

**La transformación de las prácticas pedagógicas a través de la
reflexión sistemática de la planeación.**

Rene ter Wengel Azuero

Marzo 2020

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Dedico este trabajo de investigación con todo cariño y amor a mi esposa, a mis hijos y a mis padres, por su apoyo constante, por llenar mi vida con sus valiosos consejos.

En primer lugar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento al asesor de este trabajo de grado, Mg. Juan David Agudelo Botero, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor que ha facilitado a las mismas.

De igual manera, quiero agradecer a mi familia, por su apoyo constante. A mis padres, por confiar y creer en mis expectativas, por los consejos, valores y principios que me han inculcado.

Pero, sobre todo, gracias a mi esposa y a mis hijos, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo.

El objetivo del presente trabajo de investigación es mostrar, bajo el marco de la investigación acción, la transformación de las prácticas pedagógicas de un docente, a través de la reflexión sistemática de la planeación de clase.

Se hizo un estudio sistémico en cuanto a los planes de clase y su subsecuente aplicación, enfocándose en tres categorías de análisis, la planeación de tareas, la planeación de clase y la comprensión. Conforme a lo anterior, se analizó la intencionalidad de la clase y las tareas, la participación y el interés por parte de los estudiantes, los pre saberes de estos, la aplicabilidad, los desempeños y la visibilización que tenían las planeaciones.

Gracias a las revisiones anteriores se logró comprender la necesidad que las planeaciones tienen, como herramienta de guía, en el quehacer diario del docente, ayudando al mismo a replantear y transformar su práctica pedagógica en cuanto a la elaboración de los planes de clase, y pensando en cambios reales que puedan facilitar la elaboración de las mismas.

De igual manera, se llegó a la idea que la reflexión profesional es de vital importancia, ya que, para el crecimiento profesional, tanto del docente como de los estudiantes, juega un papel significativo.

Palabras clave: Comprensión, Plan de clase, Práctica pedagógica, Reflexión.

ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	2
CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	4
Macrosistema.....	6
Exosistema.....	7
Del modelo pedagógico.....	7
De las TIC.....	9
De los estudiantes y sus familias.....	10
Microsistema.....	11
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
Justificación.....	17
Pregunta de Investigación.....	19
Objetivos.....	19
Enfoque y Alcance.....	20
Diseño.....	22
Recolección y análisis de los datos.....	23
Recolección de datos.....	23
Encuestas.....	24
Rejilla de creación de categorías.....	25
Rejilla de recolección de información.....	25

Diarios de campo.....	26	vii
Narrativa.....	26	
Análisis de los datos.....	27	
Categorías de análisis.....	28	
Apriorísticas.....	28	
Emergentes.....	35	
CICLOS DE REFLEXIÓN.....	38	
Ciclo de reflexión 1: Entendiendo el problema.....	39	
Ciclo de reflexión 2: El comienzo de la profesionalización de la labor docente.....	41	
Ciclo de reflexión 3: Pasando a la intención.....	44	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	46	
La triangulación entre las diversas fuentes de información.....	46	
La triangulación con la teoría.....	47	
La interpretación de la información.....	47	
COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.....	49	
Sobre el formato.....	49	
Sobre la planeación.....	50	
Sobre la reflexión.....	52	
REFERENCIAS.....	55	
ANEXOS.....	59	

Lista de tablas

Tabla 1.....31

Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner5

Figura 2. Nivel de inglés de los estudiantes del colegio distribuidos por niveles según el MCER.
..... 11

Figura 3. Primer ciclo de reflexión: Detección y análisis del problema de investigación.39

Figura 4. Segundo ciclo de reflexión: La profesionalización docente.41

Figura 5. Tercer ciclo de reflexión: Pasando a la intención.44

Lista de anexos

x

Anexo A.. Formato de planeación de clase 2018-2019	59
Anexo B. Formato de planeación de clase 2016-2017	60
Anexo C. Formato de planeación de clase 2017-2018	61
Anexo D. Primera encuesta a los estudiantes	63
Anexo E. Segunda encuesta a los estudiantes	69
Anexo F. Rejilla de creación de categorías	72
Anexo G. Rejilla de recolección de información de la planeación de tareas	77
Anexo H. Rejilla de recolección de información de la planeación de clase.....	79
Anexo I. Diarios de campo	81
Anexo J. Narrativa.....	82
Anexo K. Formato de triangulación.	88
Anexo L. Planeación del 6 de mayo al 10 de mayo	89
Anexo M. Rejilla de recolección de información 5-10-C	92
Anexo N. Rejilla de recolección de información 5-10-T	95

ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

Para comprender la evolución en la reflexión profesional que el docente investigador tuvo en el transcurso de la maestría, se hace indispensable comprender los inicios pedagógicos del mismo y cómo dicho trabajo tuvo un efecto en sus prácticas de aula.

El docente, antes de entrar a cursar la maestría no tenía ningún tipo de formación pedagógica, y a pesar de tener un nivel de inglés de C2 de acuerdo con el MCER, su formación profesional había sido en las ramas de las ciencias exactas, cursando un programa tecnológico de ingeniería industrial en el exterior y uno de gestión administrativa y financiera en Colombia. Culminó sus estudios con un pregrado en administración de empresas. Es en este contexto en el cual ingresó a la docencia comprendiendo que podía ser una alternativa de trabajo dada la experticia que tenía en el manejo de un segundo idioma, comenzando así, a dictar clases en diferentes institutos de idiomas con alumnos de todas las edades. Esto le permitió acercarse de una manera práctica al universo de las humanidades y le produjo el interés necesario para mantenerse en el área de la docencia y así dedicarse de lleno a la labor docente en la institución educativa en donde se encuentra hoy día laborando. Años después logró vincularse con una institución de educación superior, en donde siguió trabajando en el departamento de idiomas, dando clase a los estudiantes de niveles avanzados. Es necesario resaltar que, aunque, para ese momento, llevaba dictando clases de inglés en diferentes contextos, siempre lo había hecho empíricamente y con la ayuda del bagaje cultural internacional que tenía. Solo años después de estar en el colegio, cuatro años antes de

comenzar la maestría, curso la certificación internacional CELTA en la enseñanza de los idiomas, dando un primer paso en el acercamiento a la pedagogía.

Aún después de haber hecho esa certificación internacional, esa metodología empírica que el docente ponía en práctica seguía permeando toda su labor pedagógica, desde llenar un formato de planeación para entregarle al coordinador de área como requisito administrativo, haciéndolo sin intención pedagógica alguna. De la misma forma, esas planeaciones sin intención eran desarrolladas en el aula, en donde se dictaban los contenidos sin tener en cuenta el contexto de los estudiantes ni de la clase, esperando a ser evaluados, esos contenidos, en la misma forma en que se dictaron, de una manera memorística, sin tener en cuenta el desarrollo del pensamiento del estudiante. Otro rasgo marcado de ese empirismo era la asignación de tareas, en donde estas no tenían ningún tipo de orientación ni de intención más allá de cumplir con uno de los requisitos institucionales (asignar responsabilidades para la casa). Estas eran impuestas con el propósito, y la excusa, de que los estudiantes practicasen lo visto en clase, pero no tenían objetivos específicos y eran dejadas como un trabajo extra que no tenían la intención de desarrollar competencias en los estudiantes. Tiempo después, y viendo la necesidad de fortalecer su práctica pedagógica, que como ya se mencionó se había hecho de manera empírica, decidió ahondar aún más en la docencia, tomando la decisión de hacer una maestría en pedagogía.

CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

Es necesario comenzar mencionando la importancia de hablar del contexto en el cual se desarrolla el proceso de investigación, tanto local como institucional. Se debe tener en cuenta no sólo el docente sino su objeto de investigación, dado que el mismo se enmarca en un proceso de reflexión y aprendizaje, el cual permite comprender aún más el contexto en el que se encuentra (Pieper, 1964). Así mismo, el contexto es aquello que afecta al universo de la persona, el mundo en donde se desarrolla y en el caso particular de la presente investigación: la práctica pedagógica del docente. El contexto es el ambiente que influye en el quehacer diario del docente. Desde otra perspectiva, encontramos que el contexto hace referencia a absolutamente todos los ambientes incluyendo todas las características físicas y sociales que enmarcan el campo comportamental del ser humano (Clemente Estevan, 1996), lo que incluye a la práctica docente. Este contexto es de vital importancia ya que los factores que afectan dicha práctica, tanto internos como externos, influyen de manera directa en el quehacer de dicho profesional. Así mismo, el contexto en el que la institución educativa se encuentra es igualmente importante, ya que es ahí en donde la práctica del investigador está situada, y donde dicha práctica debe desenvolverse, ciñéndose a las normas, reglas y cultura de la institución educativa.

Luego de clarificar la importancia y necesidad de abordar el contexto en el cual se desenvuelve cualquier proceso investigativo, para comprender y describir el contexto en el cual se desarrolla esta investigación en particular, se opta por una variación de la perspectiva sistémica propuesta por Bronfenbrenner en su modelo ecológico, haciendo una adaptación de

acuerdo a la presente propuesta investigativa (ver figura 1), quien describe dichos contextos como una serie de estructuras anidadas una dentro de otra, como si fueran un juego de Matrioskas, las populares muñecas rusas (Bronfenbrenner, 1979).

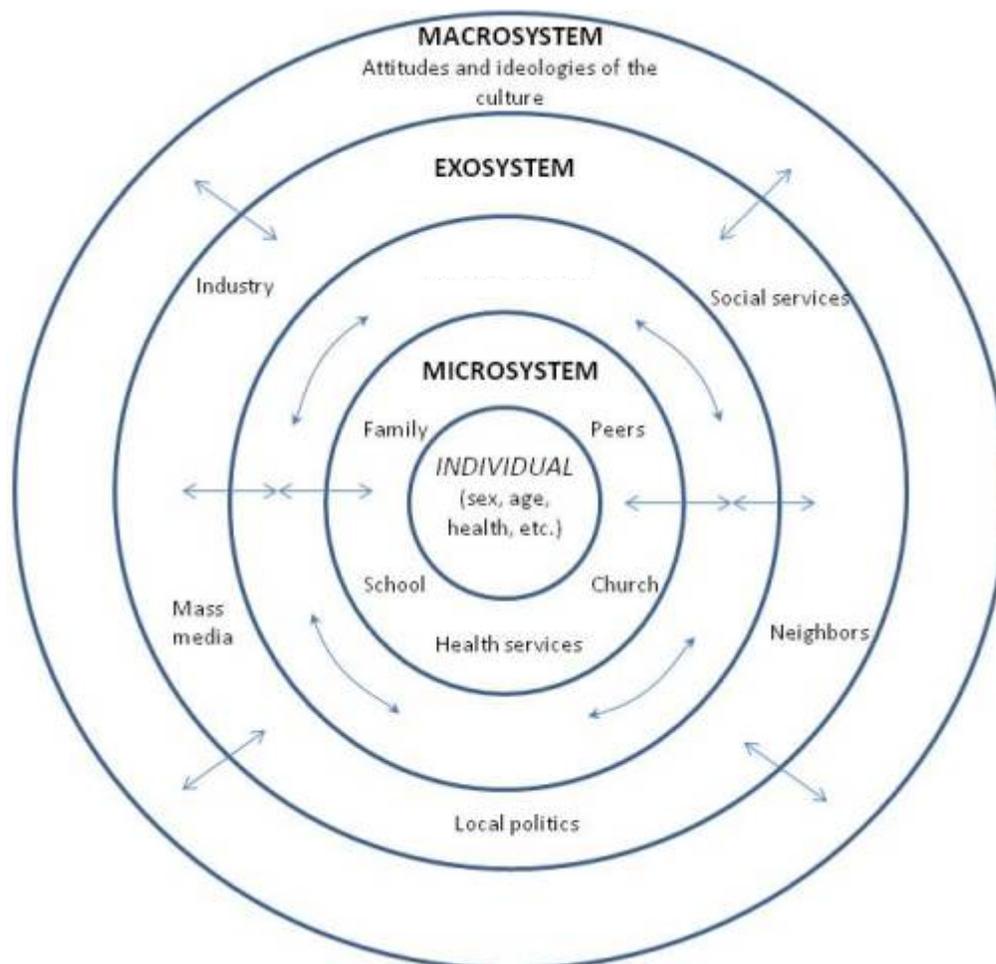


Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

En efecto, para el presente trabajo de investigación, este juego de anidaciones comienza desde la perspectiva externa o el macrosistema, pasa por el exosistema y continúa hasta llegar al contexto personal o microsistema, en donde es visto desde el individuo como tal (Bronfenbrenner, 1979). Basados en lo propuesto en el modelo ecológico, se le hicieron los

ajustes necesarios y se acopló dicho sistema a la investigación realizada, siendo modificado al contexto en donde se desarrolla la práctica del docente. De manera puntual se comenzó por el macrosistema, en donde se encuentra la institución educativa y la influencia que esta podía generar en la práctica de enseñanza. Continuando con el exosistema, compuesto por el modelo pedagógico, las TIC, los estudiantes y sus familias; finalmente el microsistema, el cual comprende al docente en su quehacer profesional como integrante del área de inglés.

Macrosistema

En relación con la institución educativa, encontramos que es un colegio confesional católico, que busca formar líderes cristianos de acción positiva, y por medio de un modelo pedagógico propio, busca desarrollar la inteligencia, la voluntad y la afectividad. También es importante mencionar que el colegio es de carácter privado calendario B¹, y que a su vez divide dicho año escolar en tres trimestres, razón por la cual las planeaciones del año lectivo 2016-2017 son diferentes a las de los años subsiguientes. El colegio está dividido internamente en primaria baja (de primero a tercero), primaria alta (de cuarto a sexto), secundaria (de séptimo a noveno) y bachillerato (décimo a duodécimo), lo que implica que

¹En Colombia, los colegios están separados en calendarios, refiriéndose a la temporada en la que tienen vacaciones de mitad de año escolar y fin de año escolar. El calendario A tiene las vacaciones de mitad de año en junio, y las de fin de año en diciembre. El calendario B tiene las vacaciones largas en junio, y las de mitad de periodo lectivo en diciembre.

atiende estudiantes en edad escolar, quienes, con sus familias, se ubican en los estratos económicos² cinco y seis. Es por ello que las familias de los estudiantes tienen un buen poder adquisitivo que permite que muchos de ellos hayan podido vivir experiencias de intercambio en donde han practicado el inglés o viajes a lugares donde deben utilizar dicho idioma de manera regular.

