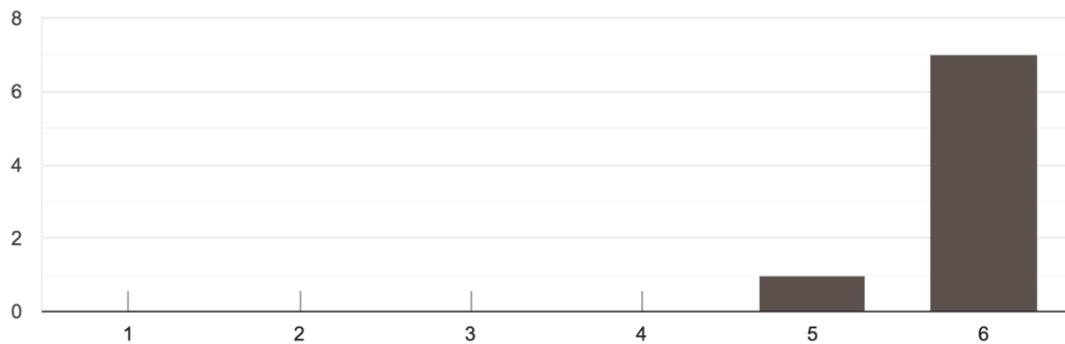


A continuación se presentan una serie de afirmaciones acerca de la formación recibida.

Emite tu opinión sobre ellas.

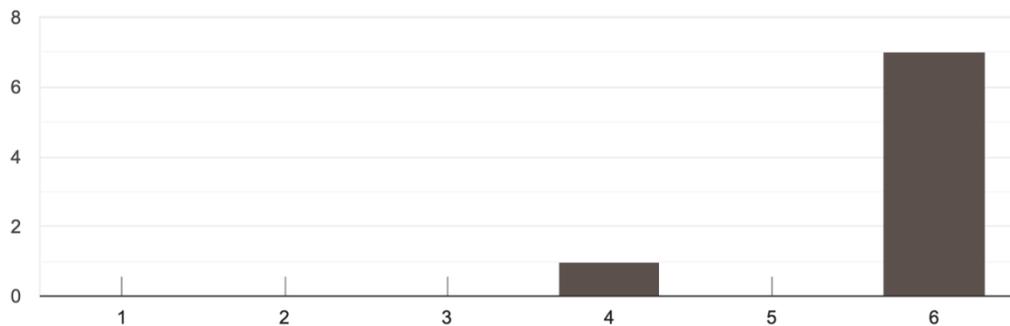
Los objetivos del curso han sido adecuados

8 respuestas



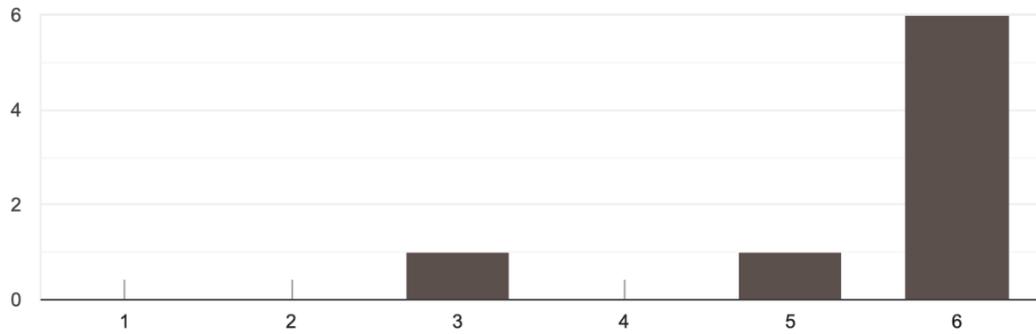
Los contenidos trabajados son adecuados para mi formación laboral

8 respuestas



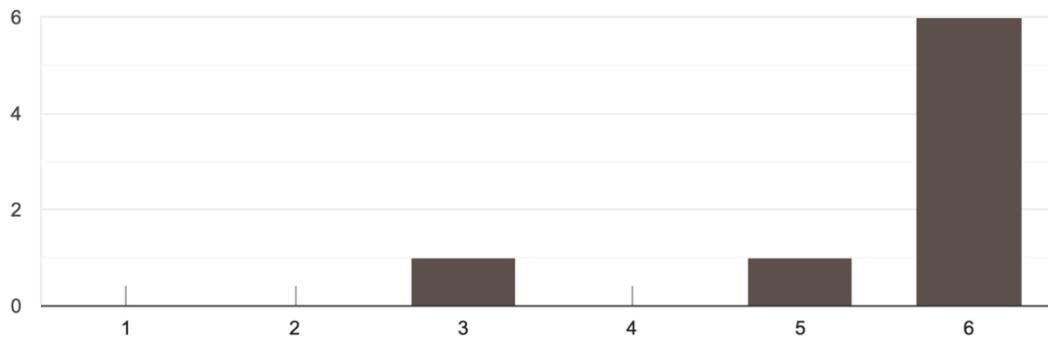
Los contenidos se presentaron en ordenadamente

8 respuestas



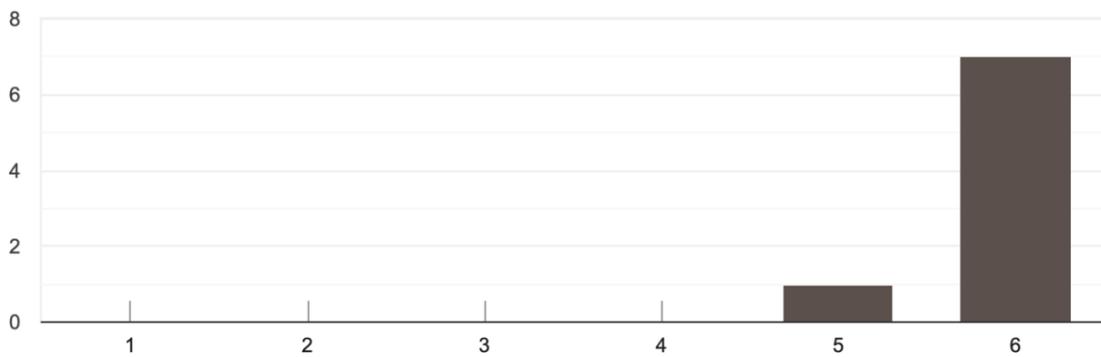
Los contenidos se presentaron en ordenadamente

8 respuestas



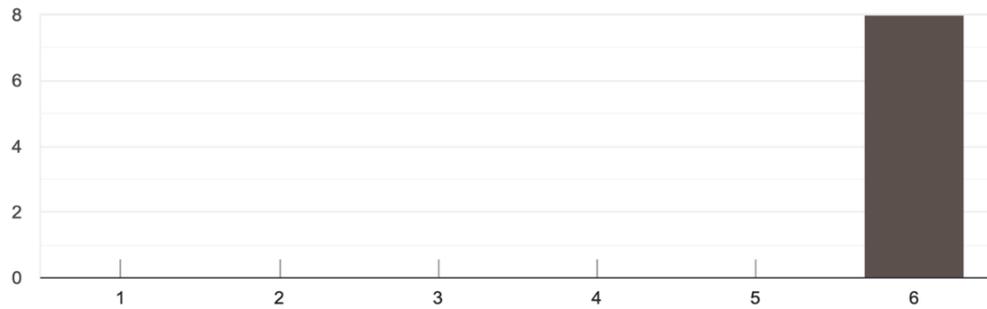
Los conocimientos presentados son novedosos

8 respuestas

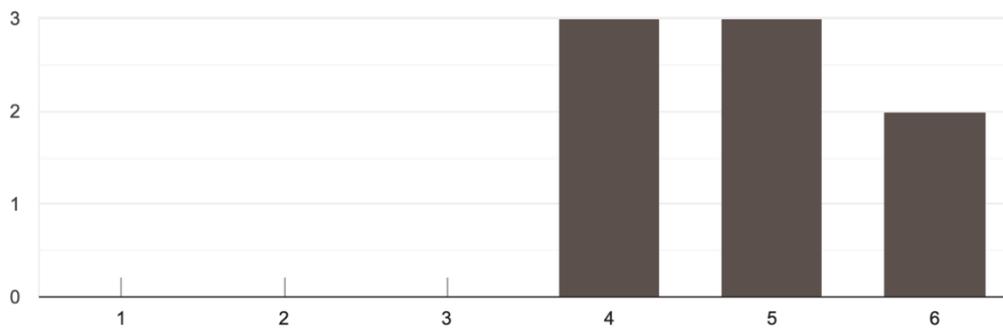


El trabajo en grupos pequeños es mejor que en grandes grupos

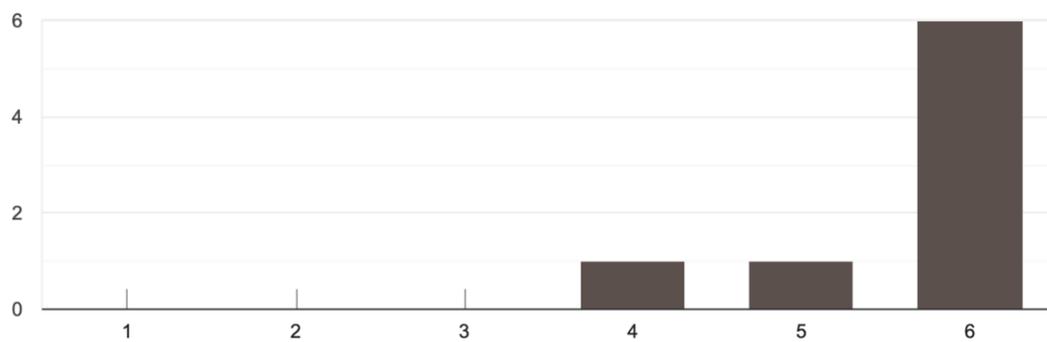
8 respuestas

**Es mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje**

8 respuestas

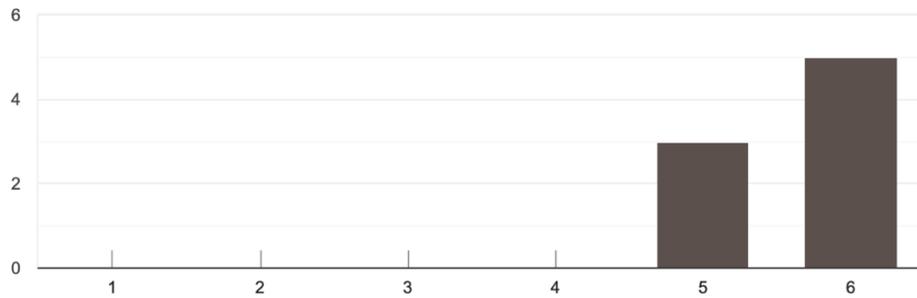
**Los aspectos prácticos son mejores que los teóricos**

8 respuestas



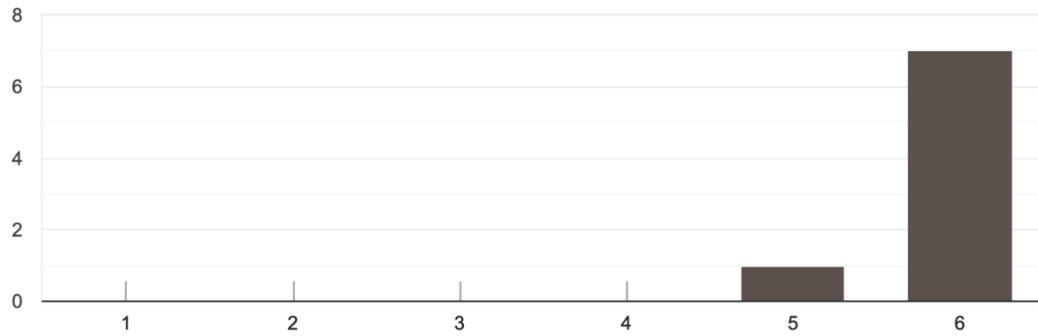
El clima de trabajo en el grupo fue satisfactorio

8 respuestas



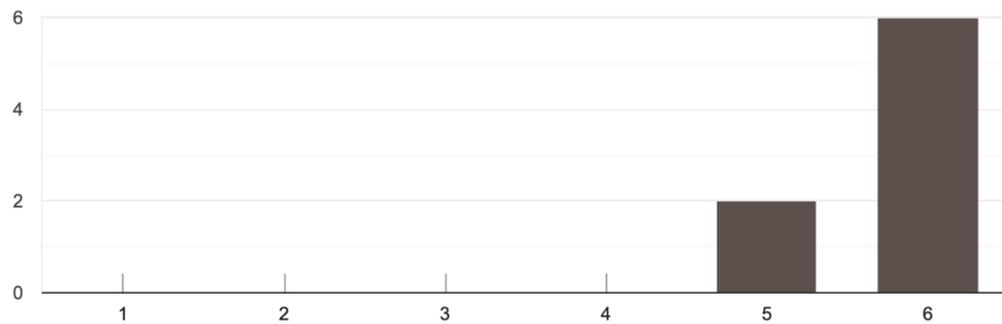
La presentación de los contenidos la consideras didáctica

8 respuestas



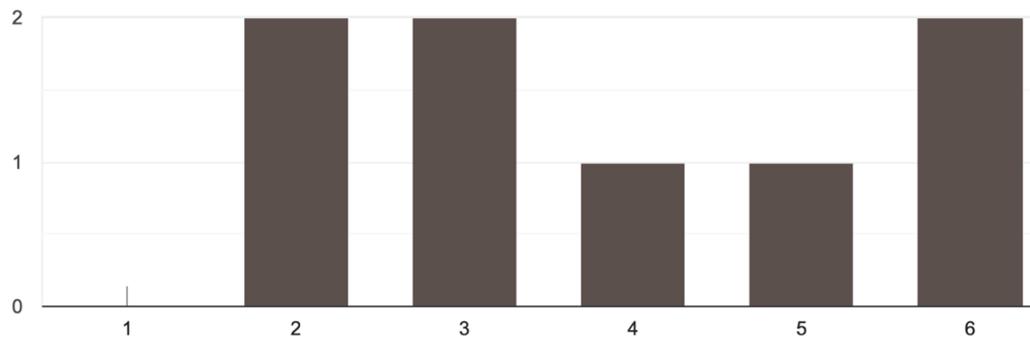
La duración del curso fue correcta

8 respuestas



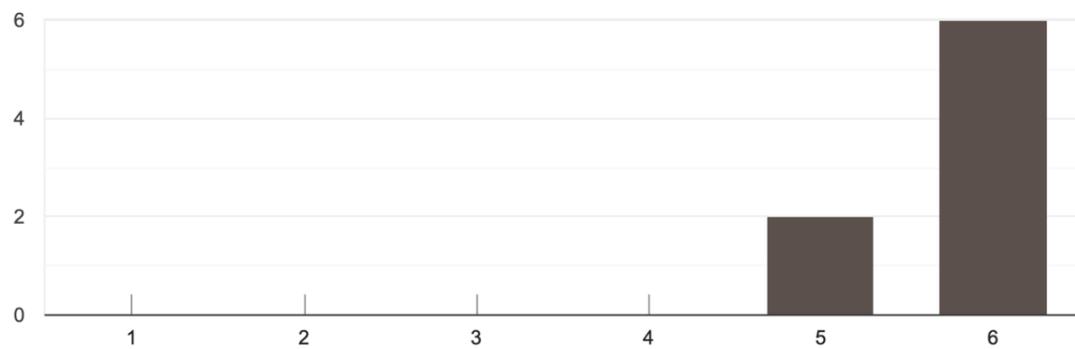
Faltó tiempo para el intercambio de experiencias