Ahora bien, debido a la certificación como colegio bilingüe que se logró en 2018, las directivas y familias de la institución consideran de vital importancia que los estudiantes estén en contacto con el idioma de manera continua, exigiendo que se les hable la mayor parte del tiempo en la segunda lengua. Esto lleva a pensar que para el colegio la materia de inglés es de suma importancia. A esto se le suma que dicha materia tiene una gran cantidad de horas crédito a la semana, equiparándose con las asignaturas de matemáticas y español.

Exosistema

Del modelo pedagógico.

En cuanto al modelo pedagógico de la institución educativa es importante aclarar, como se mencionó anteriormente, que es un modelo propio, un programa pedagógico basado en la educación por competencias e inteligencias múltiples. Dichas competencias son

²Los estratos socioeconómicos son la manera en que se clasifican los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos, y así poder cobrar de manera diferenciada. Los servicios públicos están divididos en seis estratos, siendo uno el estrato con menor capacidad económica, y seis el estrato que más capacidad económica tiene.

trabajadas utilizando estrategias de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas y las rutinas de pensamiento. Esto implica, a diferencia de otros modelos pedagógicos, que el cambio se da en la manera en que se dicta la clase y se imparte el conocimiento, alejándose de la educación tradicional, la conocida como bancaria (Freire & Barreiro, 1971), en donde el docente es el instruido y simplemente acude a enseñar al estudiante, considerado como ignorante (Kaplun, 2002). Este modelo pedagógico propio, que se ha utilizado en el colegio en la sección de primaria desde sus inicios, y que oficialmente se implantó en la sección de bachillerato desde el año 2017, busca darle un enfoque nuevo al aprendizaje utilizando maneras novedosas y colaborativas de enseñar. Estas nuevas metodologías buscan que el estudiante, de manera autónoma, potencialice su aprendizaje y participación en clase. Es por esto que las tareas y estudio en casa juegan un rol importante en el aprendizaje, ya que es en este espacio en donde los estudiantes se apropian, antes de llegar a clase, de los conceptos necesarios para llegar al salón a poner en práctica lo aprendido, usualmente de manera colaborativa. Esta metodología no es otra cosa que la preparación de clase por parte de los estudiantes en casa, para luego en clase, con la guía del docente, la aplicación de conceptos y el desarrollo de actividades, puedan consolidar su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el colegio tiene un modelo de educación diferenciada de acuerdo al sexo de sus estudiantes, lo que quiere decir que, aunque dentro del mismo colegio hay hombres y mujeres, las clases y los horarios están diseñados de manera independiente y singular, siendo los salones de solo hombres o solo mujeres, y cada grupo con su horario específico. Los estudiantes no se encuentran en ningún momento durante el día, salvo durante el ingreso o la salida del plantel educativo y durante el almuerzo y el descanso de los días

viernes. Este momento que tienen los estudiantes para interactuar durante el último día de la semana laboral, es un momento en el cual se encuentran siempre bajo la supervisión de los adultos y docentes responsables del acompañamiento.

De las TIC.

Por lo que se refiere a los medios de comunicación y las tecnologías de la información, el colegio cuenta con una infraestructura tecnológica para la utilización de multimedia, en donde se encuentran, en todos los salones en que se dicta clase del colegio, elementos de proyección audiovisual como video beams o televisores y sistemas de audio. En contraposición, las aulas de clase no tienen computadores, creando la necesidad de que los profesores utilicen un computador propio, lo que es complicado ya que muchos no lo tienen, haciendo que las herramientas multimedia no sean utilizadas por todos los docentes. Esto genera la poca utilización de las TIC, manteniendo, hasta cierto punto, la idea de clases magistrales. Continuando con las TIC, el colegio cuenta con un sistema de internet por medio de wifi, el cual, generalmente, funciona de manera adecuada, pero debido a la ubicación geográfica de la institución hay momentos en que el funcionamiento de dicho servicio queda truncado. Cabe aclarar que este servicio es únicamente para los docentes, y los estudiantes no tienen claves de acceso para la utilización del internet.

De igual manera, el colegio cuenta con una sala de sistemas que está equipada para albergar a un solo curso por vez, y es el escenario de la clase de tecnología. Es obligatorio que los docentes que enseñan en segunda y tercera lengua la utilicen, pero no es fácil cumplir con la instrucción debido a que en los momentos en que se encuentra libre, es puesta a disposición de todos los docentes de los niveles de secundaria y bachillerato del plantel, dejando muy poco cupo para ser utilizada. Los estudiantes de primaria tienen un aula virtual móvil, pero no puede ser prestada a los docentes, y solamente la utilizan los niños de primaria.

De los estudiantes y sus familias.

Los estudiantes se encuentran en edad escolar comprendida entre los 14 y 18 años de edad. Son de familias acomodadas, lo que implica que tienen la posibilidad de practicar y reforzar las habilidades en inglés con viajes al exterior.

De igual manera, en su gran mayoría, son muy respetuosos y se preocupan por su proceso de aprendizaje. Tienden a ser inquietos y críticos en cuanto a las enseñanzas que reciben, y gran parte de los estudiantes muestran agrado por el estudio. En cuanto al inglés, aunque puede no ser su materia favorita, siempre buscan responder con las obligaciones y trabajos propuestos en clase, genuinamente buscando aprender y no solamente cumplir con el requisito.

En cuanto al desempeño en el área de inglés, aunque hay estudiantes que están por encima del promedio requerido por la institución para [la](#) graduación, la mayoría se encuentra en lo que la misma exige para poderse graduar. Esto quiere decir que, en su gran mayoría y como lo muestra la figura 2, su nivel de inglés se encuentra, basados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)³, en o por encima del B2⁴ requerido por el colegio como requisito de grado.

³ El MCER proporciona la base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros, con el fin de que los estudiantes utilicen una lengua diferente a la materna para poderse comunicar (Consejo de Europa, 2002).

⁴ El Marco Común Europeo de Referencia determina seis niveles en cuanto a las habilidades que tiene un usuario en lenguas extranjeras. Estos son A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo el primero un usuario básico, y el último como un usuario competente.



Figura 2. Nivel de inglés de los estudiantes del colegio distribuidos por niveles según el MCER.

Microsistema

Finalmente, Bronfenbrenner habla del microsistema, es decir el sistema más próximo y cercano, en este caso la realidad más cercana al docente en su entorno profesional-educativo en el colegio. En este aspecto es importante señalar que el microsistema se conforma por el departamento en donde el docente se desenvuelve, incluyendo al jefe de área.

En el departamento de inglés existe la flexibilidad en cuanto a la metodología utilizada para desarrollar los contenidos, pero siempre vigilada por el coordinador de área al momento de diseñar las planeaciones. Esta libertad de diseño en cuanto al fondo viene restringida, ya que existe la obligatoriedad de utilizar los textos guías escogidos por la coordinación, y estos textos deben ser acoplados de alguna manera al modelo pedagógico propio. Esto quiere decir que los docentes pueden diseñar las actividades que crean pertinentes, siempre y cuando estén

contenidas en los libros guía, pero siempre ciñéndose a las normas y reglas que el colegio considera en su modelo de enseñanza.

Desde la visión de la forma, esta está preestablecida por un formato que el colegio implementó para todos los departamentos al comienzo del año lectivo. Dicho formato (Cfr. Anexo A), que ha venido sufriendo cambios desde años pasados, se centra en la idea de incluir los ámbitos de aprendizaje, las metas esperadas, los indicadores, el contenido, y la planeación de las actividades presentadas en la forma de la secuencia didáctica, en el inicio, desarrollo y conclusión.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

Al momento en que la investigación inició, el investigador consideraba que los estudiantes eran el factor que tenía problemas, eran ellos quienes tenían las falencias que debían ser indagadas y corregidas. Esta consideración, que se ahondará un poco más en el primer ciclo de reflexión, se daba sin tener en cuenta que el docente era quien determinaba las estrategias para desarrollar su propuesta pedagógica.

Lo anterior llevó al investigador a preguntarse si había algo que él pudiese hacer para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos planteados, y fue en ese momento en donde se comenzó a pensar en las planeaciones, y lo que estas significaban en la práctica de enseñanza. Al indagar en el tema de las planeaciones se dio cuenta de que el colegio también se estaba preguntando por dichos requisitos, y encontró que los formatos de las planeaciones de los años anteriores habían sido modificados, en donde el colegio incluyó información relevante para la planeación, y excluyó información que, a su criterio, no era importante.

Las modificaciones comenzaron desde el año lectivo 2016-2017, en donde las planeaciones debían seguir unos parámetros generales impuestos por la coordinación académica, pero el contenido, así como el formato y estructura de cada planeación eran desarrollados por los docentes, si bien estaban sujetas a las decisiones de cada jefe de departamento. Estos planes de clase debían contener un trimestre completo, es decir las doce o trece semanas que el periodo duraba, y debían ser entregados con dos semanas de antelación al comienzo de dicho trimestre. Los mismos únicamente consignaban el nombre del docente, el curso y la fecha de elaboración, las habilidades en las cuales se trabajaría en clase, tales

como lectura, escritura, oralidad y escucha, las competencias que los estudiantes debían alcanzar, los aprendizajes esperados para ese curso en particular y la casilla que mencionaba qué semana del trimestre estaba siendo impartida. La última casilla muy superficialmente describía el contenido que se iba a impartir durante dicho trimestre (Cfr. anexo B). Al comienzo de la investigación el investigador se dio cuenta que solamente entregaba las planeaciones como un requisito administrativo, algo impuesto que no tenía importancia, algo que no era un insumo para las clases.

Para el año siguiente, 2017-2018, los formatos de planeación tuvieron un cambio significativo tanto en forma como en fondo. Primero, para este periodo las planeaciones dejaron de ser trimestrales y se elaboraban de manera quincenal-mostrando las dos semanas por separado. Más aún, a dicho formato le fueron agregadas unas casillas en donde se mencionaba la asignatura y las fechas de las semanas que estaban siendo planeadas, ámbitos de aprendizaje, estándares curriculares, aprendizajes esperados, indicadores y tópico generativo, pero esto volvió al formato muy extenso y confuso (Cfr. anexo C), razón por la cual fue dividido en dos partes, una informativa y una operacional. La sección informativa contenía explícitamente el área curricular⁵ a la cual la materia se encontraba inscrita y las

⁵ Es la forma en que la institución organiza e integra un campo de conocimientos que persiguen ciertas intenciones educativas en común. Están interrelacionadas entre sí, y solamente hay tres áreas curriculares. Cada una de las materias debe ceñirse a una de las áreas.

competencias⁶ que describían esa área curricular. La parte operativa era bastante más concisa y pertinente, ya que ahí se encontraba la secuencia didáctica, insumo de vital importancia. En esta sección se veía claramente el espacio para poder llenar dicha secuencia en su inicio, desarrollo y cierre, así como un espacio para poder anotar las tareas que se le dejaban a ese curso en particular y un espacio para lo que era instrucción y/o valoración diferenciada. No obstante, como el docente investigador venía acostumbrado a ser somero, únicamente se escribía, de manera muy simple, qué se iba a leer, escribir, escuchar, o hablar, basándose en el contenido que se dictaba, pero esto no generaban ningún tipo de valor agregado debido a que estaban descritas de una manera muy genérica y superflua. Se debe agregar que, en la sección informativa, el tópico generativo estaba inmerso dentro de las competencias e indicadores, no siendo clara la intención de dicha pregunta, y perdiéndose el hilo que la interrelaciona con la secuencia didáctica y los desempeños de comprensión.

Para el año 2018-2019 (Cfr. anexo A), la coordinación académica decidió hacer unos cambios al formato de planeación. El formato contenía la información general, el tópico generativo, el ámbito de aprendizaje, los aprendizajes esperados, los indicadores y el contenido que se debe ver durante el trimestre. Así mismo, al igual que el formato anterior, tenía el espacio para la secuencia didáctica junto con las tareas, pero los instrumentos de evaluación y la evidencia de aprendizaje, así como la casilla de instrucción diferenciada fue

⁶ Las competencias corresponden a las competencias de egreso que cada que cada área curricular tiene rigen las materias que están inscritas a dichas áreas. Hay entre tres y cuatro competencias por cada área curricular

puesta debajo de la secuencia didáctica. En este momento, aunque un poco más consciente de la labor que se estaba realizando, el docente planeaba más basado en los temas que se iban a dictar que en los objetivos y competencias que se debían alcanzar. Los trabajos puestos que se le solicitaban a los estudiantes no tenían ninguna intencionalidad para la materia de inglés, y solamente estaban asignados para que los estudiantes aprendieran y comprendieran sobre las temáticas dadas, como si el docente estuviera dictando una clase de sociales.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación

El docente investigador, desde el año 2013, viene trabajando en el departamento de lenguas como docente de inglés de una institución de educación privada del municipio de Chía Cundinamarca, y a lo largo de la práctica docente ha visto que los resultados obtenidos por los estudiantes podrían ser susceptibles de mejora, sin importar el nivel de inglés en donde se encuentren, toda vez que las metodologías que viene implementando están basadas en una educación tradicional, en la cual se pretende “transmitir” o “impartir” conocimientos a partir de la comunicación de contenidos que luego deben ser reproducidos por los estudiantes en las actividades evaluativas propuestas para valorar la apropiación de los mismos.

Si bien en el modelo pedagógico propio del colegio se concibe al docente como un mediador entre el conocimiento y el estudiante, un facilitador que le brinda herramientas para el autoaprendizaje, convirtiéndolo así en el protagonista activo de su propio aprendizaje, en el cual más que la apropiación de contenidos, se pretende el desarrollo de competencias debido al sesgo del contexto y las metodologías educativas en las cuales fue formado el docente investigador, este aún no ha adoptado las estrategias que potencialicen este tipo de aprendizaje.

Es por ello que el aprendizaje logrado por los estudiantes puede ser susceptible de mejora, debido a que el docente investigador ve la bondad del modelo, sin embargo, como se mencionó anteriormente, considera que hay unos elementos pedagógicos propios de su práctica al comienzo de la investigación que se podrían mejorar, volviendo el aprendizaje más significativo y profundo.

Es importante tener clara la intencionalidad y sentido del trabajo, ya que el docente quiere centrarse en la reflexión de su práctica pedagógica toda vez que una de las particularidades del mismo es que, de base, su formación profesional es como administrador de empresas y no como educador, lo que lleva a que su conocimiento pedagógico se limite al conocimiento empírico derivado de su experiencia como estudiante y de las reflexiones y aprendizajes en su ejercicio profesional como profesor; en tal sentido dichas reflexiones y aprendizajes no se han realizado de una forma sistemática, articulada y soportada en un fundamento teórico de tal manera que le permitiera optimizar el desarrollo de su práctica, beneficiando así a sus estudiantes y a la comunidad en general.

Si bien la labor docente debe partir del conocimiento y dominio que tiene un profesional de un campo específico del saber, este hecho por sí mismo no es garantía que el proceso de enseñanza aprendizaje se dé de una manera expedita. Este es el caso del docente investigador de este trabajo, quien a pesar de tener un conocimiento lo suficientemente amplio del idioma inglés y de contar con un importante bagaje lingüístico soportado en la experiencia de haber vivido y estudiado en el exterior, considera que no es suficiente, pues en muchos momentos se ve limitado en su práctica pedagógica a la repetición de modelos aprendidos sin tener la posibilidad de una manera crítica y soportada teóricamente, de cuestionar y mejorar la misma.

Fruto de esta reflexión y preocupación, el docente investigador, a partir de los contenidos y discusiones suscitadas en la maestría en pedagogía, decide preguntarse por sus prácticas pedagógicas de cara a responder de manera real y efectiva al modelo propuesto por el colegio, el cual, como se ha venido señalando, él mismo ha valorado positivamente ya que hace al estudiante protagonista de su proceso formativo y le permite al docente desplegar todo

su potencial como mediador para hacer posible que dicho proceso se desarrolle de tal manera que genere el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Pregunta de Investigación

Teniendo en cuenta que lo que se pretende es analizar la práctica pedagógica del docente investigador con sus estudiantes de inglés de grados 10°, 11° y 12°, reflexionando sobre las actividades que cotidianamente ejecuta y buscando mejorar su práctica diaria se partió de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la reflexión sistemática de las acciones de planeación transforma las prácticas pedagógicas del docente?

Objetivos

Para poder buscar la respuesta a esa pregunta planteada, el docente investigador debe plantearse una ruta de trabajo, una que comenzó con los objetivos que se querían alcanzar al final de la investigación. Fue así que el docente planteó el siguiente objetivo general:

- *Describir cómo a través de una reflexión sistemática de las acciones de planeación se transforman las prácticas pedagógicas.*

Ahora bien, para poder llegar a ese objetivo general también debió trazarse metas puntuales que lo debían encaminar a ese fin, y como resultado se planteó los siguientes objetivos específicos:

- *Comprender la importancia de la planeación como herramienta de transformación de las prácticas pedagógicas del docente.*

- *Enunciar los cambios que se dan en la práctica pedagógica a partir de las modificaciones dadas en la planeación*
- *Analizar el impacto de los cambios propiciados por el docente y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.*

Enfoque y Alcance

Desde que se empezó con la investigación, y como se expondrá en el primer ciclo de reflexión, no había claridad en cuanto al objeto de estudio. Con el transcurso de la misma y como fruto de la reflexión del docente, se fue entendiendo que el objeto de estudio era la práctica del docente y de manera particular cómo éste efectuaba su planeación. En tal sentido, se comprendió la importancia de tener en cuenta no solo al docente y su entorno, sino al estudiante y su contexto, toda vez que el desarrollo de la actividad docente está relacionado con la de los estudiantes y su contexto. Al tener en cuenta al docente y a los estudiantes, entendiéndolos como personas únicas e irrepetibles, cada una diversa y diferente de los otros, se comprendió que el proceso iba a ser dinámico, en constante cambio y que lejos de tener certezas que pudiesen ser consideradas como verdades generalizables, la misma daría cuenta de la particularidad de un proceso reflexivo y sistemático de revisión de una práctica particular.

Es así como la investigación se fue desarrollando de una manera circular, en la cual, a partir de las reflexiones progresivas que se iban desarrollando, se iban generando nuevas perspectivas de comprensión que exigían nuevas reflexiones y decisiones en relación con la misma.

Se comprendió cómo los antecedentes y el contexto del docente, personales e intransferibles, permeaban las planeaciones diseñadas, así como el matiz que los estudiantes le daban a las actividades propuestas. Se vio cómo diversas realidades convergían en la aplicación de las actividades y, por consiguiente, los resultados eran igual de dinámicos y variados.

Es por ello que el enfoque considerado como idóneo para desarrollar la misma era el de la investigación Cualitativa, pues como lo señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) a diferencia de los enfoques cuantitativos, el investigador se plantea un problema sin tener un proceso claramente definido, se utiliza la recolección de información sin mediación numérica, la recolección de información no se dio a través de métodos estandarizados, y se privilegió la particularidad del investigador y su entorno en donde la comprensión e interpretación de lo que sucede en el transcurso del mismo proceso, es fundamental.

Desde el comienzo, y durante el proceso investigativo se comprendió que el alcance que se buscaba con esta investigación era el de describir el fenómeno de la planeación en la práctica pedagógica del docente, ya que se buscaban plasmar las comprensiones hechas de las planeaciones y lo que pasa con el docente y los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto se lograba por medio del análisis de las técnicas, procesos y metodologías de planeación aplicadas a los estudiantes anteriormente mencionados en las clases de inglés. Se buscó describir cómo la reflexión sistemática de la planeación hecha por el profesor, y su subsecuente aplicación en el aula, generaban cambios en la práctica docente. Esto dio cabida a que se pudieran agregar y generar más categorías a ser analizadas durante el transcurso del trabajo investigativo

Tal como lo señala Hernández Sampieri este tipo de alcance “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno” (Hernández Sampieri, 2014), que para el caso particular de la presente investigación es la práctica docente, de manera particular en el momento de la planeación y su efecto en el desarrollo de la clase.

Diseño

Desde el inicio se planteó que el diseño de la investigación iba a ser el de investigación acción debido al interés por parte del docente de reflexionar sobre su misma práctica. Fue debido a ese interés que la investigación que se realizó se fundamentó en cómo el docente diseñaba y aplicaba la planeación en los sucesos de aula, y de cómo estos planes de clase ayudaban a los estudiantes a lograr una mejor comprensión de los temas y conceptos tratados en la misma. Así mismo, a medida que se trabajaba se buscó generar un cambio en el docente, en la práctica pedagógica, en su praxis, en la manera en que enfocaba los objetivos trazados y diseñaba y aplicaba la mejor manera de conseguirlos; un cambio que generara comprensiones profundas en el profesor. Aún más, como efecto, hubo un cambio también en los estudiantes, un cambio de ideas, de pensamiento, un cambio social, uno que transformó la realidad y propició la toma de conciencia de los alumnos en su proceso de evolución. Estos cambios, personales y sociales son a los que Sampieri hace referencia, quien señala que las investigaciones cualitativas, y principalmente a la investigación acción, deben generar un cambio social, una transición personal a un mejor futuro, el cual se debe propiciar por medio de la acción desarrollada por el investigador mismo, fruto de la reflexión previa sobre su objeto de estudio (Hernández Sampieri, 2014).

De igual manera, el docente tomó el diseño de una investigación acción (Parra, 2002), ya que como lo veremos más adelante, la investigación fue ligada a la práctica de una manera cíclica. Esto mismo es soportado por Hernández Sampieri, (2014), ya que menciona a la investigación acción como un proceso de “fases cíclicas o en espiral de actuar, pensar y observar”. Otro motivo por el cual este trabajo se diseñó como investigación acción fue ya que se basó, o más bien su pregunta problema, como se explicará más adelante, en situaciones que una comunidad o grupo tenía, y por medio de cambios en el actuar del docente se llegó a la comprensión y resolución de esas problemáticas específicas (Hernández Sampieri, 2014).

Recolección y análisis de los datos

Recolección de datos

Para la recolección de datos el docente investigador optó por utilizar una serie de herramientas que le dieran luz en cuanto a la percepción, tanto de los estudiantes como del docente, de la práctica pedagógica y específicamente de la planeación elaborada para cada clase. De igual manera, el investigador se apoyó en las herramientas para poder recopilar, organizar y comprender los datos recolectados de las clases y las planeaciones. Ahora bien, esta “recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. ... en su vida diaria” (Hernández Sampieri, 2014), lo que significa que los datos son recopilados en el normal transcurso de la práctica pedagógica, en la planeación y las clases.

Ahora bien, esto se logró por medio del análisis de los insumos, es decir, las planeaciones como tal. Así mismo, se elaboraron unas encuestas que se le aplicaron

a los alumnos antes y después del análisis y reflexión de las planeaciones. Dichas encuestas efectuadas a los estudiantes, una al inicio y otra al final de la investigación, fueron diseñadas para indagarles a estos sobre los cambios en la práctica pedagógica del docente. Desde otra perspectiva, el docente desarrolló un formato de rejillas de verificación, en donde él podía consignar la información necesaria para el análisis de categorías, registrando información que lo llevó a una reflexión más profunda. De igual manera se contó con diarios de campo elaborados por el docente investigador, en donde eran plasmadas las observaciones y análisis de ciertas clases que había tenido algún tipo de situación inusual dentro del desarrollo de la clase. Finalmente, el docente desarrollo un escrito inicial sobre la concepción que se tenían en cuanto a lo que la planeación se refería

Estos insumos le permitieron al docente comprender, basado en una fundamentación teórica, el antes y el después de sus planeaciones, reflexionando en las mismas, y efectuando los cambios necesarios para así cambiar el sentido de los planes de clase.

Encuestas.

Las encuestas desarrolladas y aplicadas a los estudiantes fueron hechas con el propósito de comprender la perspectiva de los mismos, ya que son ellos quienes pueden realmente decir cómo se sentían con la planeación hecha por el docente y el desarrollo de la misma en clase.

A los estudiantes se le hicieron dos encuestas, una antes (Cfr. Anexo D) de la reflexión de las planeaciones y otra posterior (Cfr. Anexo E) a dicha reflexión. La idea que se buscó con las encuestas fue la de, en la primera encuesta, comprender la percepción del proceso educativo en el aula, y comparar con la segunda encuesta para ver si los estudiantes habían notado los cambios hechos por el docente.

La primera encuesta elaborada dio paso a la rejilla de creación de categorías (Cfr. Anexo F), en donde se analizaron las respuestas de los estudiantes y se empezaron a agrupar, finalmente arrojando las categorías apriorísticas de análisis.

Rejilla de creación de categorías.

La rejilla de creación de categorías (Cfr. Anexo F) fue parte de la sistematización de datos, en donde se consignaban las opiniones de los estudiantes y se organizaban basadas en la dimensión a la cual apuntaban y la frecuencia con la que aparecían en las encuestas, fueran estas pensamiento-aprendizaje o enseñanza. Una vez teniendo las dimensiones se empezó a analizar lo que los estudiantes habían comentado, reduciendo aún más los campos de acción, de donde salieron ya las categorías apriorísticas de: análisis, comprensión, planeación de tareas y planeación de clase. Así mismo, se siguió especificando, llegando a las subcategorías y a los componentes de las subcategorías.

Rejilla de recolección de información.

La rejilla de recolección de datos fue otra herramienta, un formato, con dos vertientes, que se desarrolló con el propósito de poder organizar y sistematizar la información recolectada en cada una de las categorías de la dimensión de enseñanza. Solo se tomaron las categorías de la dimensión de enseñanza debido a que la categoría de comprensión estaba inmersa en ambas categorías de la dimensión de enseñanza, la planeación de tareas y la planeación de clase. Estos formatos mencionados se codificaron como X-Y-T y X-Y-C, en donde la X hacía referencia al número de planeación a analizar, la Y al curso para el que dicha planeación fue hecha y la T o la C representaban tarea o clase respectivamente. Además, dichos formatos estaban enfocados, el primero (Cfr. Anexo G), a la planeación de tareas, y el segundo (Cfr. Anexo H), enfocado a la planeación de clase.

Ambos formatos diseñados por el autor tenían los mismos campos de recolección de información, pero se utilizaron separadamente para poder comprender los fenómenos de las tareas y la clase, aunque relacionados, por separado.

Ahora bien, para el proceso de recolección de información se tomaron dos criterios indispensables, la pertinencia y la relevancia. El primero hace referencia a utilizar únicamente la información que aporta al tema de investigación. La relevancia por su parte, habla de “lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta.” (Cisterna Cabrera, 2005).

Dentro de esta rejilla se crearon varios campos para la recolección de información, enfocados a las tres categorías apriorísticas, encontrando información como el propósito, la aplicabilidad, visibilización, participación de los estudiantes y generación de interés en los mismos. De igual manera, había campos habilitados para informar si se habían cumplido o no los componentes, y dar los motivos y razones del cumplimiento.

Diarios de campo.

Los diarios de campo (Cfr. Anexo I) se utilizaron para que el investigador pudiera escribir “lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos” (Hernández Sampieri, 2014). En ellos el investigador registró situaciones no comunes en donde la planeación se veía afectada, ya sea negativamente, o en donde el plan de clase se desarrolló de manera satisfactoria, generando comprensiones y aprendizajes significativos para la investigación. Fue con estas observaciones que el docente empezó a comprender que su plan de clase debía cambiar, debía haber una reflexión sobre su quehacer docente, sobre su planeación.

Narrativa.

Esta narrativa (Cfr. Anexo J) fue una idea que salió en un momento en que el investigador no había podido recopilar mucha información. Esta era debido a las restricciones

que la institución educativa había impuesto, por lo que el docente tomó la decisión de escribir un texto narrativo en donde expresaba la forma en que pensaba y construía las planeaciones de clase.