8 respuestas



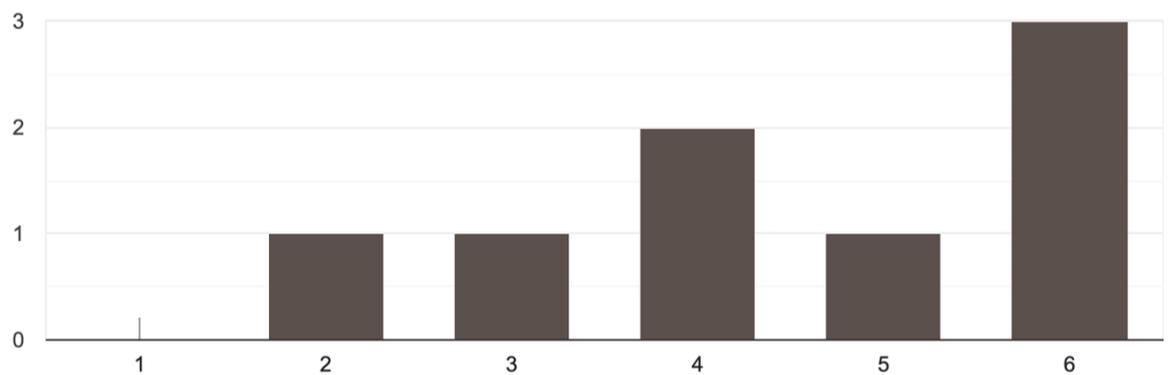
Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar

8 respuestas



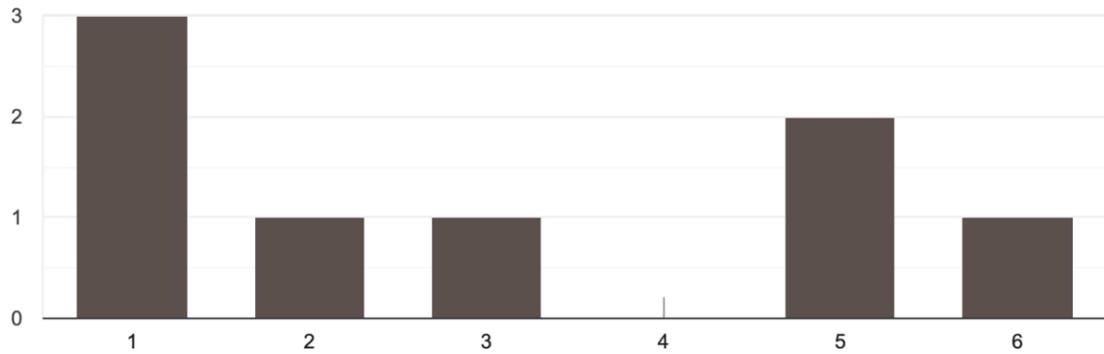
Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos

8 respuestas



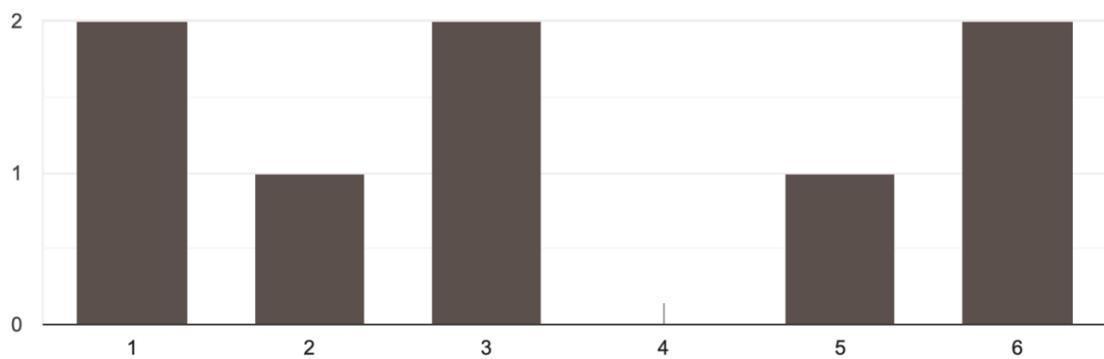
Es preferible no evaluar un curso de este tipo

8 respuestas



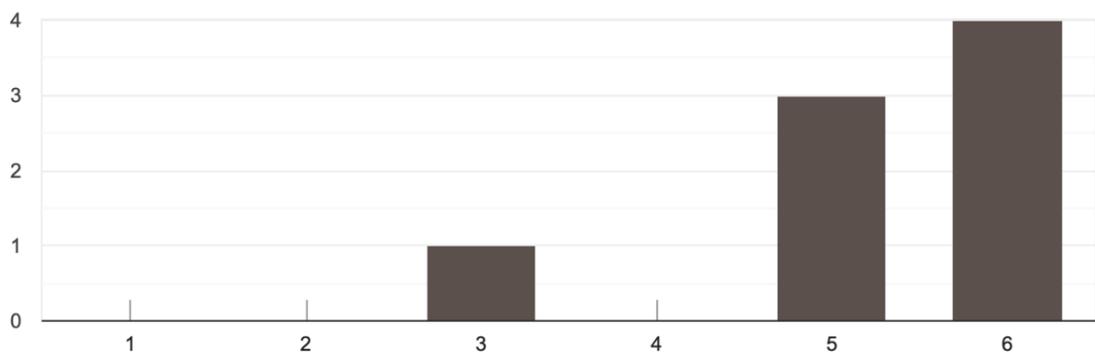
Es preferible no evaluar un curso de este tipo

8 respuestas



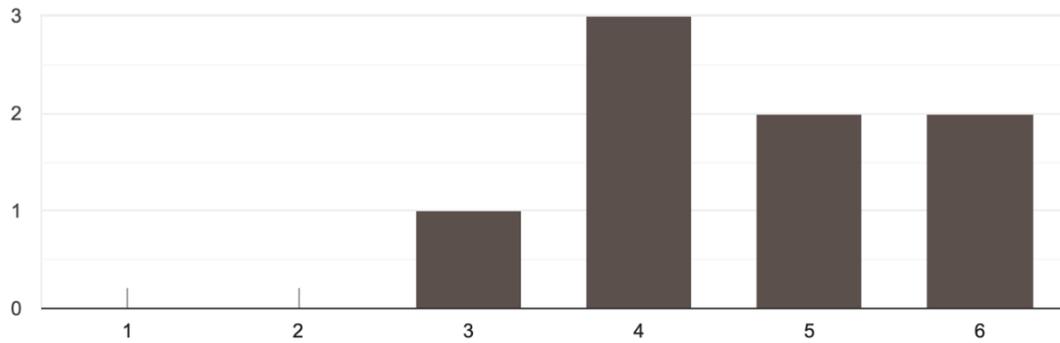
La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso

8 respuestas



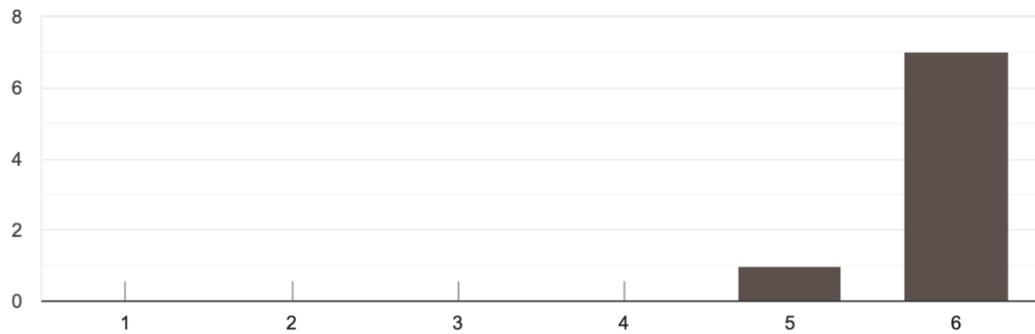
Es necesario partir de una evaluación inicial

8 respuestas



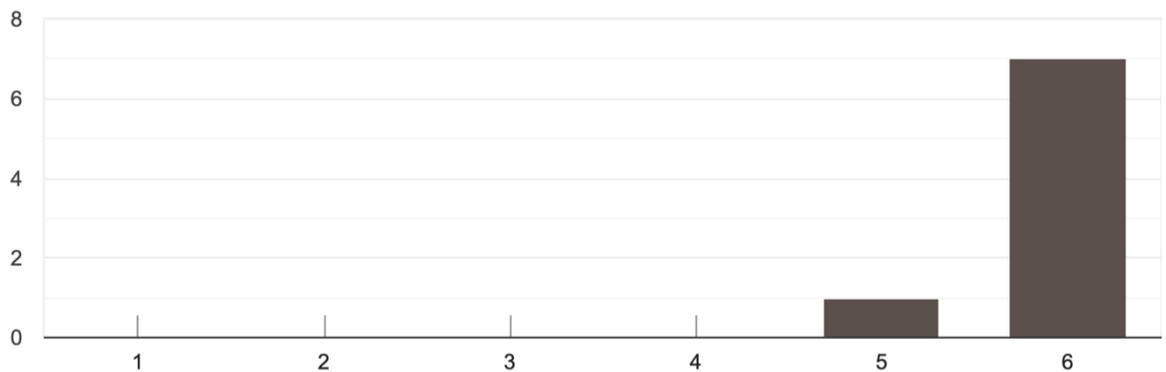
Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo

8 respuestas



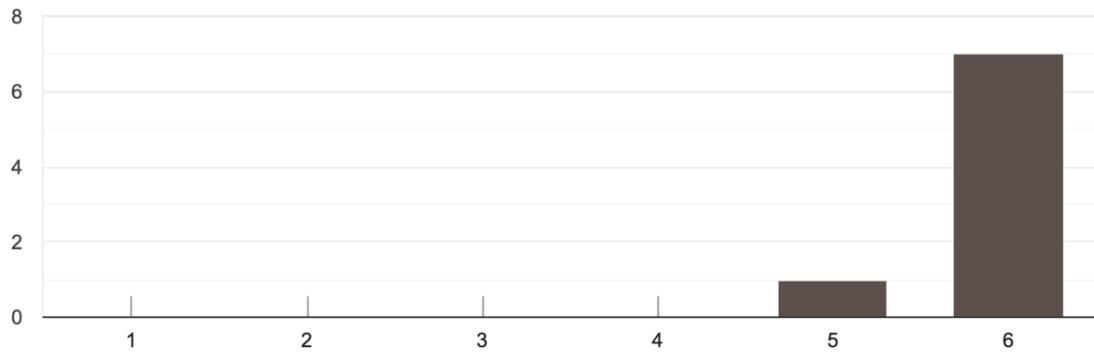
Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo

8 respuestas



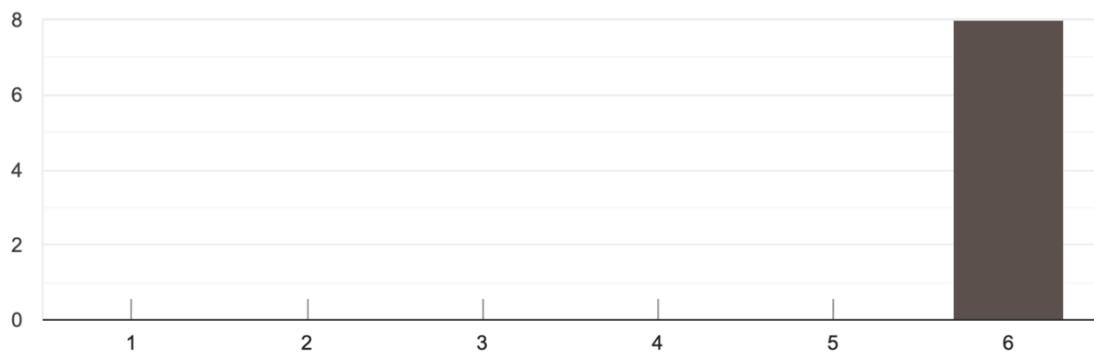
El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro

8 respuestas



Esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros cursos

8 respuestas

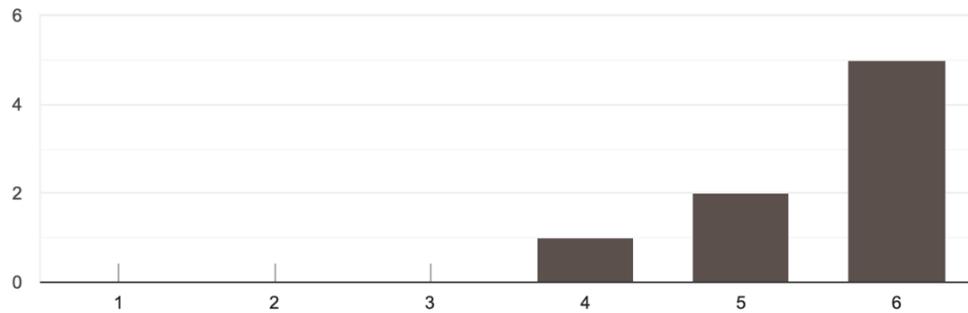


DESARROLLO DEL CURSO

Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:

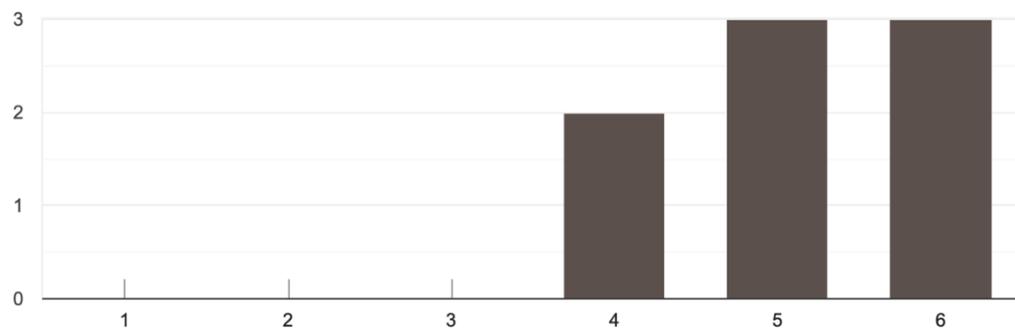
Los participantes se han implicado con interés en el curso