Dicha narrativa también explicaba los diferentes formatos de planeación con los que el docente trabajó antes de llegar al que se utiliza en la actualidad. Es importante aclarar que la narrativa está hecha con las observaciones del docente y los pensamientos y creencias que este tenía antes de comenzar con el trabajo de investigación.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se hizo por medio de la utilización de dos formatos. El primer formato utilizado fue la rejilla de recolección de datos, en donde se consignaban la información que se recogía de la observación y de los diferentes instrumentos de recolección de información, así como la interpretación que el investigador le daba. El otro formato utilizado fue uno nuevo, uno que se creó específicamente para la tarea, el formato de triangulación (Cfr. Anexo K). Dicho formato se utilizó en cada una de las categorías, y en él se consignaba la información de la categoría a triangular, así como las subcategorías; había cuatro columnas en donde se registraba la información analizada, separándola en cuanto a la planeación, encuestas, escritos diarios de campo y rejillas de verificación y, por último, los teóricos.

Para poder consignar la información en la rejilla de triangulación, se optó por analizar uno a uno los insumos que se tenían, empezando por el análisis de las planeaciones de clase que estaba previamente anotado en la rejilla de recolección de información, reflexionando sobre la información recogida y mirándola de manera vertical. De igual manera se tomaron las apreciaciones hechas por estudiantes en las encuestas y las percepciones recolectadas por el

docente en los escritos, diarios de campo y rejillas de verificación. Por último, era necesario buscar teoría sobre el tema, una que diera las bases para poder analizar, comprender y reflexionar sobre la información recolectada.

Una vez la rejilla de triangulación estaba terminada con toda información recolectada, esta iba siendo analizada, dando paso a la triangulación como tal. Esta constaba de analizar, de manera horizontal, el formato de triangulación, reflexionando profesionalmente sobre los autores y teóricos del tema, y confrontándolos con lo obtenido en el análisis y reflexión de los insumos previamente mencionados.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son tópicos en donde se agrupa la información recolectada para su subsecuente análisis, clasificándose como apriorísticas o emergentes, siendo las primeras las que se construyen antes de que la información sea recolectada, y las segundas, las que surgen del análisis de la información que fue recolectada (Cisterna Cabrera, 2005). A su vez, explicita Cisterna Cabrera (2005), dichas categorías, tanto apriorísticas como emergentes, son detalladas en mayor medida por las subcategorías. Para efectos de este trabajo, las categorías apriorísticas se fueron construyendo desde la teoría vista en clase y la investigada, y la perspectiva de los estudiantes, es decir, de las opiniones que ellos habían dado en las encuestas aplicadas.

Apriorísticas.

Como ya se ha mencionado, las categorías apriorísticas de análisis emergieron de la encuesta que se les aplicó a los estudiantes antes de analizar las planeaciones de clase, las cuales fueron analizadas a la luz de las reflexiones de Ruiz Iglesias, Rodríguez Ebrard, Reyes-Salvador y Bronfenbrenner. Dichas encuestas fueron fruto de las observaciones y percepciones que los mismos estudiantes postularon en las preguntas abiertas de la encuesta.

Se comenzó por plasmar las opiniones de los estudiantes en la rejilla de creación de categorías (Cfr. Anexo F), teniendo así un bosquejo de lo que los estudiantes pensaban sobre las clases, los cuales fueron condensados en dos grandes dimensiones, enseñanza y pensamiento-aprendizaje. Esta separación de dimensiones, aunque relacionada, se dio debido a que la existencia de la enseñanza depende de la del aprendizaje, de tal forma que la función de la primera es hacer que el pensamiento, y por ende el aprendizaje, pueda producirse (Blanco, 1994).

Ahora bien, la visión que se tomó de la enseñanza fue la de un todo, en donde el docente debe comenzar por diseñar un currículo, unos planes de clase, llevarlos a cabo y evaluar las comprensiones adquiridas por el estudiante. En este sentido, la investigación elaborada se asentó en la planeación, que es el primer paso en el que la enseñanza se basa, de donde sale toda la construcción didáctica a desarrollarse en el salón de clase. Ese proceso de enseñanza es la actividad que el docente desarrolla diariamente, tanto en las aulas, los laboratorios, como en otros espacios, siempre guiada por un currículo y en busca de la formación de los estudiantes (Díaz Quero, 2006).

Continuando con la misma idea, la labor de la enseñanza consiste en promover los aprendizajes y comprensiones de cada uno de sus alumnos, lo cual nace de la planeación que el docente elabora, siempre buscando la implementación en el aula de estrategias que contribuyan a la formación de la autonomía en los mismos estudiantes (Fortoul Ollivier, 2008).

Así mismo, la dimensión de pensamiento-aprendizaje se entiende desde la visión de la meta que se busca en el aula de clase, y si la meta es una forma de reflexionar sobre el

pensamiento y el aprendizaje, entonces la comprensión debe ir en primer plano y en el centro del escenario la mayor parte del tiempo (Stone Wiske, 1997).

La dimensión de pensamiento-aprendizaje se ve permeada también por lo estipulado por Tina Blythe, en donde el pensamiento es estimulado por una variedad de tópicos que ya han sido comprendidos, ya que el estudiante podría demostrar, explicar, dar ejemplos y volver a presentar el tópico desde otra perspectiva, en una manera nueva (Allen, Blythe, & León, 2000), demostrando así el aprendizaje adquirido.

Lo anterior confirma la relación entre ambas dimensiones trabajadas, concluyendo que la enseñanza facilita las diferentes actividades que le permiten a los estudiantes llegar al aprendizaje.

Una vez se tenía una comprensión sobre las dimensiones, se empezó a pensar sobre las categorías apriorísticas de análisis, las cuales se construyeron, junto con las subcategorías, del análisis de las respuestas dadas por los estudiantes y las dimensiones ya creadas.

Finalmente, habiendo analizado las dimensiones y las encuestas, y trabajado la rejilla de creación de categorías, se llegó a la conclusión que se iban a utilizar tres categorías apriorísticas de análisis (ver Tabla 1), cada una con una serie de subcategorías.

Tabla 1.**Dimensiones, Categorías y Subcategorías apriorísticos.**

DIMENSIÓN	ENSEÑANZA		PENSAMIENTO-APRENDIZAJE
CATEGORÍA	PLANEACIÓN DE TAREAS	PLANEACIÓN DE CLASE	COMPRESIÓN
SUBCATEGORÍAS	Intencionalidad Participación de Estudiantes Generación de interés	Intencionalidad Participación de Estudiantes Generación de interés	Pre saberes Aplicabilidad (Extrapolación) Desempeños Visibilización de pensamiento

Planeación de tareas.

La categoría de la planeación de tarea surgió de la práctica metodológica que el docente tiene en sus clases, en donde los estudiantes, en su casa antes de la misma, preparan y apropian los conceptos que van a ser utilizados en el aula, llegando al salón a aclarar dudas y aplicar lo aprendido de forma autónoma. Esta práctica metodológica era usada por el docente en pro que el estudiante asumiera un rol más activo en su proceso de aprendizaje, es decir, que fuera el protagonista de su propio aprendizaje (Berenguer Albaladejo, 2016). Basado en esta reflexión el docente agrupó palabras como extrapolación, visibilización, no memorística, entre otras, ideas que los estudiantes habían consignado en la primera encuesta, llegando a la

construcción de la categoría de planeación de tareas, en donde se tomaron en cuenta, como subcategorías, la intencionalidad, la participación de los estudiantes y la generación de interés.

Según la intencionalidad didáctica de la tarea, es decir lo que buscamos que los estudiantes aprendan y comprendan al contestarla, puede ser necesario que sea hecha de cierta forma específica. Esta idea hizo que el docente investigador buscara una intención clara a la hora de asignar dichas tareas, un fin que habría de enmarcarse en forma de objetivos, de resultados de aprendizaje (Blanco, 1994).

La planeación de tareas también se ve reflejada en la participación de los estudiantes y en la generación de interés, ya que la propuesta metodológica que el docente aplica, busca que, con la correcta planeación de la tarea, el estudiante llegue a clase con un interés de participar, de ser, como se mencionó anteriormente, el artífice de su aprendizaje. Estas tareas, utilizadas correctamente, actúan como un andamiaje natural que lleva a los estudiantes a niveles cada vez más altos y sofisticados de pensamiento (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

Planeación de clase.

La planeación de clase fue la categoría en la cual hubo más comentarios por parte de los estudiantes, ya que era la más evidente para ellos. En la encuesta realizada salieron a relucir palabras como didáctica, propósito y participación, y debido a que los rasgos de dicha categoría eran casi iguales que los de la planeación de tareas, se tomaron las mismas subcategorías y componentes en la planeación de clase, aunque con enfoques diferentes, ya que la clase y las tareas tenían un propósito y una función distinta. Cabe anotar que aunque los enfoques de ambas categorías fueron diferentes, la planeación de tarea y la planeación de

clase estaban relacionadas, debido a que la tarea se convertía así en un punto de partida para enseñar, representando el entorno en donde el alumno interactuaría en el aula de clases (Ruiz Iglesias, 2014). Esto exigía una armonía entre una y otra, y no podían ser vistas de manera separada sin interrelacionarse.

La planeación de clase, viéndola desde el punto de vista de la intencionalidad, se convirtió en una categoría de análisis fundamental, puesto a que se llevaba en sí ese hilo conductor que armonizaba las múltiples estrategias, metodologías y acciones que se desarrollaban, tanto en el salón de clases, como fuera de él (Reyes-Salvador, 2017). Fue en esa planeación de clase en donde el investigador, siempre guiado por los aprendizajes esperados, buscó conectar las actividades y desempeños de comprensión a la realidad de los estudiantes, con miras a llegar siempre a una comprensión y un aprendizaje de lo trabajado en clase.

Desde la visión de la generación de interés, que indudablemente nos lleva a la participación de los estudiantes en la clase, esta debía tener un componente didáctico. Se volvió imprescindible tener conocimiento del interés de los estudiantes, de lo que ellos piensan, sus aspiraciones y sus dificultades. Fue importante conocer el contexto de los educandos para que así el efecto del trabajo pedagógico fuera dirigido al aprendizaje, la educación y el desarrollo de los mismo estudiantes (Reyes-Salvador, 2017).

Comprensión.

En cuanto a la categoría de comprensión, esta, aunque inmersa en todas las categorías, resulto necesario dejarla separada debido a los comentarios de los estudiantes que fueron registrados en la encuesta. En esta, ellos mencionaban la extrapolación, los pre saberes, la visibilización y la claridad de explicación, solamente para mencionar algunos. Fue por esto

que se tomó la decisión de dejar la comprensión como una categoría en sí misma, y dentro de esta, las subcategorías de pre saberes, aplicabilidad, desempeños y visibilización.

Se analizó y se consideró, desde la perspectiva de los estudiantes, que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva (Perkins & Blythe, 1994), es decir, extrapolar lo conocido y aplicarlo a otras realidades.

La categoría de comprensión se alejó así de la concepción que tradicionalmente se tenía sobre el termino, en donde este, como condición esencial, exigía la posesión de conocimiento y estructuras cognitivas (Tobón, 2005), acercándose a la noción de enfatizar, ya no en los contenidos, sino más bien en el que los estudiantes aprendan, es decir, a abordar la realidad, pensando y actuando con flexibilidad, desde lo que el estudiante sabe (Perkins 1999, citado por Tobón, 2005).

De igual manera, y como lo determina la introducción que Perkins hace para Martha Stone en su libro *La Enseñanza para la Comprensión*, "...comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad." (Stone Wiske, 1997).

Desde otra visión, la comprensión se vislumbra desde la perspectiva del desempeño, en donde un estudiante que comprendió un tema, puede extrapolarlo a diferentes circunstancias reales, es decir, la comprensión se ve como la capacidad de hacer diferentes cosas con un mismo tópico (Allen et al., 2000).

Continuando con la misma perspectiva, y a la luz de los autores ya mencionados, no se podía permitir que la enseñanza se centrara en la recepción repetitiva de información factual, sino que eran necesarias las experiencias de aprendizaje significativas que permearan en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los rodea (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002).

Emergentes.

La categoría emergente surgió debido a que, como se mencionó anteriormente, el proceso de recolección de información se basó en el criterio de la pertinencia (Cisterna Cabrera, 2005). Esto quiere decir que únicamente se tomó la información que era relevante y relacionada con la temática de investigación, lo que permitió apropiarse un elemento emergente propio de la investigación cualitativa, la reflexión profesional.

Reflexión profesional.

La reflexión profesional fue un hito que se dio a medida que se triangulaban y analizaban las categorías apriorísticas de análisis. Como se mencionó en un comienzo en el contexto de la investigación, dado que el docente investigador no es docente de profesión, sino que, en su práctica profesional, a partir de la experiencia, el aspecto de reflexionar sobre lo aprendido se volvió un elemento transversal y central dentro del proceso investigativo. Fue en un comienzo algo difícil de hacer, el reflexionar, ya que la formación profesional del docente estaba hecha en una rama de las ciencias exactas, y la visión cuantitativa del mismo investigador debía ser enfocada nuevamente a las humanidades, hacia lo cualitativo. Bajo esta mirada, el docente vio la necesidad de estar siempre en una transición, sustituyendo esas viejas creencias por ideas que estuviesen orientadas hacia una práctica docente más pensada, más reflexionada (Vergara Fregoso, 2016).

Esta reflexión se dio de manera paulatina desde la práctica en sí misma, desde la acción (Schön, 1998), ya que las comprensiones se fueron dando progresivamente sobre las planeaciones analizadas y ejecutadas. Fue ahí, en donde la reflexión entró en juego, aplicando la teoría y el conocimiento a la parte operativa, terminando con un ciclo de reflexión y comenzando nuevamente con otro ciclo. El saber cómo hacer las cosas viene después de la reflexión y la acción. En otras palabras, actuamos, pensamos y volvemos a actuar, corrigiendo eso que se pensó y reflexionó.

En ese proceso, el de actuar, pensar y volver a actuar se vio claramente, aunque no desde el comienzo, que el pensar estaba permeado por la teoría vista, tanto en clase como lo investigado y leído por el docente. Fue con esa curiosidad que llego a leer a diferentes autores, todos reconocidos en algún grado, y a comprender lo que ellos buscaban enseñarle.

A la luz de lo expuesto por Danielson en su libro *El Marco para la Buena Enseñanza* (2014), el docente investigador se basó en el primer dominio hablado por la autora, el de la planeación y la preparación de las clases. En esa reflexión el docente investigador logró comprender la importancia de estar familiarizado, no solo con la temática y la disciplina que el mismo enseña, sino con las metodologías pedagógicas que se utilizaban, buscando así anticipar cualquier concepción errónea que los mismos educandos pudieran tener sobre lo enseñado, teniendo evidenciado en sus planes los últimos desarrollos dados por la pedagogía (Danielson, 2014). Esto obligó al docente abrir su mente, estar dispuesto a cambiar, a tener una actitud investigativa-siempre a la vanguardia en los desarrollos pedagógicos-en cuanto a su práctica, pensando siempre que los estudiantes comprendieran y crecieran.

Esta reflexión profesional, aunque en un comienzo se dio de manera accidental, se fue convirtiendo en un trabajo continuo, uno que se dio de manera consciente. Esto sucedió ya

que el docente logro distinguir, comprender y aferrarse a una postura de reflexión profesional y no solamente una episódica. Su práctica pedagógica, y más específicamente su investigación sobre su propia planeación, se basó en la reflexión del ejercicio cotidiano del oficio, sin importar si era una situación de crisis o fracaso, o en una instancia normal de trabajo (Perrenoud, 2011).

CICLOS DE REFLEXIÓN

El proceso de investigación se basó en el espiral de planear, implementar, evaluar y reflexionar (PIER). Este proceso se dio de manera cíclica, reflexionando sistemáticamente sobre lo planeado e implementado en clase y rediseñando dicha planeación y su implementación una y otra vez. Esto permitió continuar con la recolección de información, llegando así a una reflexión profesional de la práctica pedagógica. Además, ese propósito de mejorar la práctica pedagógica del docente por medio de la reflexión de las planeaciones comenzó con el diseño e implementación de un plan de trabajo, el cual fue analizado a la luz del ciclo PIER. Este análisis hecho evaluó y llevó a una primera reflexión, la cual permitió planear otra intervención. Para esta nueva intervención se diseñó la planeación, desarrollando la clase con base en la misma y se observaron los resultados obtenidos, para luego reflexionar sobre la estrategia aplicada, volviendo a empezar el ciclo con una nueva planeación; así, una y otra vez, se pudo ir recolectando cada vez más información sobre el problema en cuestión. Este ciclo, o los momentos en que se basa, fueron trabajados tanto retrospectiva como prospectivamente. Se trabajó de manera retrospectiva debido a que la observación y reflexión se dieron regresivamente mirando lo que se había planeado y ejecutado. Así mismo, tras la observación y reflexión, se planeó y actuó nuevamente, haciéndolo prospectivo (Latorre, 2005).

Ciclo de reflexión 1: Entendiendo el problema.



Figura 3. Primer ciclo de reflexión: Detección y análisis del problema de investigación.

Si bien el docente, basado en la falta de claridad y comprensión del objeto de estudio, pensaba que los estudiantes eran el problema, el investigador se centró en el tema del Aula Invertida desde la perspectiva cultural de los estudiantes, es decir, de entender el fracaso de la metodología en cuestión basado en la falta de disciplina -determinada por la cultura propia de los colombianos- que los estudiantes ejercen al llevarse tareas para la casa. Es decir, los estudiantes llegaban a clase sin haber cumplido con las tareas asignadas. Esto llevaba al docente investigador a tener que dar el contenido, que se debía haber visto en casa, en la clase, retrasando la aplicación de ese aprendizaje en los ejercicios destinados para la hora de clase. Esta idea de investigación se dio, antes de ingresar a los estudios de profundización, debido a la necesidad de utilizar metodologías activas en el quehacer del docente,

metodologías que buscasen que el estudiante fuera el responsable de su propio aprendizaje, y que lo pusieran como centro del aprendizaje en la clase.

Se buscó analizar los datos recogidos de los estudiantes sin tener en cuenta la profesión y el quehacer del profesor en el aula, y, debido a que la investigación acción, como se menciona en el diseño, se basa en el análisis y la reflexión de la práctica pedagógica del mismo docente, en este caso, utilizando el ciclo PIER, llevó a revisar las respuestas de las encuestas y a repensar realmente el problema de investigación, el cual evidenció una nueva perspectiva que inicialmente no se tenía. Este fue un hito en la construcción del docente como tal, ya que fue el momento en el que el investigador comenzó a generar comprensiones pedagógicas que antes no tenía. Esta reflexión generó la necesidad de hacer un replanteamiento de las ideas, así como de lo que se buscaba investigar, y se continuó con el proceso de planeación.

Poco a poco, y a medida que transcurrían las clases en el colegio y la universidad, se fue viendo una claridad en cuanto al objeto de investigación, una lucidez sobre lo que realmente se iba a investigar, y se llegó a la comprensión que los estudiantes no eran el objeto de estudio. A partir de las reflexiones hechas por el docente, y comprendiendo la idea que los estudiantes eran parte del proceso, pero no eran el objeto de la investigación, la pregunta problema se construyó, llegando a la pregunta que hoy nos atañe, una en donde se evidencia que la práctica pedagógica misma del docente, centrada en la planeación, se convirtió en el objeto de investigación.

Ciclo de reflexión 2: El comienzo de la profesionalización de la labor

docente.



Figura 4. Segundo ciclo de reflexión: La profesionalización docente.

Una vez se comprendió que la pregunta problema debía estar enfocada hacia la práctica docente y no hacia los estudiantes, se plantearon los objetivos que iban a delimitar y conducir la investigación para encontrar algunas respuestas a la pregunta propuesta. Para esto, el docente investigador optó por tomar unas planeaciones, escogidas al azar, para comenzar a analizarlas tanto en su forma como en su contenido. Desde este punto de partida comenzó a pensar en la forma en que se planeaba, su praxis y sus clases, y dentro de sus planeaciones evidenció varios puntos que tenían oportunidad de mejora, llevándolo a un estudio reflexivo en donde el investigador empezó a ver la profesionalización que él mismo estaba teniendo en su práctica, notando factores que desde esas oportunidades podía empezar

a corregir. Esos cambios que podían darse, en esta etapa temprana de su propia transformación, estaban enmarcados en la estructura, el sentido, el contenido y la intencionalidad de las mismas planeaciones.

Desde la visión de la estructura no había mucho que se pudiese hacer, ya que el colegio había institucionalizado el formato que se iba a utilizar y todas las áreas se debían acoplar a dicho formato. Esto llevo al docente a continuar con la reflexión de su praxis desde la percepción que este tenía dela planeación.

El docente entendió que el sentido de la planeación debía ser revisado y modificado, comenzando por el propio docente investigador, para que el mismo viera la planeación como la herramienta útil que pudiese guiar el trabajo en el aula, y no continuara con la percepción que la planeación era un trabajo administrativo más, uno impuesto por la institución que solo simbolizaba pérdida de tiempo, uno que no rendía frutos para los educadores.

De igual manera, y bajo la misma reflexión, el investigador comprendió que el ser docente no era simplemente entrar a un salón de clase a dar instrucciones de trabajo, sino más bien debía tener una idea de lo que quería desarrollar y potenciar en sus estudiantes, un plan de clase que lo llevara a la construcción conjunta, tanto del docente como de los educandos, esto quiere decir que el docente, por medio de la planeación consiente, buscó de manera constante la promoción del pensamiento y la reflexión, pero siempre bajo un sentido práctico y utilitario (Reyes-Salvador, 2017), uno que permita utilizar esas reflexiones y pensamientos en el contexto propio, extrapolándolo a otras realidades. En otras palabras, se volvió un ciclo en sí mismo, ya que al planear de manera consciente lograba que el docente pensara y reflexionara sobre sus planes de clase, abriéndole la puerta al estudiante, para que este pudiese hacer una reflexión sobre los objetivos y las metas de comprensión, una reflexión útil, que no

solo les ayudaba a comprender los contenidos vistos, sino que les ayudaba para comprender y extrapolar lo aprendido a otros contextos de sus realidades.

Fue así que el docente pudo, con esas reflexiones hechas, tomar esos factores en común y comenzó a definir y diseñar las categorías apriorísticas de análisis, esas que en ciclos posteriores le iban a permitir ahondar mucho más en el análisis y la reflexión, llevándolo a una reflexión profesional. Esto se hizo por medio de la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recogió y organizó la información (Cisterna Cabrera, 2005).

Una vez se definieron las categorías apriorísticas de análisis, y basándose en la teoría vista en las clases de profundización, el docente investigador tomo la decisión de construir dichas categorías, buscando siempre la mejora en su práctica pedagógica.

Una vez definidas las categorías, vio la necesidad de crear herramientas, formatos y rejillas de información, que pudieran darle una mano para la construcción subsecuente recolección de información. Estas rejillas le permitieron al docente revisar sus planeaciones, comprendiendo los avances hechos en cuanto a la planeación, y sistematizando la información recolectada para un posterior análisis. Fue ahí en donde las rejillas de recolección de datos surtieron efecto, ya que toda la información fue revisada con un mismo rasero y bajo los mismos criterios de evaluación.

Ciclo de reflexión 3: Pasando a la intención.

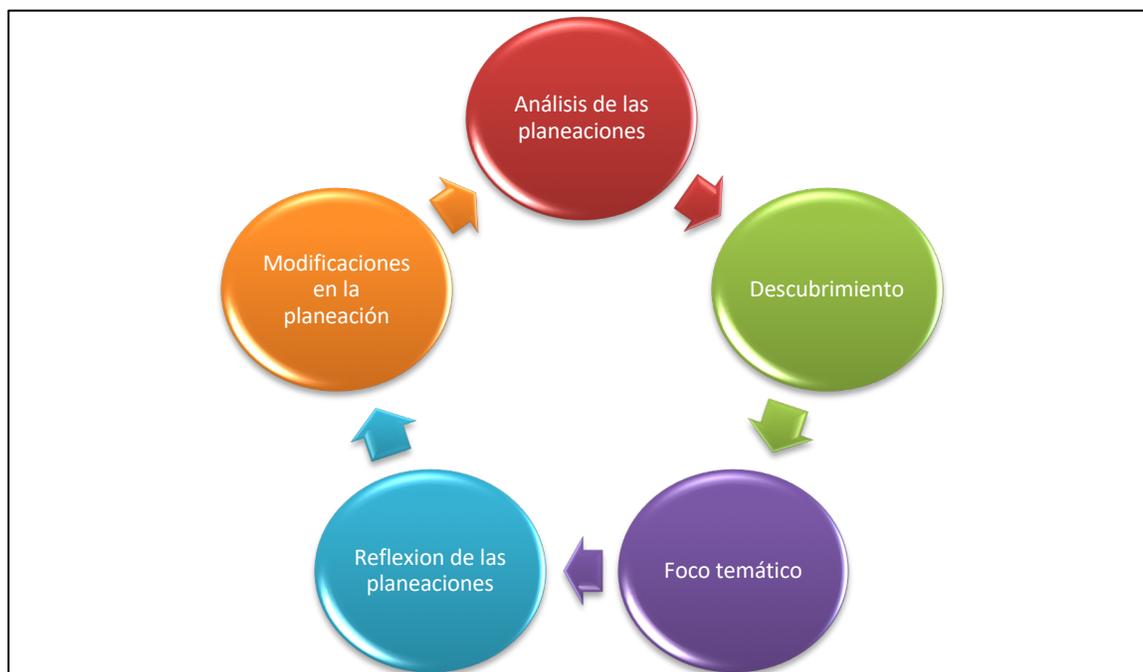


Figura 5. Tercer ciclo de reflexión: Pasando a la intención.

El análisis y sistematización de la información hechos en el ciclo anterior permitieron al docente hacer un descubrimiento en cuanto a su forma de planear y la intencionalidad con la que enfocaba sus clases. Se hizo notorio que el foco de dichos planes estaba siendo basado en la temática de la unidad y no en los objetivos y metas de comprensión que se buscaban desarrollar. Dicho proceso de planeación debe tener una intención clara, que defina y demuestre el objetivo que se busca alcanzar (Ruiz Iglesias, 2014). Esto, antes del descubrimiento, llevaba al docente a basarse en los temas que iban a ser dictados en clase al momento de planear y realizar los desempeños de comprensión y las actividades propuestas en el aula basados en dicha temática. El docente investigador también comprendió que, para poder reflexionar sobre el diseño e implementación de la planeación, él debía establecer metas

claras, y fue precisamente así como ese diseño e implementación se convirtieron en metas que el docente debe alcanzar. Debido a que toda meta requiere de un plan, lograr que los alumnos tengan aprendizajes significativos se convierte en una meta que requiere un plan (Rodríguez Ebrard, 2009). Esto quiere decir que, para poder enfocarse en los objetivos y metas de comprensión y no en la temática, debía tener un plan de acción para elaborar la planeación, y no solamente rellenar unos formatos, sin intención ni propósitos claros.

Una vez se entendió que el docente estaba elaborando sus planeaciones sobre el foco temático, y a la luz de la reflexión profesional, comienza el docente investigador a modificar dichas planeaciones de una manera tal que las actividades y desempeños de comprensión se comenzaron a diseñar basados en la intencionalidad que se tenía, enfocados directamente a la consecución de los objetivos trazados para clase.

Ahondando aún más en la reflexión, llega el docente a la comprensión que la temática que se trabaja en clase es únicamente el vehículo que se utiliza para asegurarse que esas metas de comprensión son comprendidas por los estudiantes. Esta comprensión se puede evidenciar en la planeación elaborada para el grado decimo comprendida entre el 6 de mayo y el 10 de mayo (Cfr. Anexo L) y en las rejillas de recolección de información 5-10-C y 5-10-T (Cfr. Anexos M y N respectivamente), en donde los desempeños de comprensión diseñados por el docente fueron enfocados a la consecución de los objetivos y las metas de comprensión, y la temática tratada en esa planeación fue solamente el vehículo que ayudó a desarrollar esas comprensiones. Esto quiere decir que el docente investigador se basó en el valor, la secuencia y la alineación que señala Danielson, buscando que los resultados de las planeaciones representen un aprendizaje significativo en la disciplina que refleja, y no en la temática, así como la aplicación de los referentes del área (Mackay, Xerri, & Me, 2018).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Para poder hacer una triangulación organizada de la información, el docente investigador optó por crear el formato de triangulación (Cfr. Anexo K), en donde se consignaba la información a ser analizada. Este formato, como se explicó anteriormente, constaba de cuatro columnas, las planeaciones, las encuestas, las columnas de escritos, diarios de campo y rejillas de verificación, y por último los teóricos, en las cuales se depositaba la información obtenida y que iba a ser triangulada. Así mismo, se dividió la información en tres archivos, uno para cada categoría, comprensión, planeación de tareas y planeación de clase. Para la sistematización de la información y su subsecuente análisis se comenzó con la categoría de planeación de tareas, se continuó con la categoría de planeación de clases y se terminó con la categoría de comprensión.