8 respuestas



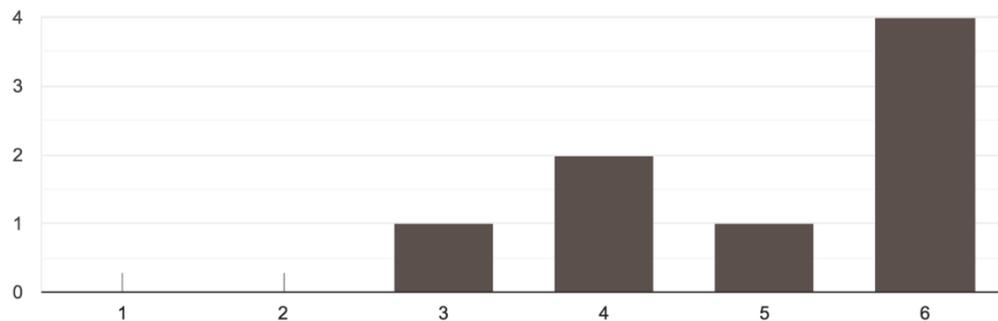
Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos

8 respuestas



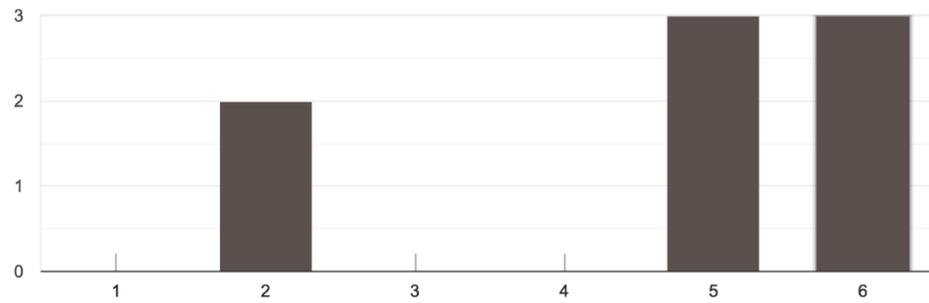
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado

8 respuestas

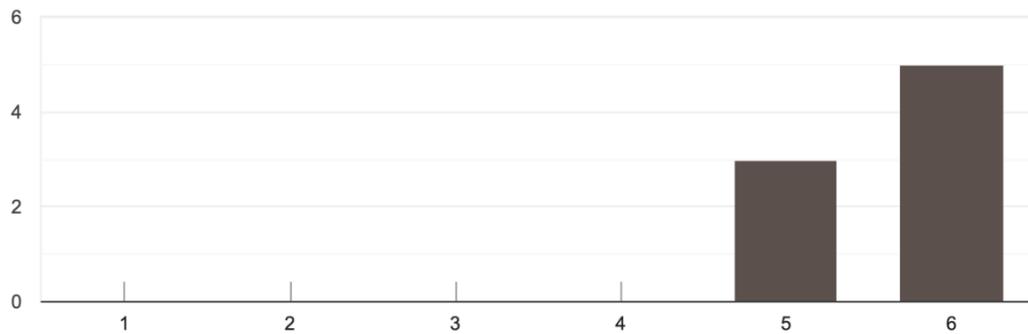


Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo

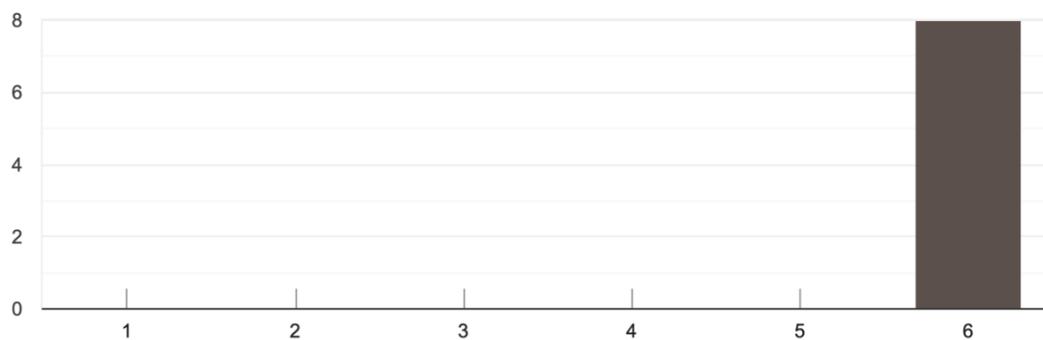
8 respuestas

**Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas**

8 respuestas

**En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras**

8 respuestas

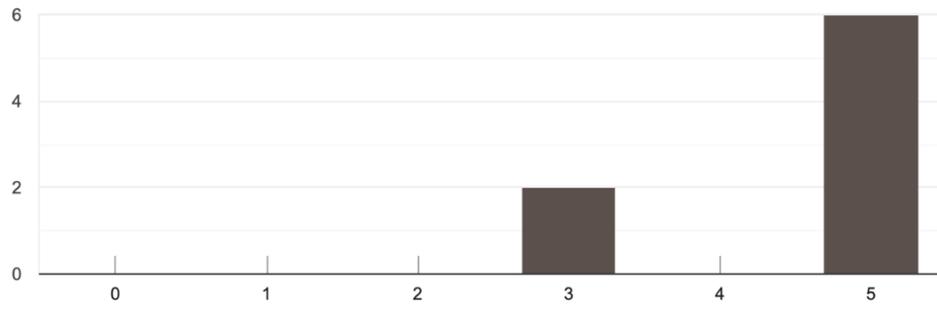


¿Qué importancia crees que tienen para tu formación las siguientes actividades?

Evalúa sólo las que hayas realizado

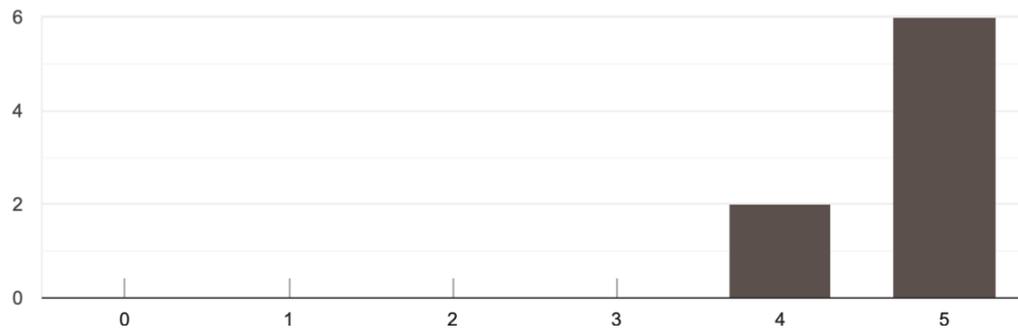
Exposición de conocimientos previos

8 respuestas



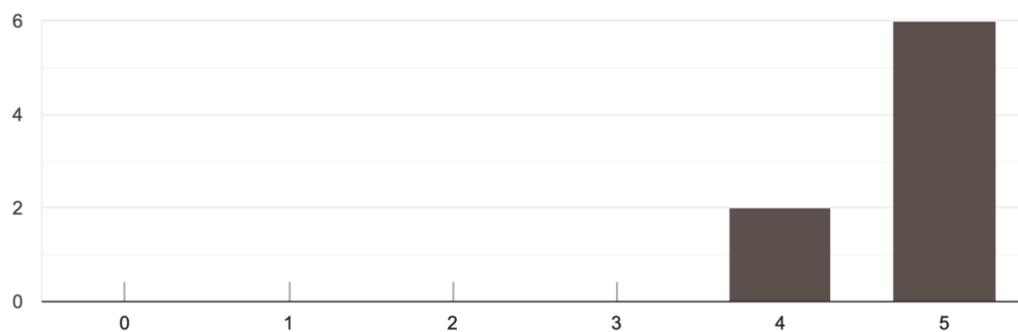
Explicaciones del profesor de los contenidos del curso

8 respuestas



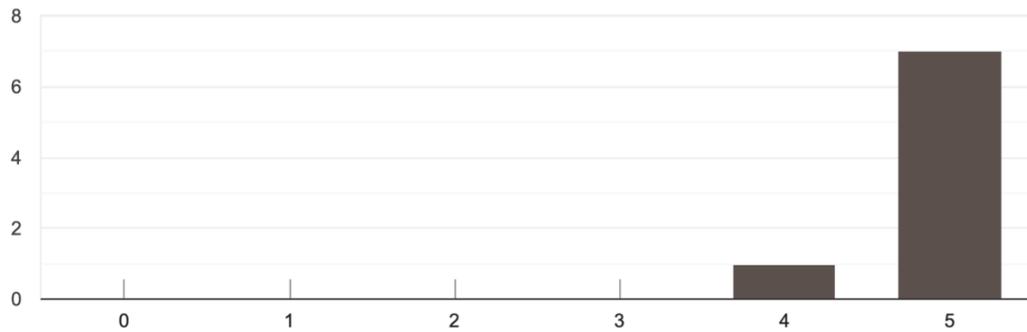
Explicación de los participantes de los contenidos del curso

8 respuestas



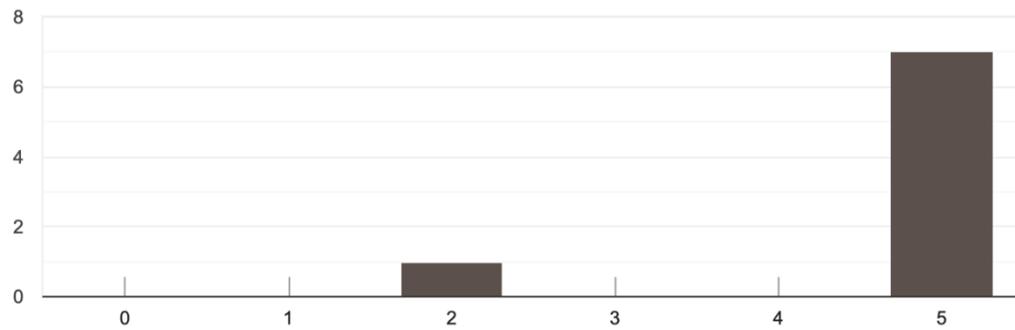
Búsqueda de documentos de apoyo

8 respuestas



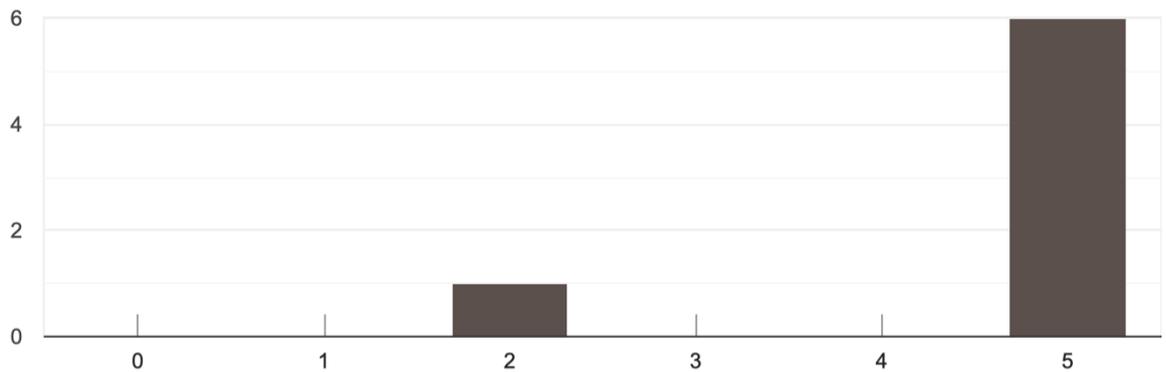
Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso

8 respuestas



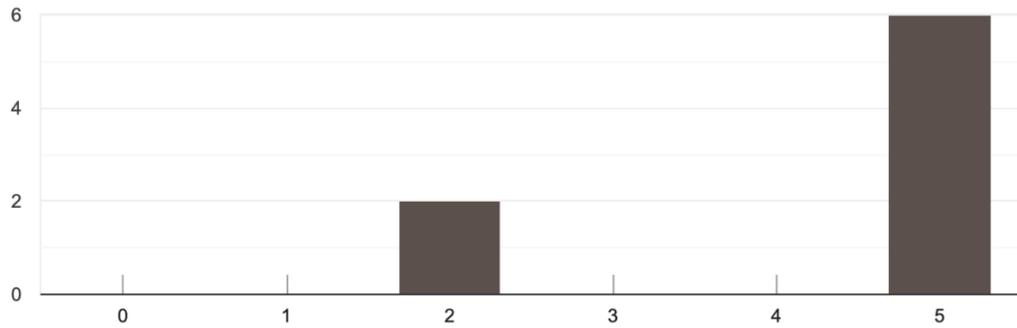
Debates propuestos por otros compañeros

7 respuestas



Debates propuestos por el profesor/ dirigidos

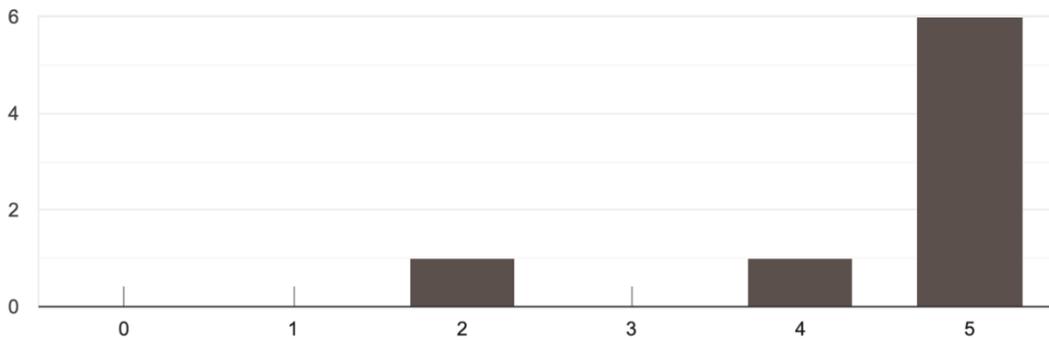
8 respuestas



Señale cuáles de los siguientes principios metodológicos ha regido el curso.

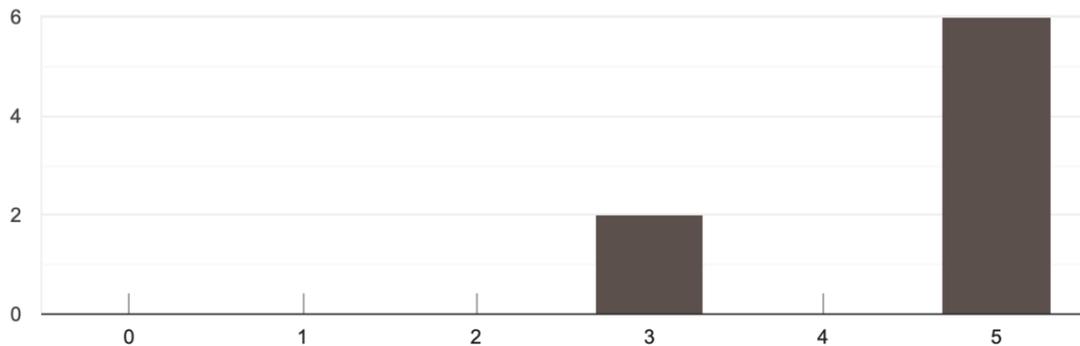
Participación

8 respuestas



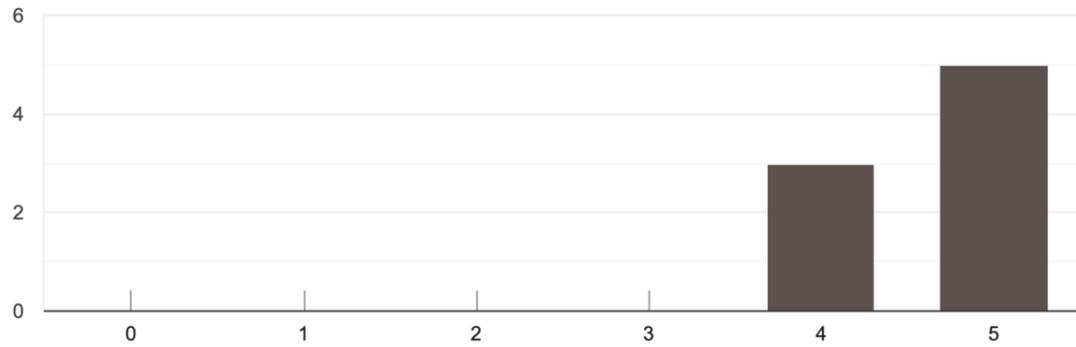
Individualización

8 respuestas



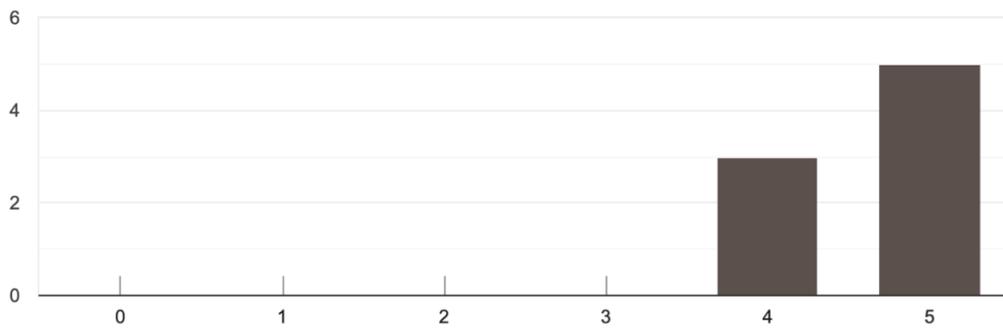
Funcionalidad y aplicabilidad

8 respuestas



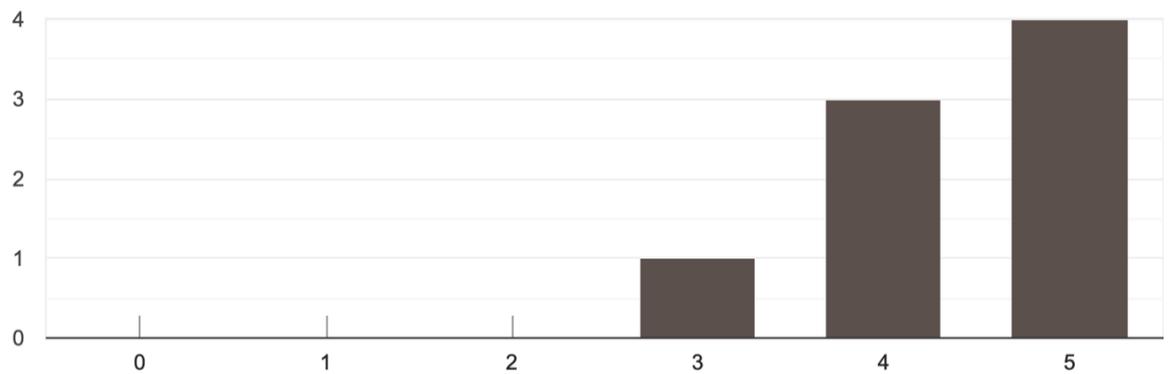
Favorecer la actividad

8 respuestas



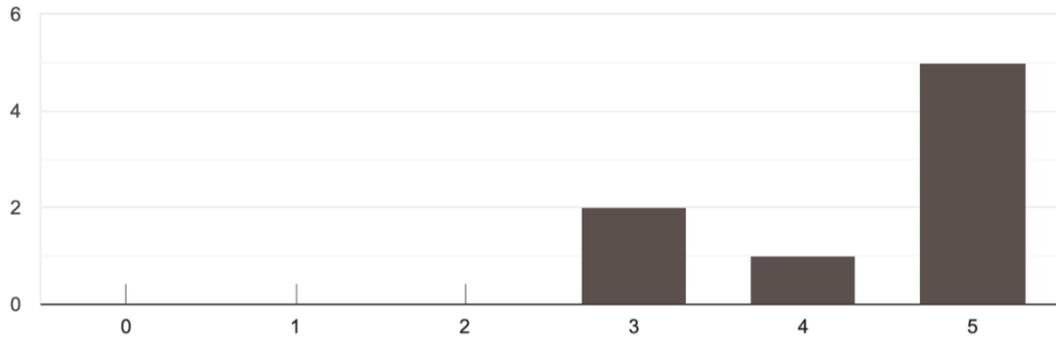
Favorecer la interrelación

8 respuestas



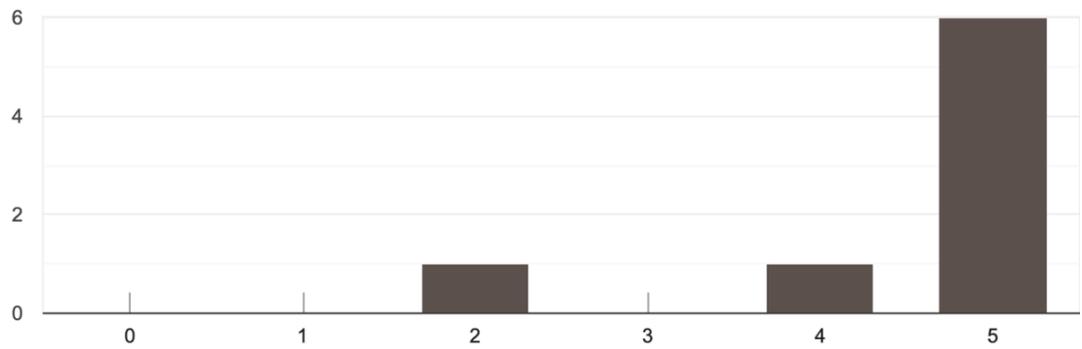
Partir de conocimientos previos

8 respuestas



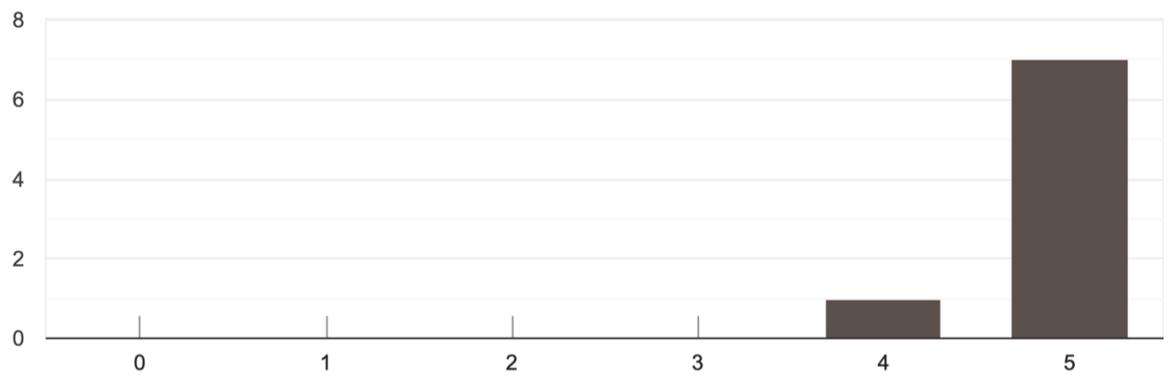
Cooperación

8 respuestas



Motivar el aprendizaje

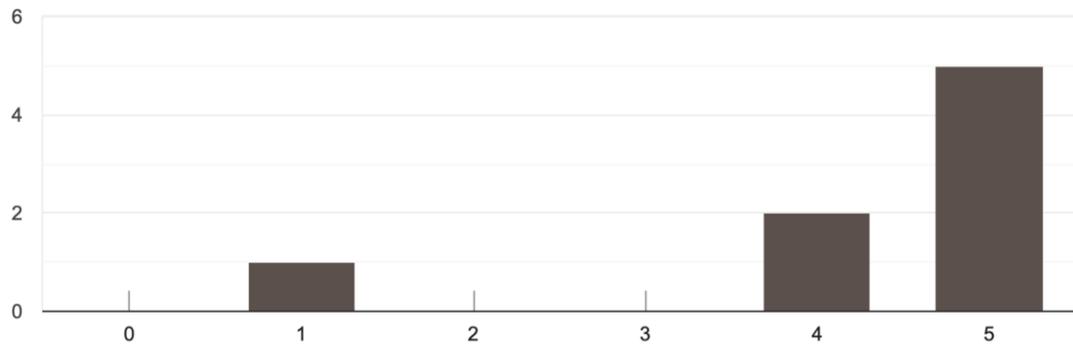
8 respuestas



Señale cuáles de las siguientes técnicas didácticas han predominado en el curso

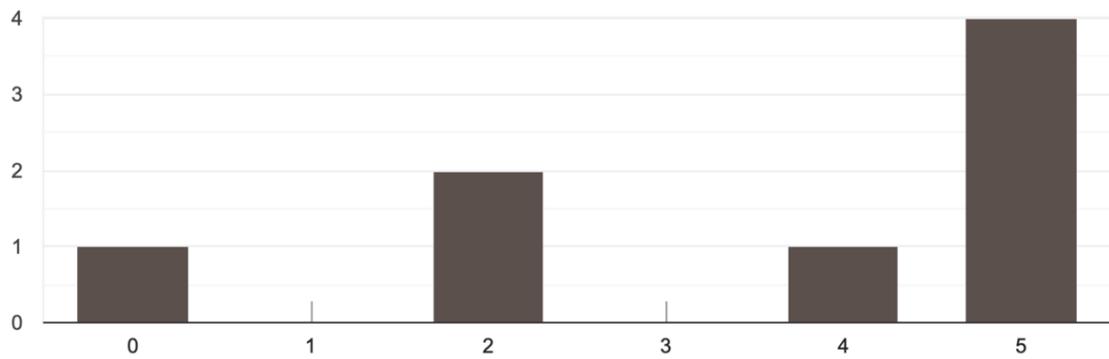
Explicación de profesor

8 respuestas



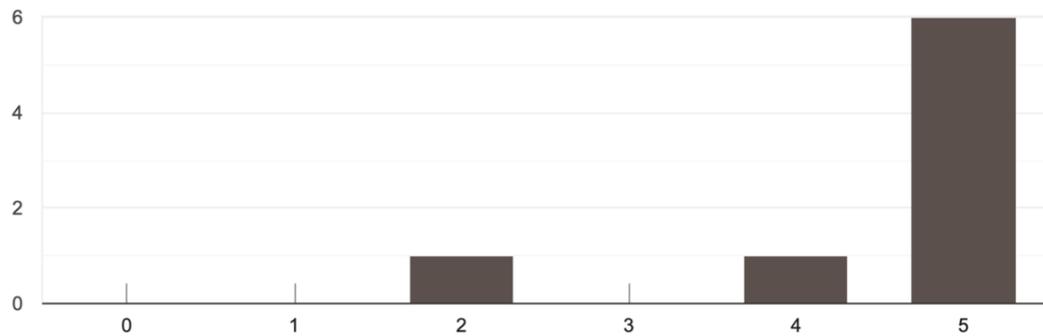
Trabajo en pequeño grupo

8 respuestas



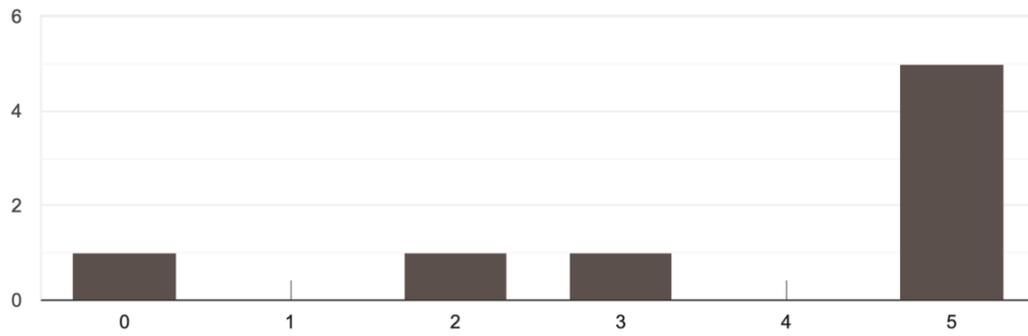
Trabajo individual

8 respuestas



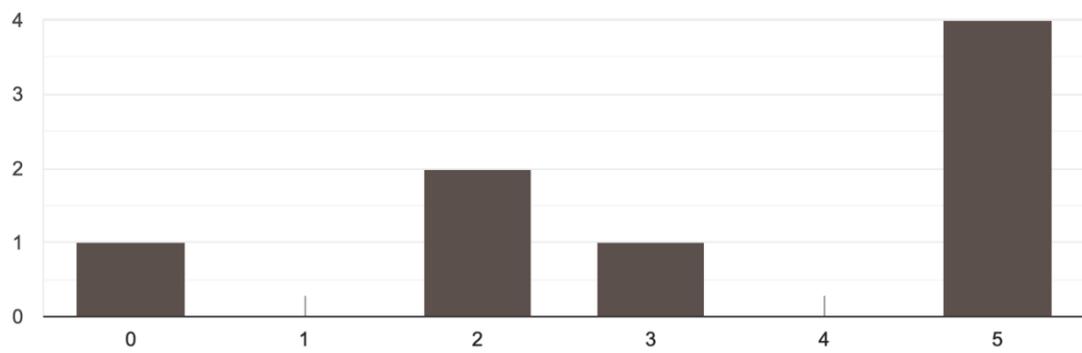
Exposición de los participantes

8 respuestas



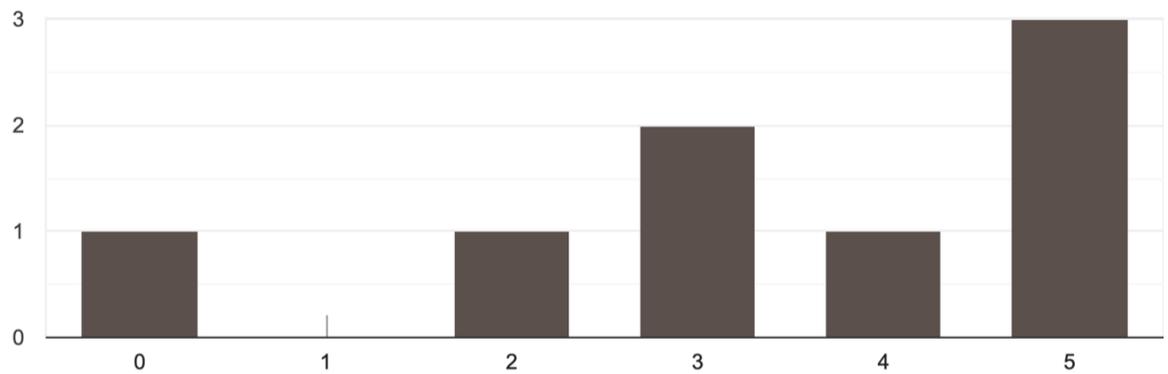
Debates dirigidos

8 respuestas



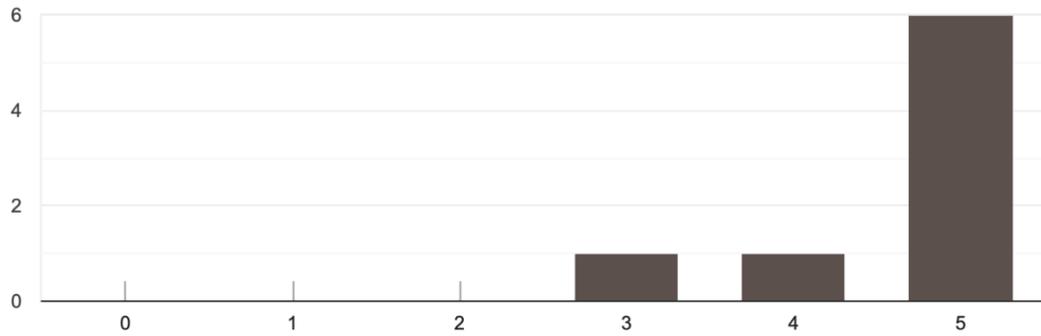
Debates espontáneos

8 respuestas



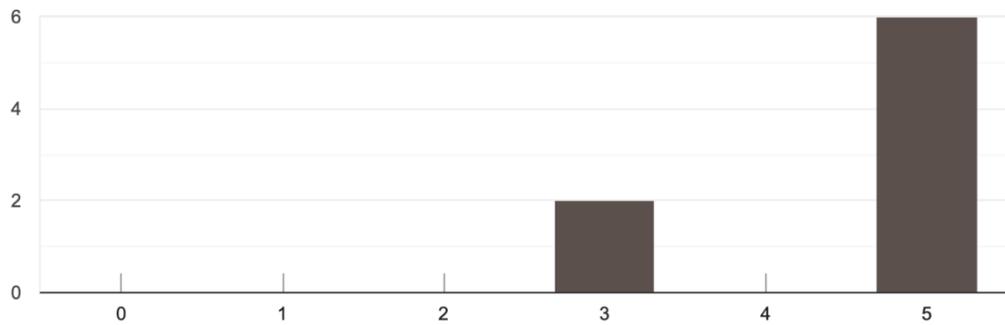
Resolución de tareas

8 respuestas



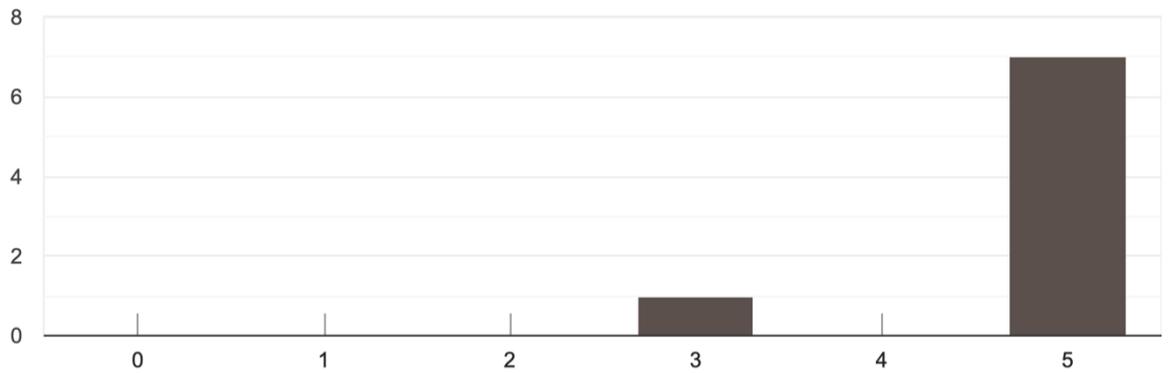
Simulaciones