La triangulación entre las diversas fuentes de información

En cuanto al análisis hecho, el primer paso fue triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, siendo estos los anteriormente mencionados. Aunque en este punto no se trianguló la información con la teoría, fue esta precisamente la que permitió ordenar dicho análisis.

El análisis se comenzó haciendo de manera vertical, en donde se iba plasmando la información recolectada, basada en la pertinencia y la relevancia de dicha información, agrupándola en coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados (Cisterna Cabrera, 2005). Se iba analizando dicha información en cuanto a su recurrencia, lo que más se repetía dentro de los insumos e instrumentos de recolección de información. Una vez recolectada y sistematizada la información en la primera columna, se continuó con la siguiente, las encuestas, hechas de la misma manera que la planeación. Luego vinieron las

columnas de escritos, diarios de campo y rejillas de verificación, y se finalizó con la columna de los teóricos. Estas conclusiones que se sacaron de las planeaciones y los estudiantes le permitieron al docente conocer la opinión y coherencia de los diferentes actores en relación con los tópicos de la investigación (Cisterna Cabrera, 2005).

Una vez se tenía la información recolectada en las diferentes columnas, prosiguió el docente al segundo paso, en donde comenzó a hacer un análisis transversal, comparando y contrastando, de manera horizontal, la información obtenida en cada una de las columnas.

La triangulación con la teoría

Se comenzó por consignar la teoría investigada, recolectada y analizada en este trabajo en la última columna de cada uno de los archivos de triangulación. Esto le permitió al investigador comenzar a hacer un análisis concreto de los resultados del trabajo de campo, siempre desde la óptica de una interrogación reflexiva entre lo que la literatura indicaba sobre los diversos tópicos trabajados en la investigación y lo que sobre los mismo se había encontrado (Cisterna Cabrera, 2005). Esta triangulación le dio al documento carácter y sentido, desde la perspectiva de una totalidad.

La interpretación de la información

La interpretación de la información buscó relacionar e integrar lo encontrado en el análisis, haciendo una indagación mucho más profunda y reflexiva de la planeación. Buscó ordenar el análisis y con eso darle un significado y un alcance a los hechos y acontecimientos estudiados (Ander-Egg, 2011).

De la interpretación de la información surgió la construcción del conocimiento, ya que fue ahí en donde el docente se dio cuenta de la realidad de su práctica pedagógica, enfocada en la planeación, y pudo dilucidar las interacciones dadas entre la teoría y la práctica. Ese

análisis inter estamental le permitió al investigador reflexionar y hacer comentarios al margen de la hoja, en donde plasmaba sus reflexiones sobre su planeación.

COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO

PEDAGÓGICO

Sobre el formato

El formato se percibe bastante más sencillo, sin tanta información que pueda confundir o abrumar al docente, pero siguen existiendo puntos que pueden ser mejorados, como puede ser una separación por horas, ya que la planeación está diseñada para una semana, pero en cada semana, en la materia que el docente investigador dicta, hay cuatro horas de clase por grupo. Aun así, para este momento y a partir de la reflexión pedagógica, se toma conciencia de que la planeación de clase es ese hilo conductor que une las diferentes estrategias y acciones que se llevan a cabo tanto en el salón de clases como fuera de él (Reyes-Salvador, 2017), y basado en esto se planean las clases buscando completar la secuencia instruccional a conciencia, siendo bastante más detallado en las actividades y desempeños de comprensión descritos, y pensando en el aprendizaje de sus estudiantes, enfocando dichas actividades a la consecución de metas de comprensión, y por ende, a los aprendizajes esperados que se postulan en los mismos archivos de planeación enviados a la coordinación.

Desde otra óptica, el docente comprendió que, aunque la planeación siga siendo un requisito de la institución, si se tiene claro el fondo de la planeación, es más fácil incorporar el contenido al formato institucional. Esto quiere decir que los formatos son una propuesta que puede variar, siendo unos más completos, otros menos, unos más complejos y otros más sencillos, pero si hay claridad sobre la intencionalidad, el formato no limita la apuesta pedagógica de fondo del docente.

Esto invita al docente a pasar de la queja por el formato a comprender que el mismo si bien puede ser susceptible de ser mejorado, éste, por sí mismo no se convierte en un obstáculo para desarrollar su propuesta pedagógica.

Sobre la planeación

Al continuar con el análisis, se llegó al hallazgo que la planeación debía ser una que generase un impacto en el aula de clase, no solo en los estudiantes y su aprendizaje, sino en el docente y la manera de guiar a los alumnos en la consecución de ese aprendizaje. Esto quiere decir que el docente debe buscar de manera constante la promoción del pensamiento y la reflexión sobre el mismo (Reyes-Salvador, 2017), buscando que sea útil para los estudiantes, e inmerso en su contexto y su realidad.

Otro hallazgo que se encontró dentro del proceso de análisis de las planeaciones fue la necesidad de orientar los desempeños de comprensión hacia problemas reales que se pudieran encontrar en el contexto de los estudiantes. Esto quiere decir que los ejercicios propuestos debían relacionar de una manera continua el todo con las partes, y las partes con el todo, integrando el conocimiento de diferentes áreas por medio de la resolución de problemas y proyectos (Tobón, 2006). De igual manera, el autor manifiesta que las afectaciones que se dan en el proceso de aprendizaje están permeadas tanto por factores internos como externos. Esto simplemente se basa en la idea que el contexto debe ser tomado en cuenta a la hora de planear, ya que todos los estudiantes son diferentes en su ambiente.

Finalmente, es imperativo tener las metas claras, ya que el pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje, en términos de planeación, debe haber una claridad sobre lo que se busca comprender, teniendo siempre dicha comprensión como meta (Stone Wiske, 1997).

Asimismo, es importante mencionar que no puede ser adecuada la planeación si esta no está sustentada y soportada en la investigación, una que enfoque al docente y le ayude al estudiante a comprender. Esto lleva a la concepción que el aprendizaje del estudiante pasa a ser un problema del profesor, ya que, si el docente se dedica únicamente transmitir información, y no ayuda al alumno a adquirir conocimientos y a desarrollar su capacidad de reflexión y comprensión, nunca alcanzara las metas de comprensión ni los objetivos plasmados (Rodríguez Ebrard, 2009).

Así mismo, el investigador, dentro de las comprensiones alcanzadas con los ciclos de reflexión, llegó a la comprensión de la necesidad de tener un propósito definido con la planeación. Ruiz Iglesias (2014) lo aclara un poco más cuando enfatiza que dicho proceso de planeación debe tener una intención clara, que defina y demuestre el objetivo que se busca alcanzar. Sin esta delimitación es imposible cumplir con éxito los objetivos propuestos.

Otro rasgo de las comprensiones alcanzadas por el docente fue la flexibilización en cuanto a la organización y estructuración de todos los cambios en la planeación de clase. Todas las acciones de cambio planificadas por el docente investigador debían estar reorganizadas en los planes de clase, de lo contrario, estas tenían una posibilidad muy alta de llegar al fracaso (Ruiz Iglesias, 2014).

Desde otra perspectiva, y por lo que se refiere a la planeación de clase desde lo administrativo, es vista como un proceso que ocurre anteriormente a la acción didáctica dentro del aula, en donde se actualiza constantemente durante la interacción con la reflexión y los propios contenidos. (García Cabrero, 2008). Esto es debido a que es una tarea permanente, en donde el docente debe estar en continua indagación, reflexión, innovación y transformación de su práctica, en donde se busca alcanzar fines específicos de una manera eficiente (Ritchhart et al., 2014).

De manera semejante, la planeación didáctica involucró un replanteamiento de la misma práctica del docente investigador, ya que esta planeación debía llevar a una mejora como educadores, desarrollando así la capacidad de reflexión y comprensión (Rodríguez Ebrard, 2009).

Sobre la reflexión

El docente investigador, en el transcurso del trabajo de grado, había llegado a realizaciones progresivas en los diferentes ciclos de reflexión, cada una de estas aportando a la construcción de la identidad profesional del docente. Estas reflexiones, al comienzo tomadas como suerte, bajo la idea de experimentar y probar, fueron encaminándose a la mejoría de su praxis, basada en la reflexión de la planeación. Ahora bien, esta reflexión, aunque basada en la investigación acción, se vuelve profesional debido a que ya no se maneja como prueba y error (Schön, 1998), sino que incorpora conceptos, acciones y teorías apropiadas a través de mismo desarrollo investigativo, lo cual permite pasar del ejercicio de un oficio a una práctica profesional en la cual hay conciencia de los procesos allí involucrados.

Otra reflexión a la que llegó el docente investigador en cuanto a sus planeaciones fue que todo docente planea; algunos pseudo planean de manera espontánea un minuto antes de entrar al salón, o subiendo las escaleras de la institución, desarrollando actividades sin ningún tipo de articulación ni intención definida, en contraste con la planeación en donde confluyen una intencionalidad clara, propósito y metas de comprensión. Lo importante es que todo docente planea, pero para que esa planeación rinda los frutos esperados debe estar hecha a conciencia, analizada y reflexionada, pensada para los estudiantes y su contexto, desde la perspectiva y profesionalización del docente. La planeación se convierte así en un recurso

invaluable para el desarrollo del trabajo con los estudiantes en el salón de clases, y debe dejar de verse como una imposición burocrática de las instituciones.

El docente también se percató de la utilidad de las planeaciones, ya que como había empezado a comprender en el ciclo tres, no se trataba de un trabajo puramente administrativo que era impuesto por las directivas. La planeación, entendió frente al sentido de la misma, es una herramienta útil en el aula de clases, ya que es lo que determina la hoja de ruta a seguir en el salón. Determina, aún más, los objetivos y metas de comprensión propuestos, y ayuda a conseguirlos de manera adecuada a través del desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas ajustados a los mismos.

Todo lo anterior le permitió al docente profesionalizar su praxis, debido a que, en referencia a la planeación, la empezó a encaminar hacia la consecución de metas, al desarrollo de desempeños de comprensión que estuvieran enfocados a esas metas y a la construcción permanente del él mismo como docente. De igual manera, el docente, desde su práctica pedagógica, comenzó a hacer su planeación como un proceso consciente, deliberado y participativo, mejorando así los desempeños y resultados propuestos desde un comienzo, con un espíritu de compromiso (Huberman, 2000).

Desde otra perspectiva, y aunque ya se ha hablado mucho de reflexión en los ciclos pasados, cuando se llegó al hito de la profesionalización en la reflexión, tomado también como categoría emergente, toda vez que se toma conciencia que más allá de ser un oficio, la práctica pedagógica tiene toda una profesionalización en donde la planeación de clase, desarrollos de objetivos y la creación de indicadores son elementos de una práctica profesional y no de un simple oficio, se empezó a comprender la importancia de la reflexión en la práctica. Así mismo, a diferencia de un oficio, en la profesión se hacen cambios que

tienen una aplicación de principios generales y especializados, basados en la teoría y en la reflexión de la práctica. De igual manera, continua Schön citando a William Goode, esa reflexión profesional se basa en una construcción teórica que, aunque se apoya en la investigación sistemática, el conocimiento que nos sorprende, ese pensamiento que nos hace reflexionar viene desde la acción (Schön, 1998).

Ahora bien, el pensamiento que el docente tuvo demandó que él parara y pensara en los objetivos que buscaba cumplir. Por ende, esa reflexión profesional estuvo al servicio del conocimiento, y esto permitió que, así como provenía de necesidades claras, estaba enfocado al cumplimiento de metas claras (Arendt, 1971).

Para finalizar, esa reflexión profesional que se fue dando con el pasar de las planeaciones, fue dando cuenta de la necesidad que se dio en el docente de comprender, que como ser humano, no es infalible de cometer errores, pero si es necesario que reflexiones sobre los mismos y los corrija. “Ningún profesional está libre de dudas, del fantasma del error fatal; sabe que no es infalible, pero la confianza en su criterio es suficiente para afrontar el riesgo con más satisfacción que miedo.” (Perrenoud, 2011). Esto llevo al docente a la confianza de saber que su obrar estaba siendo enfocado correctamente, y que por más errores que se cometieran, siempre estaba dispuesto a un cambio en pro de sus educandos.

REFERENCIAS

- Allen, D., Blythe, T., & León, P. (2000). *La Enseñanza para la Comprension. Guia del Docente*. 51(1994), 163.
- Ander-Egg, E. (2011). Aprender a Investigar. In *The British Journal of Psychiatry* (Primera Ed, Vol. 112). <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Arendt, H. (1971). Thinking. In *TheLife of the Mind* (p. Vol. I). Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. *XIV Jornadas de Redes de Investigación En Docencia Universitaria*, 1466–1480. Retrieved from <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-2/805139.pdf>
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. *Teoría y Desarrollo Del Curriculum*, 205–231.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. In *Harvard University Press I*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. 14(1), 61–75.
- Clemente Estevan, R. A. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Malaga: Aljibe.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. In *Centro Virtual Cervantes*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Danielson, C. (2014). The Framework for Teaching, Evaluation Instrument. In *Nordic Journal of Philosophical Logic* (Vol. 5).
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje

significativo: Una interpretación constructivista. *México, Mc Graw Hill*, 465.

Retrieved from [http://orton.catie.ac.cr/cgi-](http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=SIDINA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mf=003250)

[bin/wxis.exe/?IsisScript=SIDINA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mf=003250](http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=SIDINA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mf=003250)

Díaz Quero, V. (2006). Formación Docente , Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 88–103. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Fortoul Ollivier, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles Educativos*, XXX, 72–89.

Freire, P., & Barreiro, J. (1971). La educación como práctica de la libertad. *Tierra Nueva*, 37(81), 1–35.

García Cabrero, B. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes : pensamiento , interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 1–15.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mexico D.F.: MCGRAW-HILL.

Huberman, S. (2000). *Como Se Forman Los Capacitadores: Arte Y Saberes De Su Profesión*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Kaplun, M. (2002). *Una Pedagogia de la Comunicación*.

Latorre, A. (2005). *La investigacion-Accion: Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Mackay, J., Xerri, D., & Me, K. (2018). *ELTResearch in Action*.

Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113–125.

- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Ante Todo la Comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 4–7.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. In *Graó*. Mexico D.F.: Colofón.
- Pieper, J. (1964). *Apertura Hacia la Totalidad: La Mision de la Universidad*.
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, 14(1), 87–96. Retrieved from <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. Retrieved from http://unisabana22.gsl.com.mx:80/F?func=service&doc_library=CNA01&local_base=CNA01&doc_number=000069505&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Rodríguez Ebrard, L. A. (2009). La planeación de clase : Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, Revista Electronica de Pedagogia*, 7(13).
- Ruiz Iglesias, M. (2014). *Modelo Triangular: El triple reto del tiempo, las competencias y la evaluación*. (Primera ed). Mexico D.F.: CICEP.
- Schön, D. A. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1997). *Teaching for Understanding* (1st Editio; M. Stone Wiske, ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (Segunda Ed). Colombia: ECOE.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente . Un estudio desde los significados. *Cumbres*,

2(1), 73–99. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>

ANEXOS

Anexo A.. Formato de planeación de clase 2018-2019

Este documento al ser impreso no será controlado por la institución y debe ser verificada su vigencia Código: M3-FR07 Versión: 0				
SUBJECT:				
TEACHER:		GRADE:	TRIMESTER:	
QUESTION (S) OF THE WEEK:				
LEARNING FIELD	EXPECTED PERFORMANCE	INDICATOR	CONTENTS	COORDINATION OBSERVATIONS
WEEK1 (DATES)		WEEK2 (DATES)		
WARM UP STAGE		WARM UP STAGE		
DEVELOPING STAGE		DEVELOPING STAGE		
WRAP-UP STAGE		WRAP-UP STAGE		
HOMEWORK		HOMEWORK		
EVALUATION INSTRUMENT (S)		LEARNING EVIDENCE The students will:		
DIFFERENTIATED INSTRUCTION REMARKS / GENERAL OBSERVATIONS:				
RESOURCES:				

Anexo B. Formato de planeación de clase 2016-2017

		TRIMESTRAL PLANNING				SEAL
TEACHER'S NAME:				GRADE	DATES	
	ABILITIES	COMPETENCES	PERFORMANCE GOALS	CONTENTS		
TRIMESTER I				Week		

INSTRUCTIONAL SEQUENCE		
Weeks:		W1: _____ W2: _____
INSTRUC. SEQUENCE	ACTIVITIES	
	Week 1	Week 2
WARM-UP STAGE (Motivation, Framework, and Anchoring)		
DEVELOPING STAGE (Scaffolding, Consolidation, and Transference)		
WRAP-UP STAGE (Synthesis and Metacognition)		
	HOMEWORK	HOMEWORK

DIFFERENTIATED INSTRUCTION /ASSESSMENT

Anexo D. Primera encuesta a los estudiantes

¿Las clases de inglés se diferencian de las clases de las otras asignaturas?	¿En qué se diferencian?	¿Considero que el profesor de inglés prepara con anterioridad las clases?	¿Por qué?
Si	Son más dinámicas	Si	Porque las clases son diferentes se denota la preparación
Parcialmente	La exigencia	Si	Dice las cosas a tiempo.
Parcialmente	A veces son mucho mas dinamicas con actividades interesantes.	Si	Siempre que llega a la clase tiene una actividad preparada.
Parcialmente	En las actividades interactivas	Si	Porque las clases se ven con cierta trayectoria
Si	Las actividades que se realizan, el tipo de exámenes, los temas a tratar	Si	Porque siempre se sabe que se va a hacer y nunca se improvisan las actividades
Si	Son más didácticas, ya que tienen la metodología sunrise	Si	Se ve que el profesor prepara la clase ya que la clase rinde demasiado
Si	Son más dinámicas ya que uno aprende de forma más creativa.	Si	Porque tiene las páginas y ejercicios listos con el tema adecuado ya preparado con anterioridad
Si	Son mas activas y didácticas	Si	Llega con las actividades preparadas y listas
Si	Son clases más abiertas a la participación de los estudiantes y tratan temas más amplio en inglés	Si	Se puede ver un esquema en las clases, es decir un día se trata literatura y en otra escritura y de esta manera se aprecia la preparación de estos
Si	En las actividades didácticas como los proyectos que se hacen	Si	Porque siempre tiene el tema o los materiales listos.
Si	Se practican más habilidades	Si	Porque llega siempre con un objetivo a realizar
Parcialmente	Se usan diferentes métodos de aprendizaje	Si	Se nota la preparación a la hora de explicar los temas etc
Parcialmente	Se diferencian en las actividades debido a que algunas veces son mas dinamicas	Si	Siempre viene con la actividad planeada desde hace semanas
Si	Se dividen las clases de inglés en gramática, oralidad, escritura y escucha mientras que las demás asignaturas suelen ser más generales y no específicas.	Si	En las clases siempre hay trabajos, talleres o actividades para realizar
Si	En la dinámica de la clase	Si	Demuestra que hay un cronograma con lo que se va a trabajar cada clase
Si	contenido, idioma	Si	siempre sabemos lo que vamos a hacer y se nota una preparacion
Si	Son muy bien guiadas y siempre hay un énfasis del tema concreto.	Si	Prepara las actividades con anterioridad y le da a conocer a sus estudiantes el plan de actividades con tiempo.
Si	Son dinámicas y puedes exponer tu punto de vista de acontecimientos de hoy en día, haciendo uso del lenguaje como herramienta para hacerlo	Si	Siempre sabe lo que debe hacer cuando llega al salón
Si	en la dinamica y las actividades de la clase	Si	porque cada clase tenemos una actividad diferente con una/s nota ya planificadas.
Parcialmente	En los diferentes proyectos que tenemos en el año y el plan lector	Si	Porque todas las clases son muy organizadas
No	Nada	Si	No es una clase improvisada
Si	Son didácticas	Si	No se nota improvisación

Si	en el idioma y en la dinámica que tienen	Si	la mayoría de veces lleva todo preparado para la clase y no se ve improvisación de parte del profesor
Si	pues que hacemos mucha comprensión de lectura y hablamos inglés	Si	siempre llega con una actividad previamente preparada
Si	aprendemos un idioma que en verdad nos servirá más adelante sin importar la carrera que elijamos	Si	porque lleva el material de la clase preparado y sabe las páginas que vamos a trabajar.
Si	Se diferencian ya que se hacen actividades creativas con temas interesantes y las clases tienen actividades diferentes a escribir o leer.	Si	Porque cada actividad que hace se puede notar el esfuerzo del profesor y también se puede notar la profundidad de información que tiene el profesor sobre el tema del cual se habla en la clase.
Si	No solo vemos gramática, podemos poner en práctica nuestro conocimiento en distintas actividades tanto orales como escritas y estas normalmente son didácticas	Si	Siempre sabe lo que se va a hacer en la clase y es organizado
Si	la dinámica de la clase y la actitud del profesor	Si	porque siempre tiene una actividad planeada y sabe como explicarla, por lo tanto se nota que no es improvisada
Parcialmente	No se escribe tanto	Parcialmente	la mayoría de clases son o control de lectura o Pearson
Si	Muchas veces debatimos de temas importantes en nuestra sociedad, cosa que no hacemos en ninguna otra clase, también son clases muy dinámicas que mantienen mi atención.	Si	Siempre al principio de la clase nos dice qué actividad realizaremos, en todas las clases hay un trabajo listo para hacer, se nota que no es improvisado
Si	Los exámenes y actividades son más lúdicos	Si	No se evidencia improvisación en la clase y se tienen los materiales pertinentes para cada clase

¿Considera usted que las actividades hechas en clase han cambiado del año anterior a este?	¿En que han cambiado?	¿Las tareas de inglés se diferencian de las tareas de las otras asignaturas?	¿En qué se diferencian?
Si	Han mejorado acorde a nuestras propuestas	Si	No es escribir, en cambio nos mandan a hacer trabajos en computadores o carteleros
Parcialmente	Están muy iguales aunque un poco más chévere y activas.	No	En nada
No	No	Parcialmente	Algunas tareas son más dinámicas
Si	En que ya no se hace un examen todo escrito, más bien se empieza a implementar métodos más interactivos	Parcialmente	En que toca hacer más cosas como comparar o ver películas, etc...
Si	Con el profesor anterior se manejaba una dinámica completamente diferente	Parcialmente	Son diferentes tipos de actividades pero a veces son similares
Si	Si han cambiado porque el profesor del anterior año, no tenía la misma metodología.	Si	Las tareas se tienen que preparar por lo menos una semana con anterioridad. El

			profesor también avisa antes para que uno se prepare.
Parcialmente	En cierto modo ya que han cambiado en algunos casos el tema de memorizar. Han logrado desarrollar el tema del aprendizaje de una forma muy positivamente buena	Si	Que lo hacen pensar a uno de diferentes formas, ya que son diferentes temas con diferentes desarrollos mentales.
Si	En las actividades y tareas, se enfoca mas en lectura, comprensión y creatividad	Parcialmente	Es mas comprensión de lectura, por medio de quizzes e historietas u otras actividades
Si	Han sido más didácticas en la mayor parte sin olvidar las actividades de el libro también importantes	Si	La mayorías de las tareas de inglés son proyectos en grupos o escritos algo que las diferencia de las demás asignaturas
Parcialmente	Este año con la plataforma de Pearson se hacen mas actividades de la plataforma	Si	Las unicas tareas casi siempre son de control de lectura o Pearson
No	No han cambiado	No	No se diferencian
Si	En hacer las cosas más dinámicas	No	No se diferencian
Si	En la dinamica como ya explique anteriormente	Si	En el tipo de tarea, por ejemplo en otras materias es de hacer ejercicios pero sin embargo con Rene es mas de posters o leer
Parcialmente	En general el esquema sigue igual pero las actividades siempre son innovadoras	Parcialmente	Las tareas de inglés son principalmente relacionadas a la lectura y desarrollo de actividades con base a un texto
Parcialmente	Son más dinamicas	Si	Al ser una materia de idiomas esto hace que las tareas sean de lecturas, etc..
Si	este año nos hemos enfocado mas en hielos	Parcialmente	son mas proyectos que tareas, y creativos
Si	Con temas más extensos y cada vez el nivel sube.	Parcialmente	Hay tareas que fácilmente pueden ser dadas en otra asignatura, aunque así mismo el profesor de ingles ha preparado talleres y tareas ludicas y únicas.
Parcialmente	Se ha trabajado más intensamente en cada componente del IELTS	Si	Se deben hacer proyectos, tales como maquetas, dibujos, cartas, etc.
No	continua siendo la preparación para el IELTS y lectura del plan lector.	Si	en que estas sean solamente dedicadas a atender a leer y a comprender y a practicar para sacar un puntaje bueno en el IELTS, en las demás clases se trabajan distintos temas no enfocados a un examen precisamente.
Parcialmente	son las mismas actividades pero cambia en el aspecto de que tenemos que hacerlas mejor que la anterior vez	Si	que estan en una plataforma online
No	Preparación para el IELTS	No	No es algo diferente
Si	Se trabaja con la plataforma constantemente	Si	Son principalmente en la plataforma
Parcialmente	Hay cosas que se mantienen iguales pero han cambiado, por ejemplo, en cuanto a la plataforma de Pearson	Si	no son tareas tanto de ejercicios sino más de trabajos en grupo o lecturas de Pearson que requieren analizar y responder preguntas complejas.
Parcialmente	pues es que seguimos usando my perspectives como el año pasado, pero las clases de Mr Rene son muy interesantes y uno nunca se aburre y ademas este año hemos impreso unas hojas que tenemos que hacer para tener mas comprensión de lectura	Si	porque en ingles usamos libros diferentes y hacemos mucha comprensión de lectura
Parcialmente	porque hacemos mas audios	Si	porque son mas proyectos que tareas
Si	Son mas interactivas, ya que las del anterior año solo eran leer y escribir.	Si	Se diferencian ya que las tareas se avisan con anterioridad y se explica correctamente el tema del cual se va tratar.

Parcialmente	Tratamos temas mas importantes y así aprendemos mas de las cosas que pasaron antes en el mundo	Si	Ponen en distintos aspectos los cuales en muchas asignaturas no se logran hacer al tiempo
Si	en el metodo	Si	son constantes pero no pesadas lo cual ayuda a aprender y no sobre cargar el cerebro con tanta informacion
No	Seguimos haciendo solo Pearson y control de lectura	Si	son más dinámicas
No	No lo se, el año pasado no tenía clase con este profesor	Parcialmente	Muchas tareas si son iguales a otras materias (ensayos, análisis o cuestionarios y lecturas del libro), pero a veces hacemos otras actividades más dinámicas como hacer collages y aprendernos canciones.
Si	Se ha tenido en cuenta el desarrollo de otras habilidades, más allá de hablar y escribir	Si	Se hace con diferentes elementos como maquetas y posters

¿Considero que las tareas para la clase de inglés me permiten entender más fácilmente los temas y conceptos que luego se desarrollan en clase?	¿Por qué?	¿Considero que en la clase de inglés logro comprender los temas y conceptos trabajados previamente en la tarea?	¿Por qué?
Si	Porque mejora mi entendimiento	Si	Si porque mi promedio es alto y mejora todo mi rendimiento
Parcialmente	Recuerdo unas cosas que me pueden servir para otra clase.	Si	Se explica bien.
Si	Si	Si	Si
Si	Porqu me hace demostrar mi conocimiento de inglés en actividades más interactivas	Si	Porque tengo mayor entendimiento e ideas para el tema
Si	Mientras más tiempo se desarrolla la actividad más se entiende	No	Porque si no he comprendido sé me hace imposible desarrollarla
Si	Permiten que uno entienda ya que es pura lógica de lo visto en clase.	Si	Como ya dije todo los trabajos que se deja no en la clase son visto en clase
Si	Como ya había mencionado el tema que dejar el memorizar es algo bueno, y es por esto que uno aprende de una forma finra que erradica el memorizar y más bien aprender	Si	Porque no es solo leer o escribir sino que se entender de formas dinámicas y teóricas. Dejando el aprendizaje de este lenguaje de una forma muy buena
Si	Porque se trabaja mucho mejor la comprension por medio de hacer actividades como representar cierta parte de un libro en una historieta o collage	Si	Porque si uno no lee no emtiende asi que leer en casa ayuda a la comprensión en clase
Si	Me permiten tener otra perspectiva sobre los temas tratados ya que al la mayoría ser trabajos en grupo se fomenta el intercambio de ideas	Si	Si pues se intercambian ideas y perspectivas entre los grupos dando una visión más amplia
No	Porque usualmente los temas de las tareas no se tratan en clase	No	Por lo dicho anteriormente
Si	Porque me siento más segura al responder en clase	Si	Porque me ayudan a mejorar