8 respuestas



Presentación de modelos de acción

8 respuestas

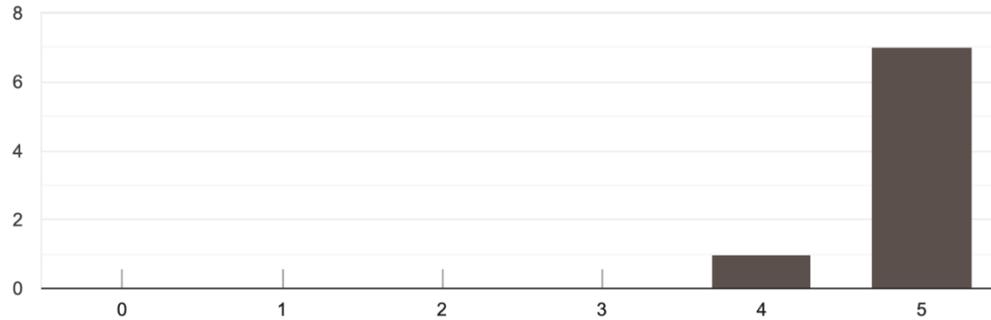


ACTITUD Y HABILIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO

Respecto a las actividades

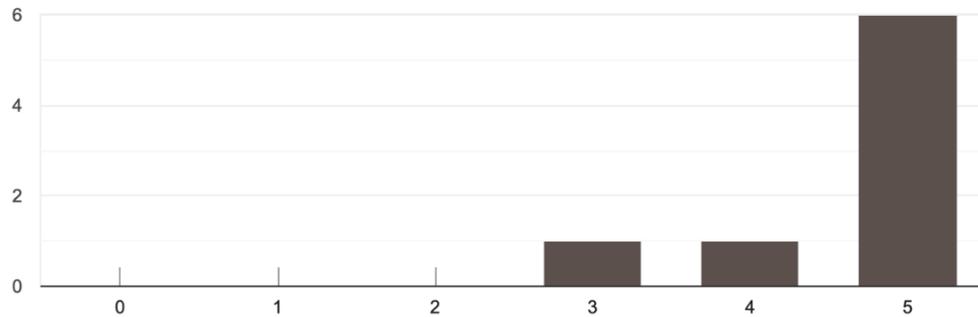
La actividad clarifica los contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor

8 respuestas



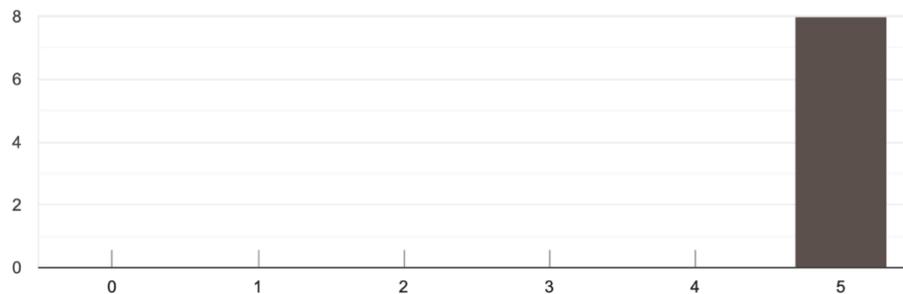
La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa

8 respuestas



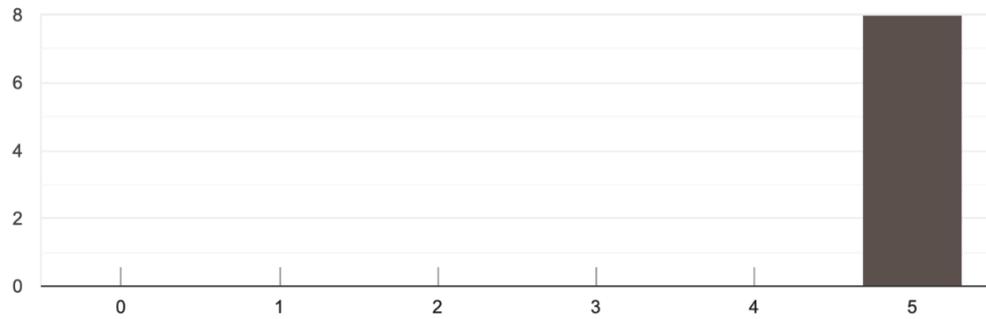
La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente

8 respuestas



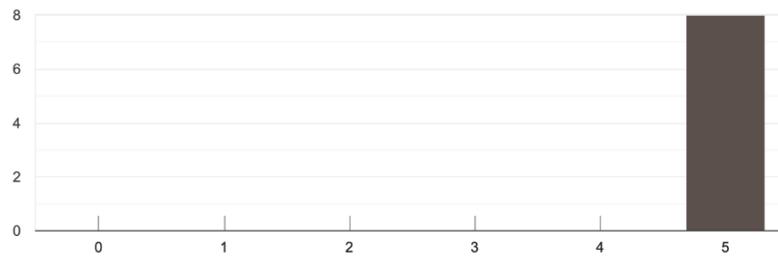
Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo

8 respuestas



Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio

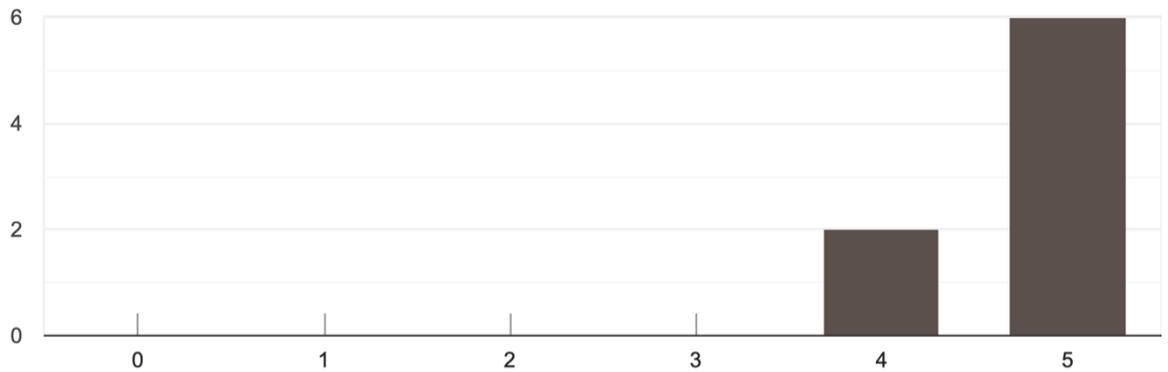
8 respuestas



Actitudes desarrolladas

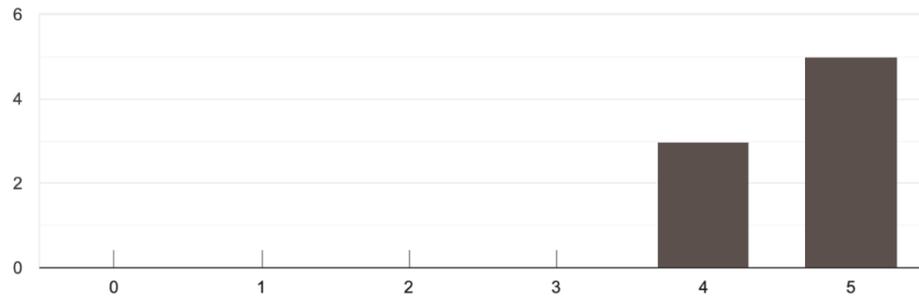
Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno

8 respuestas



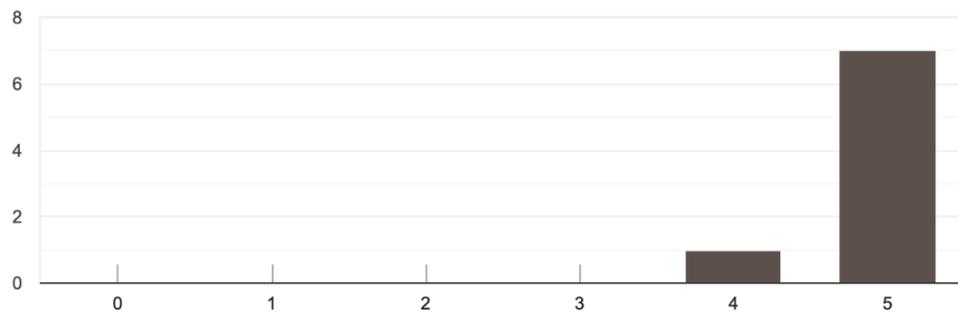
Esta asignatura ha cambiado mi actitud como alumno, en la manera de afrontar mis estudios.

8 respuestas



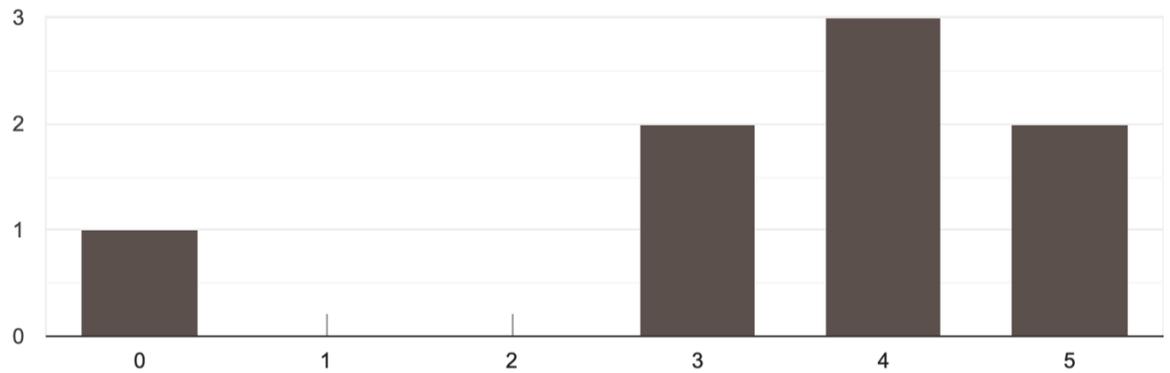
Los alumnos hemos asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje

8 respuestas



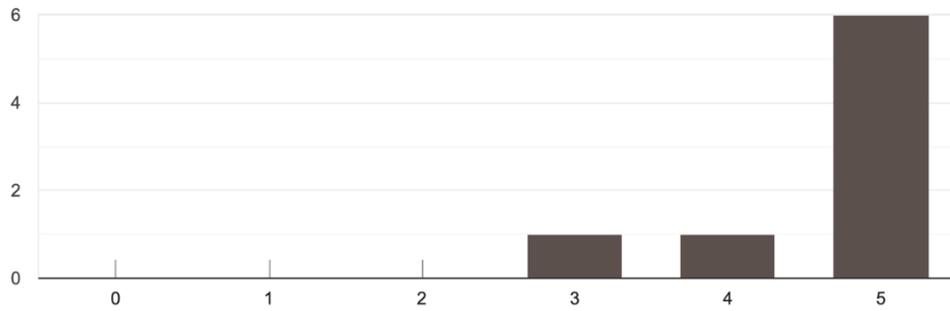
Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas

8 respuestas



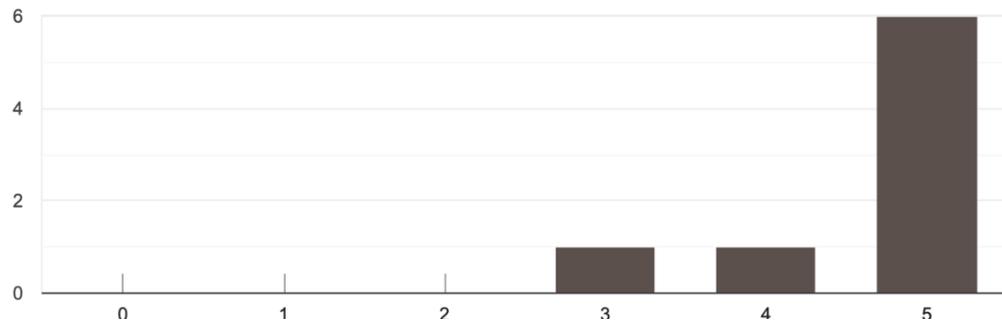
Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas instrumentales

8 respuestas



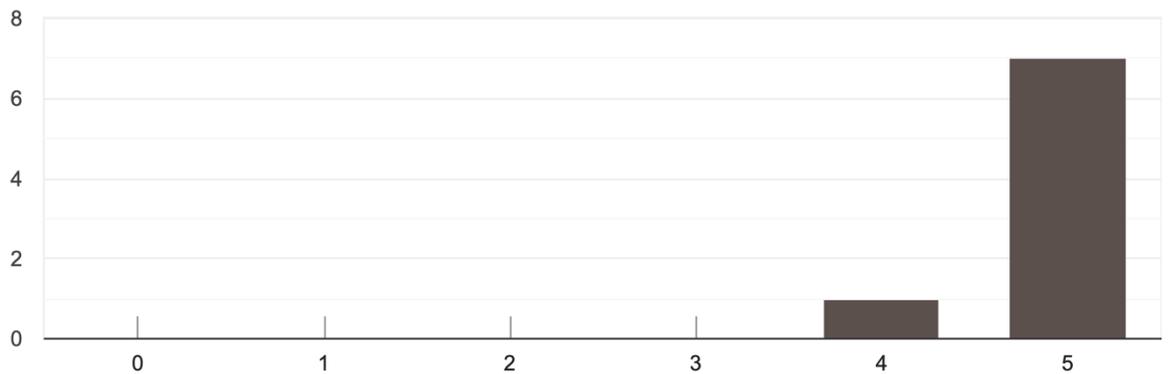
Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando las herramientas telemáticas

8 respuestas



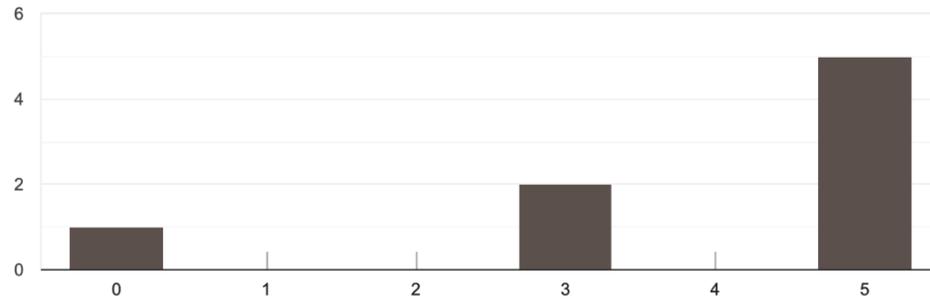
La modalidad no presencial o semipresencial me motiva a trabajar más esta asignatura

8 respuestas



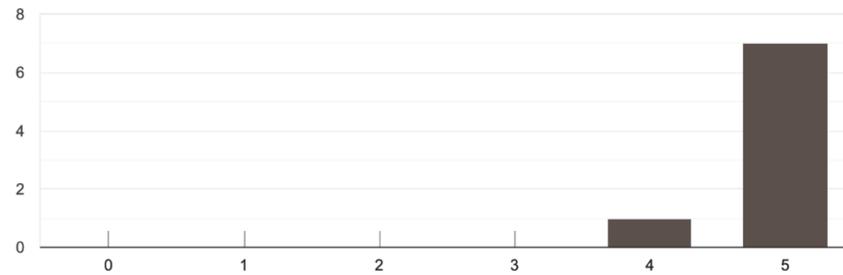
He compartido ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros

8 respuestas



Me siento más implicado/a en esta asignatura, pues, me permite trabajar a mi ritmo

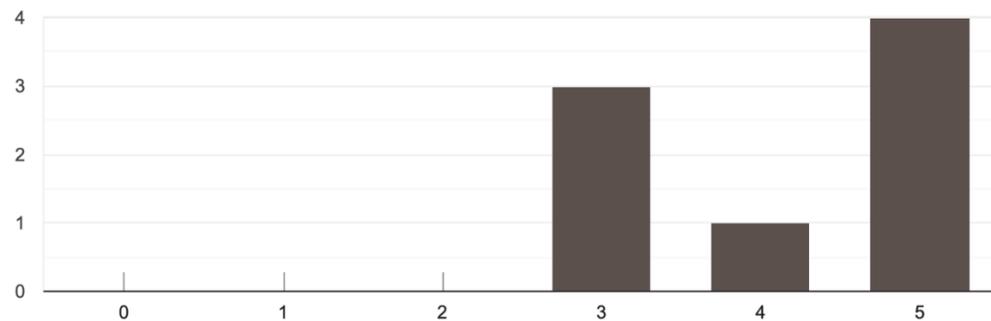
8 respuestas



Capacidad de auto aprendizaje

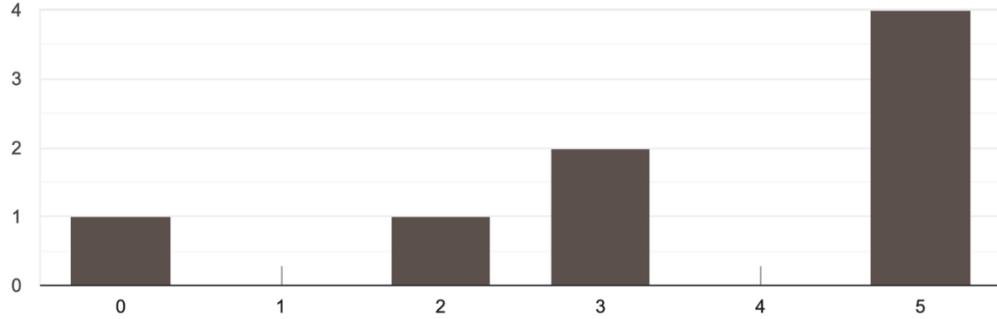
La mayoría de las cosas que he aprendido del contenido de esta asignatura las he aprendido sin la ayuda del profesor

8 respuestas



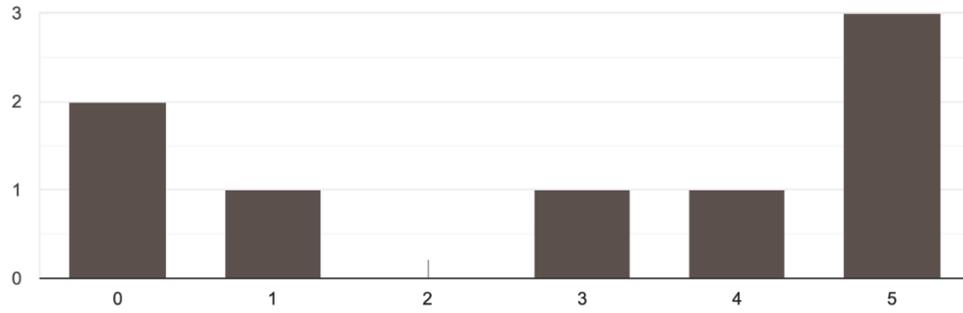
Las aportaciones de mis compañeros han sido de ayuda para trabajar la materia

8 respuestas



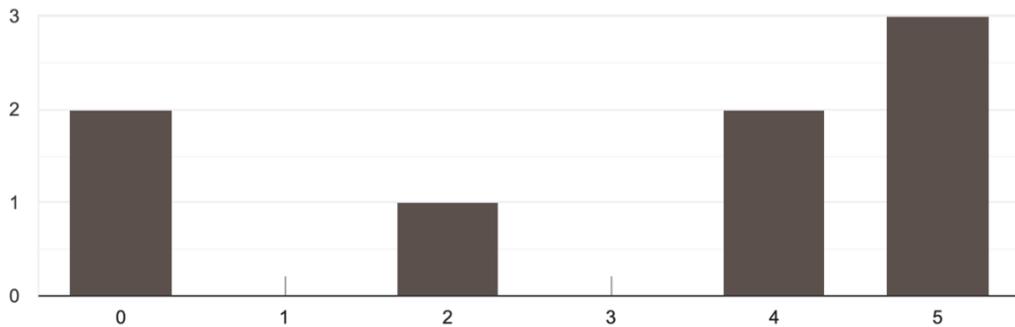
He revisado los trabajos hechos por mis compañeros

8 respuestas



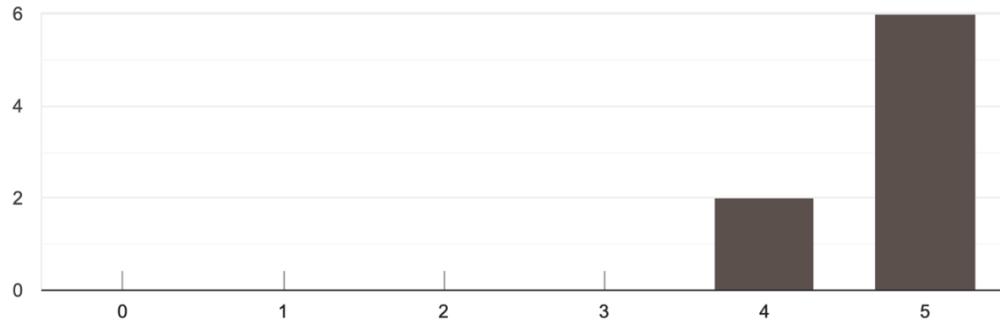
Trato de participar en los debates que se han originado a lo largo del curso

8 respuestas



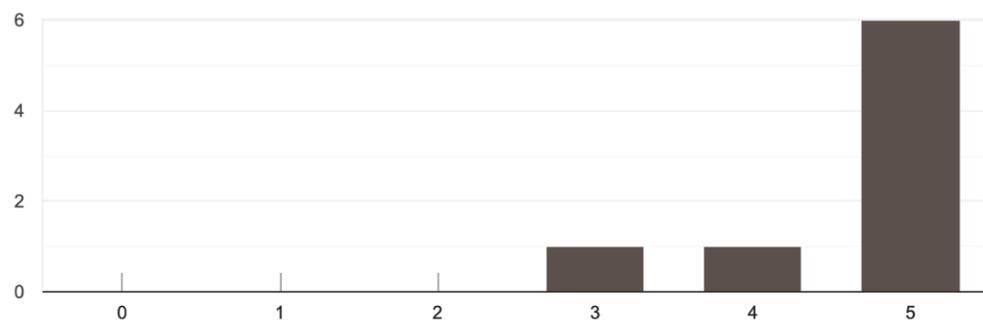
Creo que puedo determinar cuáles son los puntos más importantes del contenido de esta asignatura

8 respuestas



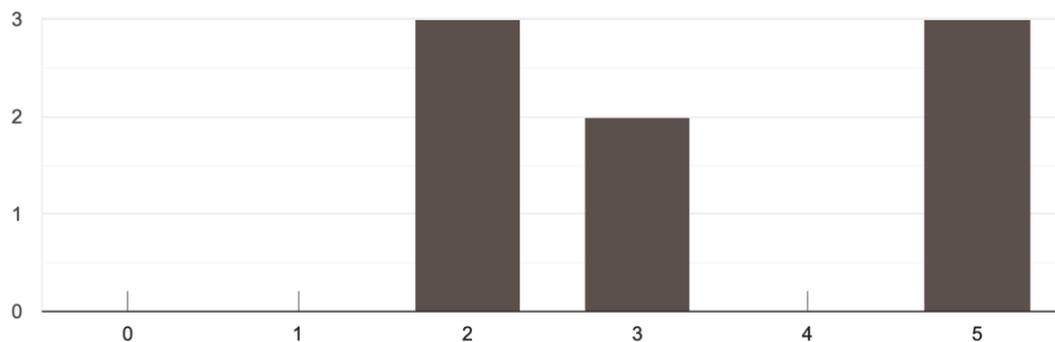
Creo que los alumnos y alumnas podemos aprender más compartiendo nuestras ideas que reservándolas.

8 respuestas



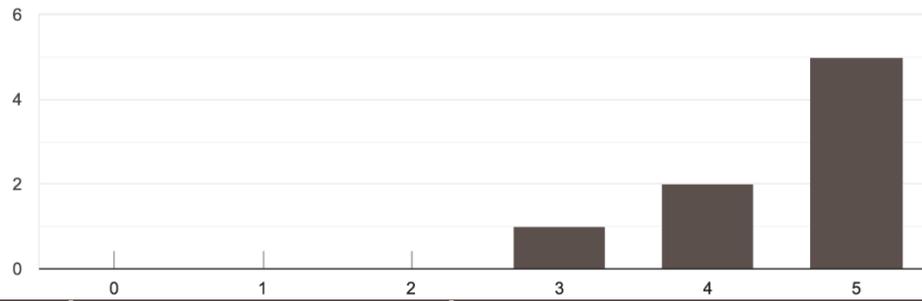
Consigo más asistiendo a clase que dedicando ese tiempo al estudio en casa

8 respuestas



Confío en mis propias habilidades para aprender el material importante

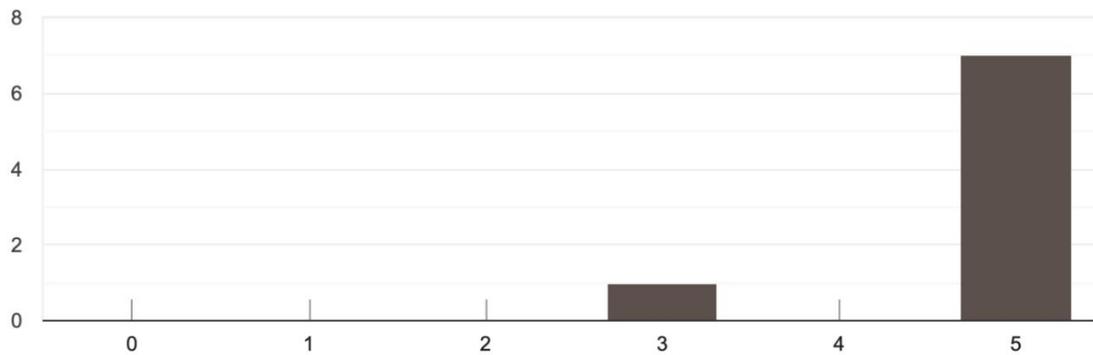
8 respuestas



VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA
 Señala la importancia que ha tenido para ti desarrollar esta asignatura:

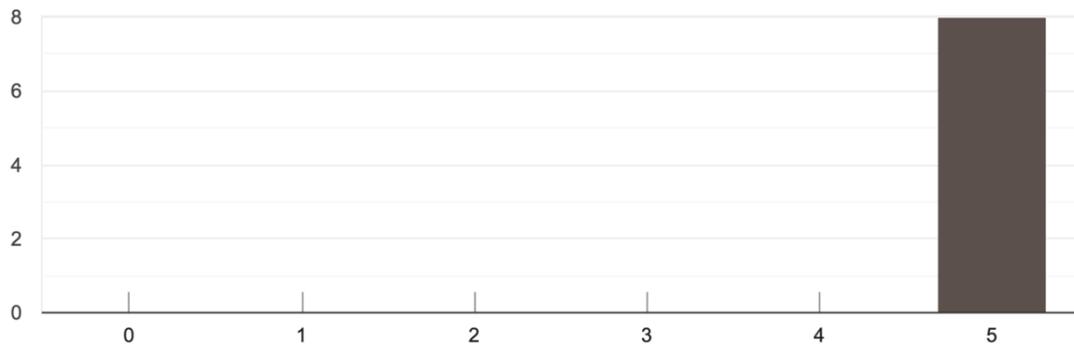
Valor profesional

8 respuestas



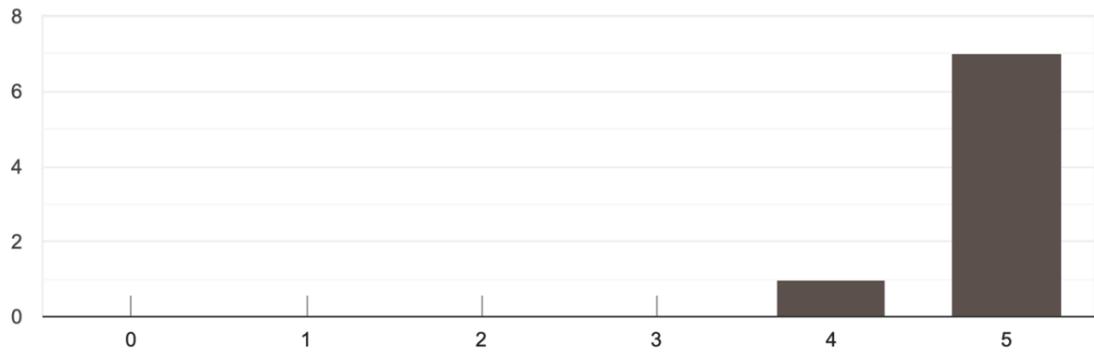
Contenido interesante

8 respuestas



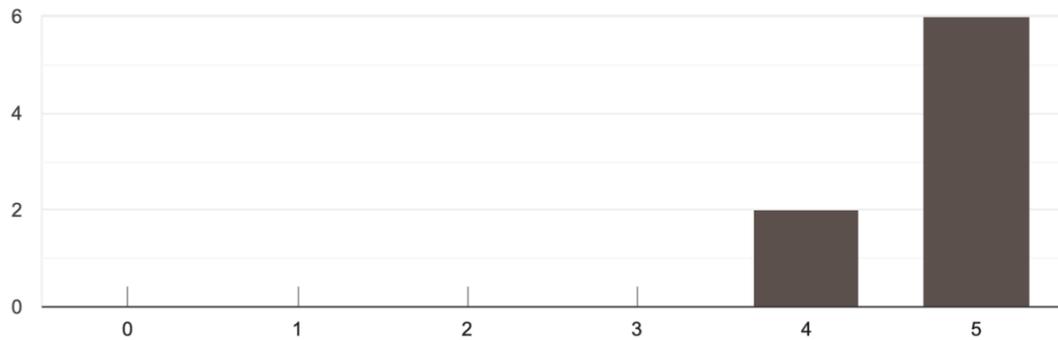
Aumentar mis conocimientos

8 respuestas



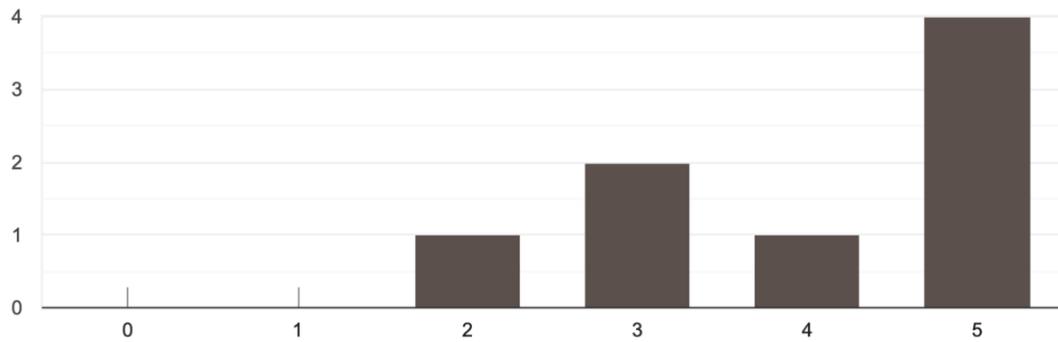
Desenvolverse en un entorno virtual

8 respuestas



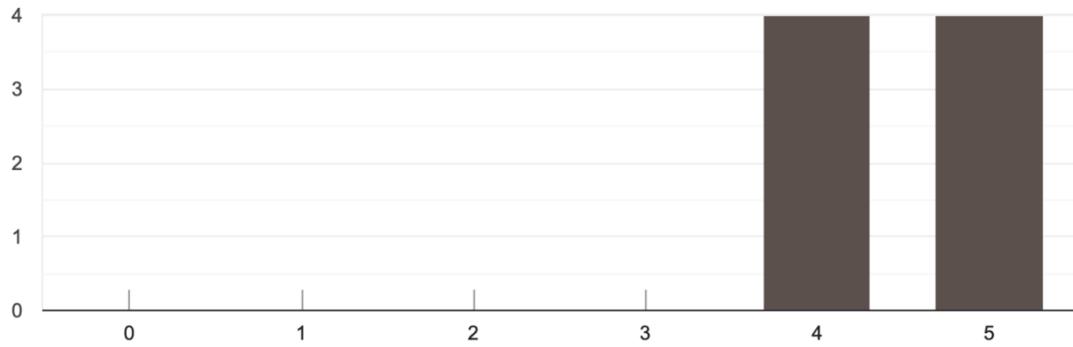
Aumenta relación con los compañeros

8 respuestas



Mejora la relación con el profesor

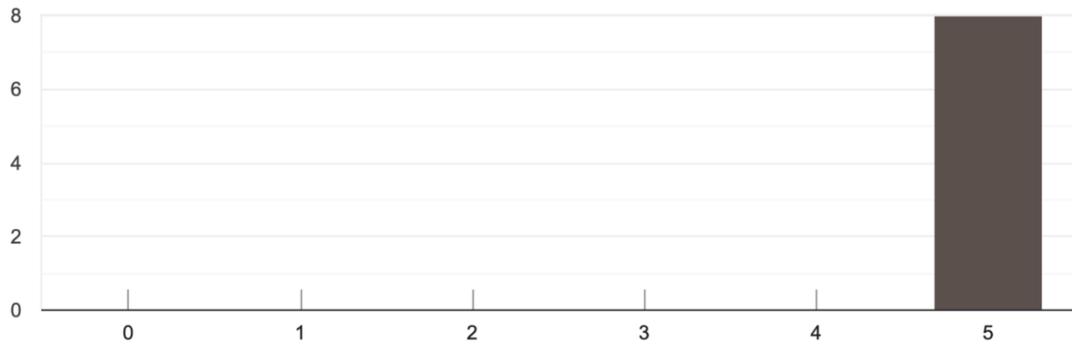
8 respuestas



Valora globalmente el curso recibido, según los siguientes aspectos:

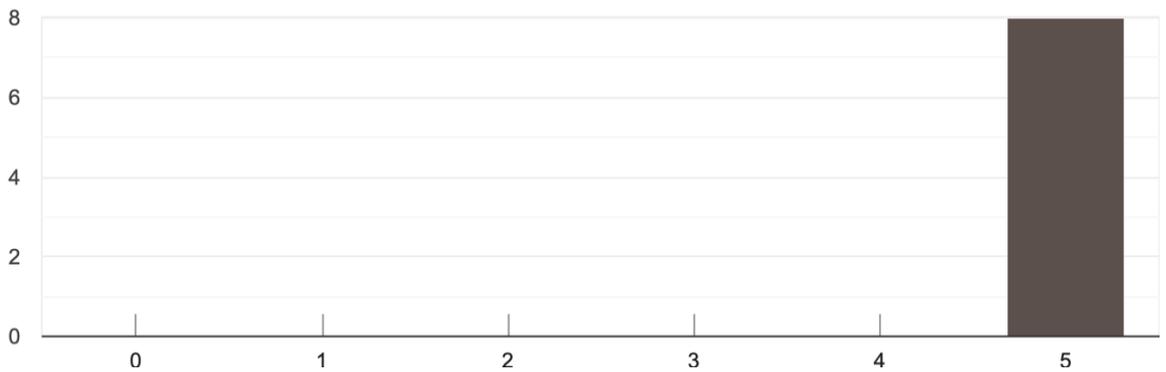
Interés por el curso

8 respuestas



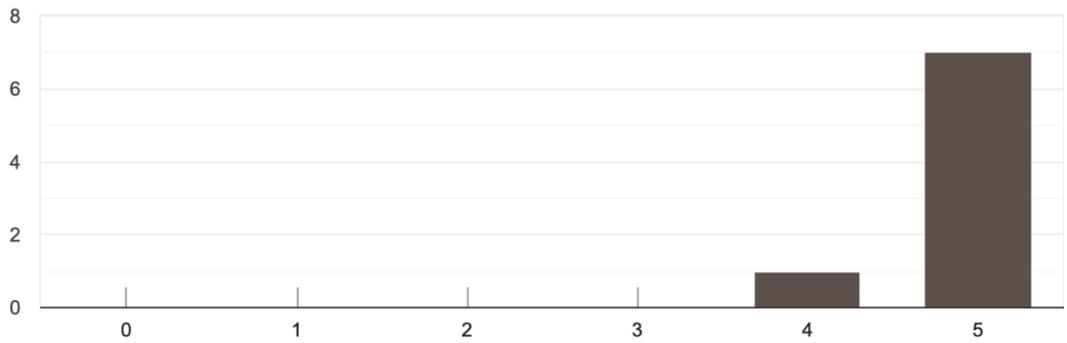
Calidad del curso

8 respuestas



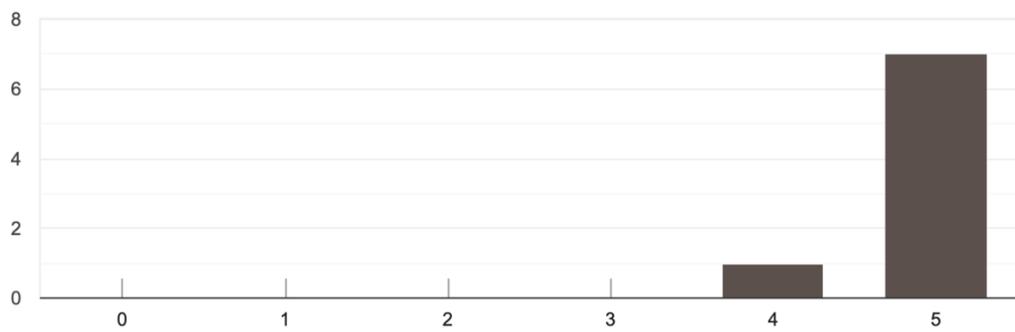
Nivel de conocimientos adquiridos

8 respuestas



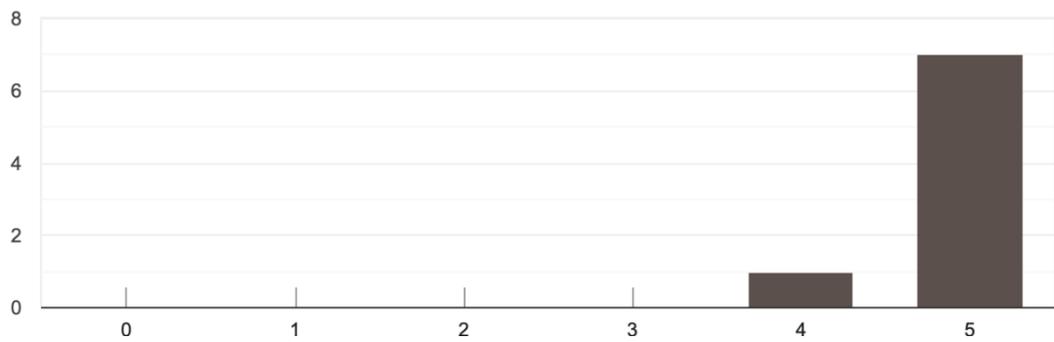
Nivel de destrezas adquiridas

8 respuestas



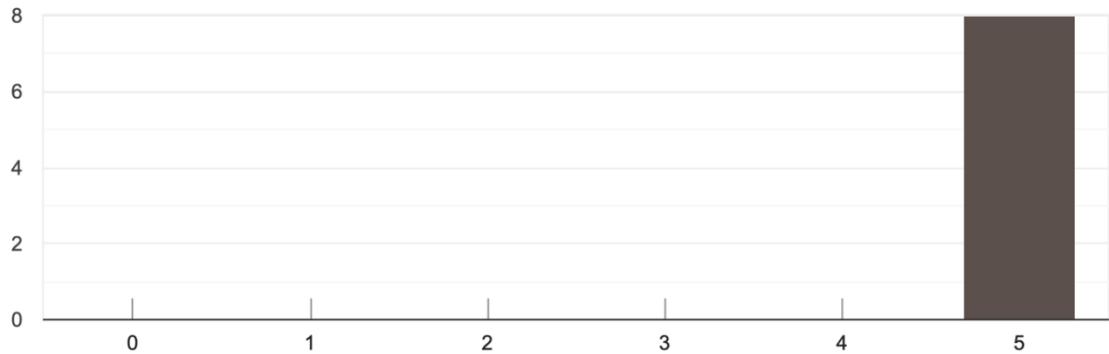
Nivel de destrezas adquiridas

8 respuestas



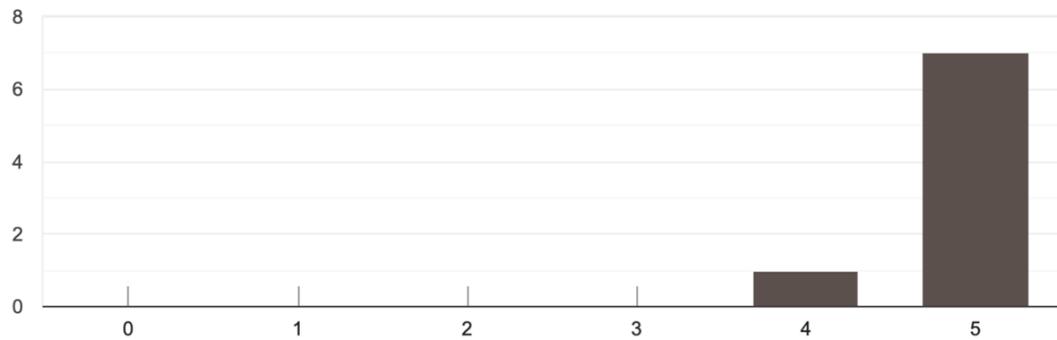
Posibilidades de utilización de lo aprendido

8 respuestas



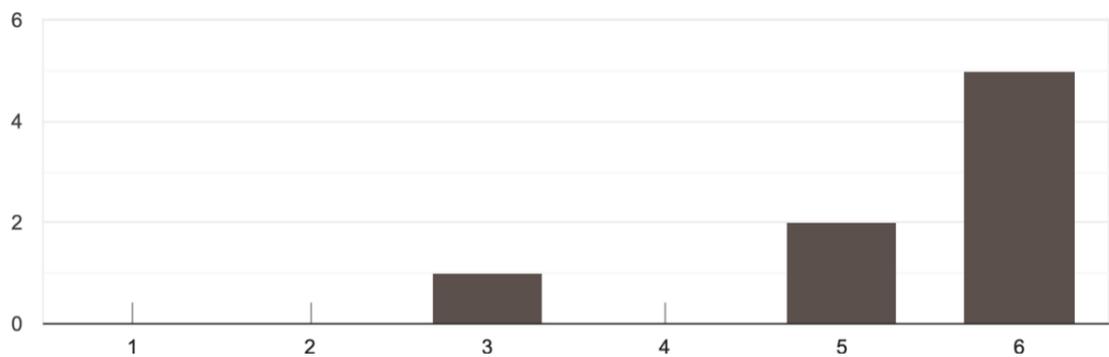
Uso que he hecho de los conocimientos adquiridos

8 respuestas



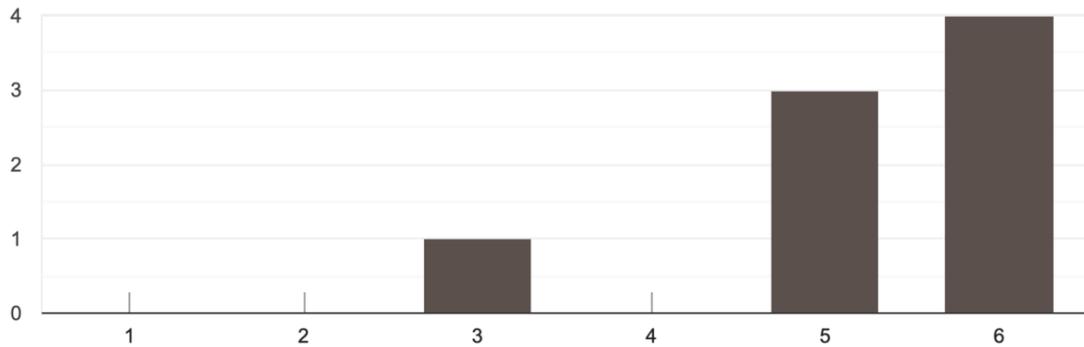
Aplico a la perfección los aprendizajes del curso

8 respuestas



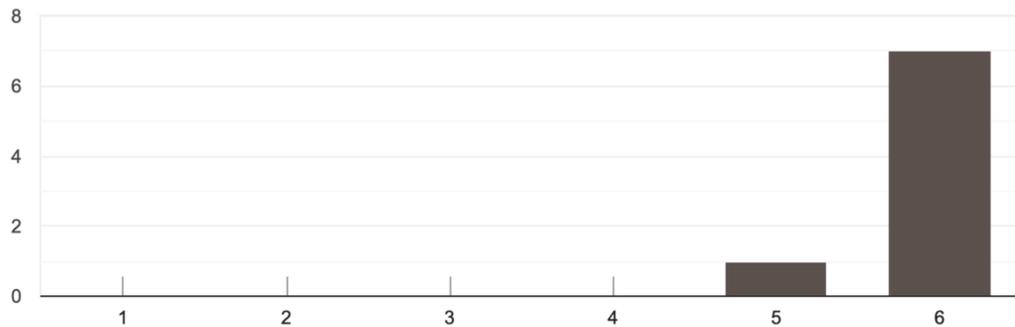
Aplico a la perfección los aprendizajes del curso

8 respuestas



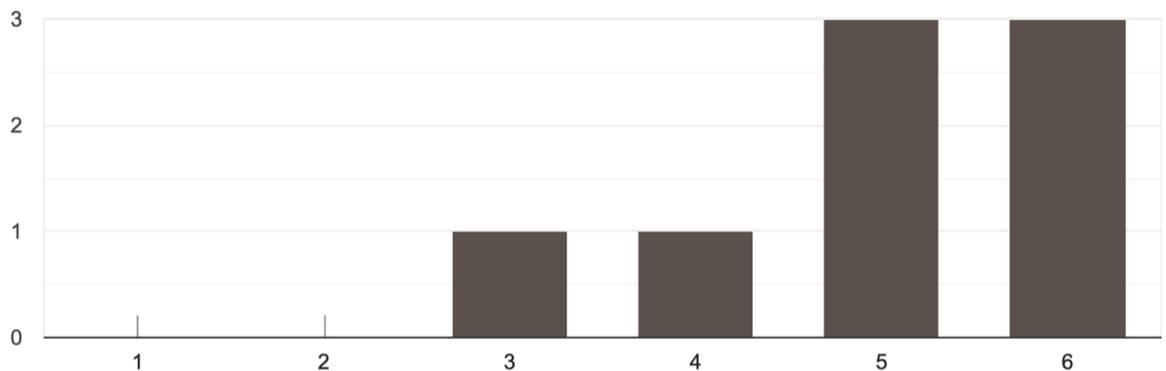
Ha mejorado mi actividad profesional tras la realización el curso

8 respuestas



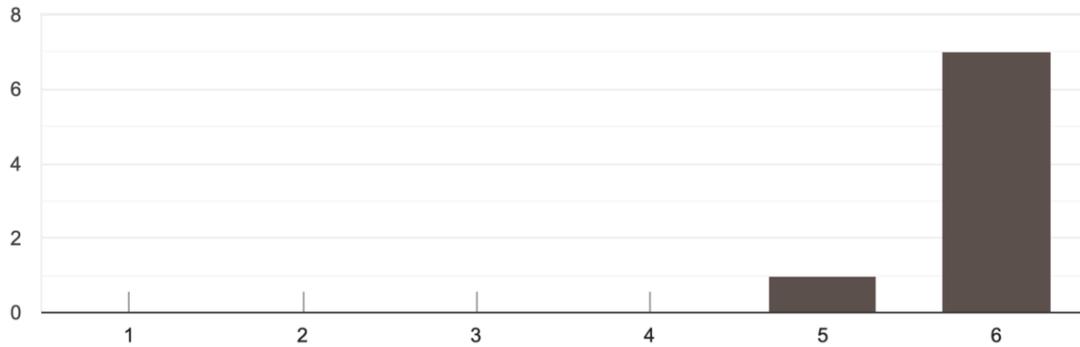
Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios

8 respuestas



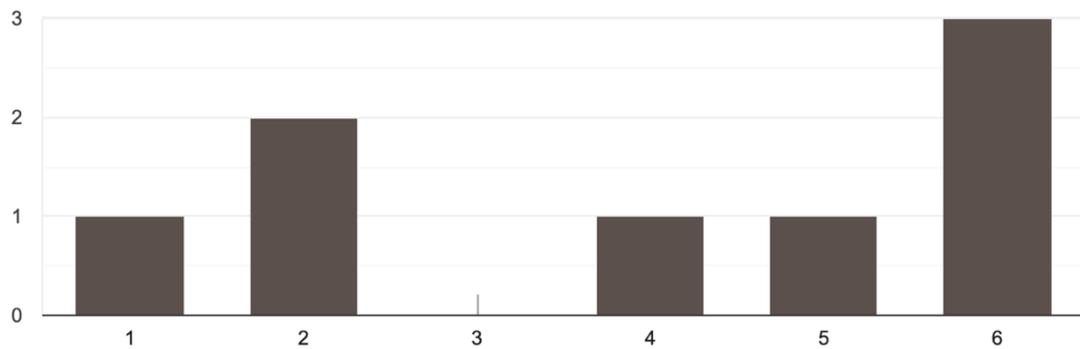
El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional

8 respuestas



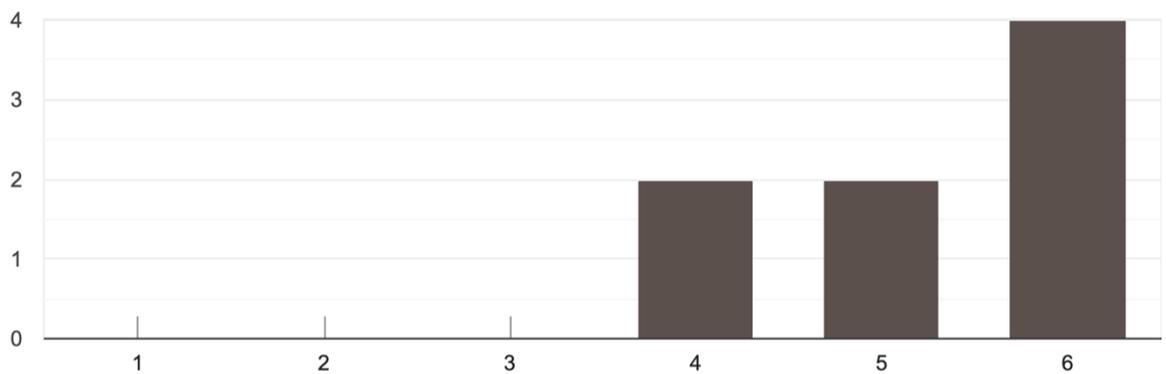
Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo

8 respuestas



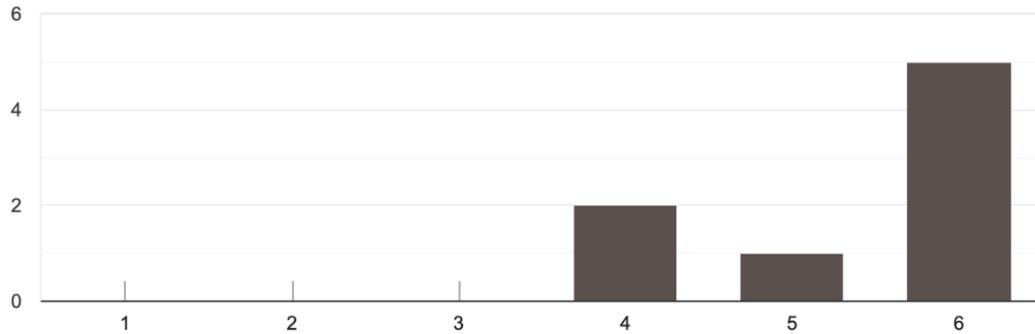
Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso

8 respuestas



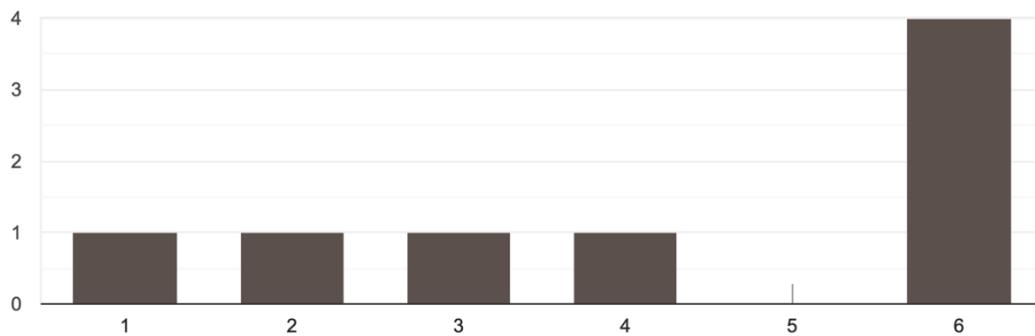
Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia

8 respuestas



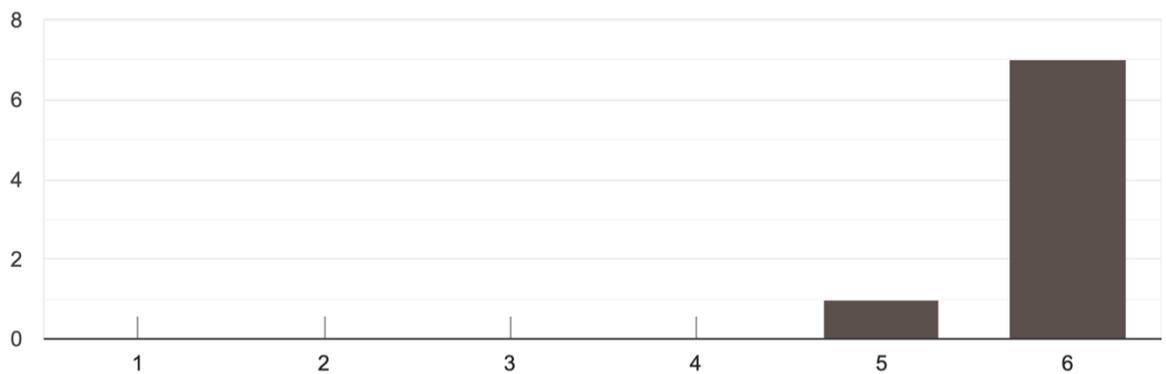
Me gustaría tener impreso el material del curso

8 respuestas



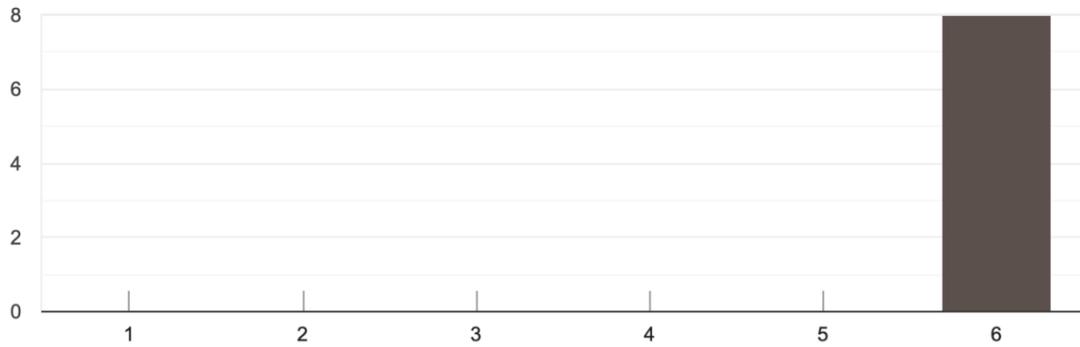
El profesor resolvió mis dudas satisfactoriamente

8 respuestas



El curso respondió plenamente a mis expectativas

8 respuestas



Mantengo contactos con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas

8 respuestas