Si	Porque así se aprende solo	Si	Porque se explica bien en la clase
Si	Por ejemplo con el libro de tale of two cities al hacer un poster se puede entender mejor el libro y así en otros temas	Si	Basicaente es por el tema de ser tareas dinamicas y que son interesantes
Si	Las tareas de inglés siempre se dan basadas en los temas vistos en clase por lo que ayudan a comprender mejor los temas	Si	El profesor es muy claro en sus explicaciones y con ejemplos y el uso del libro se logra comprender
Si	Porque mejoró mis habilidades verbales y argumentativas	Si	Porque logro comprender lo que trabaje en la tarea
Si	se vinculan las tematicas	Si	luego profundizamos
Si	Las tareas son formas evidentes de repasar temas vistos en clase.	Si	El profesor se esmera por dar a entender en sus clases los temas en su totalidad.
Si	Se preparan con anterioridad los temas de la clase	Si	Se pueden resolver dudas
Si	porque la mayoría son la preparación para el IELTS que luego trabajamos en clase y así corrijo mis errores.	Si	porque todo esta relacionada a entender cómo se debe resolver el examen y a comprender como se debe leer y analizar un escrito o un gráfico.
Si	porque practicamos lo que vemos en clase y si tienes dudas puedes preguntarle fácilmente al profesor	Si	porque nos tomamos una o dos clases para explicarlos bien
Si	Me preparan	Si	Si
Si	Dan antecedentes de temas importantes	Parcialmente	Algunos temas son claros
Parcialmente	Porque las veces que deja tarea son de temas que se manejan luego en clase, al hacer la tarea es mas sencillo comprender el tema.	Si	Porque luego de la tarea por lo general nos explican y resolvemos dudas
Si	porque leo textos que son escritos por personas que únicamente hablan ingles y lo escriben pensando que personas de habla inglesa lo van a leer	Si	pues porque Mr. Rene es muy buen profesor
Parcialmente	no tengo necesidad de hacer tareas para entender los conceptos en clase	Si	porque el profesor lo explica
Si	Porque cada tarea tiene actividades que hacen más fácil entender el tema para así tenerlo más claro.	Si	Porque a la hora de clase el profesor responde a todas las preguntas o dudas que se tiene frente al tema, y además el profesor expone bien los temas lo que facilita el entendimiento.
Si	Normalmente las tareas siempre son una preparación para el tema que vemos, así cuando llegamos a clase tenemos idea de lo que vamos a hacer	Parcialmente	Algunos temas son mas complejos pero el profesor siempre aclara mis dudas y así logro entender mejor
Si	porque tienen que ver con el tema a explicar y/o explicado	Si	el profesor aclara mis dudas
Si	me obligan a leer y entender lo indicado en clase	Parcialmente	Pearson es muy confuso
Si	Porque es un adelanto para el tema que ya viene, como una introducción y así me siento un poco más ubicado en la clase	Si	El profesor siempre responde mis dudas claramente y explica muy bien todas las temáticas, y si no entiendo algo, él me lo vuelve a explicar
Si	N/A	Si	N/A

¿Qué sugerencias puedo dar para mejorar el estilo de las tareas dejadas por el docente de inglés?	¿Qué sugerencias puedo dar para mejorar el estilo de las clases de inglés?
Ninguna está perfecto	Ninguna
Ninguna	Actividades más activas
No estoy seguro	No estoy seguro
No hay sugerencia	El libro de "my perspective" se podría ser un poco más didáctico
Considero que la forma de estudio y las tareas han sido muy buenas	Ninguna
Que sean mas artisticas	
Considero que el estilo de las tareas es correcto en este momento	Considero que el estilo actual es adecuado para las clases de inglés
Ninguna	Hacer mas actividades variadas o de speaking, no siempre solo Pearson
Ninguna	Xd
	Apoyarse más en plataformas digitales
Las tareas como están en este momento están bien	Dar un poco más de tiempo a las noticias mundiales
Ser menos monótonas.	n/a
ninguna	ninguna
Nada	Nada
	hacer mas ejercicios orales
No tengo ninguna sugerencia.	Me parece que el estilo de las clases está bien.
nada, tareas están bien así	Dictar. A veces creo que falta práctica de escritura, pero no para revisar vocabulario, sino ortografía y que tanto inglés entienden los estudiantes.
Me parece que todas las tareas están bien, muchas de ellas no son aburridas de hacer, y algunas son de comprensión de lectura y a veces no son muy divertidas pero comprendo que son para mejorar mi comprensión.	Ninguna, todo está muy bien

Anexo E. Segunda encuesta a los estudiantes

¿Considero que el profesor de inglés prepara con anterioridad las clases?	¿Por qué?	¿Considera usted que las actividades hechas en clase han cambiado del comienzo del año al final del año?	¿En que han cambiado?
Si	Prepara sus clases y siempre contesta dudas. Aprendemos	Si	Son más dinámicas
Si	Las clases se ven preparadas	No	Nada
Si	Se nota muchas veces	Si	Más dinámicas
Si	Tiene actividades planeadas para todas las clases	Parcialmente	Hemos hecho trabajos más dinámicos pero seguimos haciendo Pearson
Si	Porque se denota preparado ante cada clase	Si	Si ya que cada clase que se realiza es diferente, siguiendo el método sunrise
Si	Por que hay trabajos y tareas bien desarrollados y planteados para la clase	No	En nada
Si	Hay un horario establecido para diferentes areas de la materia	Si	Al final del año se muestran más interactivas
Si	Porque siempre llega preparado con los materiales para la clase	Parcialmente	Al comienzo era lectura en el salón, después se pasó a la casa
Si	El profesor llega a clase sabiendo que vamos a hacer	Si	Creatividad y dinámica
Si	Porque es un profesor que está bien preparado y sabe interactuar y enseñar a los estudiantes de una manera adecuada dependiendo de su edad.	Si	Son mucho más dinámicas.
Si	Durante todo el año nos prepara con la plataforma de Pearson.	No	En nada
Parcialmente	Hay veces que si y otras que no	Si	Al final fueron más didácticos
Si	Porque siempre tenemos algo que hacer en la clase	Parcialmente	Han ayudado a nuestro aprendizaje y para disfrutar mas la clase
Si	Porque se nota que sabe del tema	Si	Ha cambiado en que son más didácticas
Si	Porque se nota su previa preparación para las actividades de clase	Parcialmente	A veces han cambiado pero otras veces es lo mismo
Si	Porque se nota en las actividades que es planeando anteriormente	Si	En que a medida de los temas vistos se manejaban diferentes actividades
Si	Siempre se ve la preparación de la clase.	Parcialmente	Las clases siempre son dinámicas y se ha mejorado el nivel
Si	Porque siempre es una clase entretenida y didáctica y se ve la preparación	Si	Ha mejorado el nivel de ingles
Si	Se nota en las actividades del profesor Se nota en las actividades del profesor	No	No han cambiado
Si	Porque llegan con actividades preparadas con anterioridad	Parcialmente	Su metodología
Si	Se nota la preparación de cada lectura y tema expuesto	Si	Han sido actividades más didácticas mejorando incluso aunque las de los primeros trimestres fuesen buenas

Si	Siempre se ve la preparación de la clase.	Parcialmente	Las clases siempre son dinámicas y se ha mejorado el nivel
Si	Porque siempre hay una actividad planeada y un tema específico del que hablar.	No	Desde el principio del año hicimos actividades del libro de May Perspectives.
Si	Porque siempre hay una actividad planeada y un tema específico del que hablar.	No	Desde el principio del año hicimos actividades del libro de May Perspectives.
Si	Porque en sus clases siempre hay una actividad bien planeada y estructurada	No	N/A
Si	Ya que las clases son creativas y tienen un propósito	Parcialmente	Una gran parte se trata de Pearson ya que el colegio lo exige.
Si	No hay improvisación	Parcialmente	Mas dinamicas
Si	Se nota	No	Todas son muy divertidas
Si	Porque todas las actividades son completas y tienen objetivos claros	Si	Casi siempre son actividades diferentes, hacia el final del año hemos hecho más trabajos afuera
Si	Considero que el profesor de inglés prepara sus clases previamente, ya que siempre son muy elaboradas y conllevan tiempo y dedicación	Si	Sin diferentes según cada tema visto y ciertas veces dinámicas, de escritura, de oratoria, etc
Si	Porque siempre llega con algo preparado y siempre tenemos algo que hacer	Parcialmente	Porque al comienzo teníamos mucho más por hacer pero para el final del año ya estaba un poco más relajado (esto es bueno)
Si	Porque el profesor siempre llega y pide los material que se vana trabajar en esa clase	No	No han cambiado, seguimos trabajando de igual manera al principio y al final
Si	Porque se evidencia un orden y no hay improvisación	Parcialmente	En la metodología
Si	El profesor prepara muy bien sus clases, son activas y muy bien planeadas	Si	realiza juegos y actividades fuera del salon de clase
Si	Porque siempre llega a la clase con mucho conocimiento de lo que vamos a hacer, las actividades son muy bien elaboradas	Si	Ahora son más creativas e interactivas, al principio del año igual, pero cada vez son mejores
Si	Porque la clase es organizada y el profesor demuestra conocimiento en el tema tratado	No	Las clases siempre han sido muy didácticas, interesantes, productivas y divertidas. Desde el inicio hasta el final del año escolar han sido de esa manera
Si	Si porque se nota el esfuerzo que pone en cada actividad	Parcialmente	No han cambiado a mal, solo han mejorado
Si	Porque siempre trae las actividades hechas y siempre tiene una actividad para la clase y además sabe mucho sobre los temas que explica.	Si	Si, ya que se volvieron más didácticas
Si	Se nota	Si	.
Si	Porque se nota en la ejecución de las actividades	Parcialmente	Porque hacemos cosas diferentes
Si	Se ve que al momento de llegar a clase no improvisa	Parcialmente	Han sido más lúdicas

¿Se ve, en las tareas de inglés, una diferencia entre las del comienzo del año y las del final de año?	¿En qué se diferencian?	¿Considero que las tareas para la clase de inglés son útiles y pertinentes para la clase?	¿Por qué?
Si	Son más prácticas y divertidas	Si	Porque se aprende inglés y un poco de otras cosas
Si	Son más exigentes	Si	Mejore mi habilidad de comprensión de lectura
Si	Mejores	Parcialmente	A veces sirven
No	Las tareas siguen siendo Pearson	Si	Si porque las lecturas de Pearson aunque son tediosas, son útiles
Si	Cada tarea tiende a ser diferente desde un video hasta un escrito o ensayo, y eso hace las clases interesantes	Si	Si nos ayudan a mejorar nuestro aprendizaje en inglés
Parcialmente	Se trabajo un poco mas el tema de la plataforma de pesrson	Si	Ayudan a la lectoescritura en ingles
No	No se diferencian	Si	Ayudan a desarrollar habilidades poco a poco
No	Son iguales	Si	Porque nos están preparando para el ielts
Parcialmente	Depende del tema, pero la mayoría de veces hay un incremento de calidad	Si	Sirven para el día a día
Si	Los estudiantes hemos mejorado nuestra comprensión lectora.	Si	Porque mejoran nuestra comprensión y el entendimiento del idioma.
No	En nada	Si	Nos ayudan a mejorar en inglés ya que son lecturas difíciles de comprensión
No	Las tareas fueron iguales todo el año	Si	Nos enseñan más vocabulario, y todo tiene que ver con la clase
No	Nada	Si	Porque nos ayuda a nuestro aprendizaje
Si	Las tareas son diferentes	Si	Nos prepara para el futuro
Si	En todo	Si	Porque si
Si	A medida del paso del tiempo subió la exigencia	Si	Nos permiten preparar el tema
Parcialmente	Han cambiado en nivel	Si	Claro que si
Si	No se pero la siento distinta	No	Porque la clase se desarrolla de una manera adecuada cumpliendo los requisitos y los temas propuestos
Parcialmente	A veces se ve que a veces son más entretenidas que antes	Si	Nos ayudan a mejorar en el idioma
Si	Una mejor metodología	Si	Porque me ayudan en diferentes aspectos
Si	Han sido trabajos de colaboración que tienen en cuenta la creatividad de los integrantes	Si	Nos permiten reforzar lo aprendido y desarrollar otras habilidades de comunicación y creatividad
Parcialmente	Han cambiado en nivel	Si	Claro que si
Si	Pienso que estamos utilizando mejor la gramática.	Si	Todas las tareas me ayudan a practicar mi pronunciación y gramática

Si	Pienso que estamos utilizando mejor la gramática.	Si	Todas las tareas me ayudan a practicar mi pronunciación y gramática
Parcialmente	Puede que al final del año sean un tanto más dinámicas	Parcialmente	Se podría decir que algunas porque actividades tales como Pearson a la consideración del curso no son útiles
Si	Se ve un progreso en la gramática, y la redacción	Parcialmente	Porque algunas son Pearson
Parcialmente	En que son más interactivas	Parcialmente	Porque aprendemos y aclaramos dudas
Parcialmente	Se podría decir que hemos mejorado con los ejercicios de grammar	Parcialmente	Porque a veces se hacen con mucha preparación y esfuerzo y otras no
Parcialmente	Formatos (blogs, canciones) pero se sigue dejando tarea de muy perspectivas	Si	Me ayudan a mejorar el vocabulario
Parcialmente	En qué son más analíticas	Si	Son pertinentes ya que involucran diferentes competencias ya sea oratoria, escritura, escucha, visualización, entre otras, y todas estas hacen desarrollar las múltiples habilidades de los estudiantes
No	Esta igual	Si	La mayoría se ponen si no se termina un trabajo en clase y esto está bien, las demás son de lectura y eso es importante
No	No hay diferencia	Si	Porque le van dando una idea de lo que se va a trabajar en esa clase
Si	Cada vez la exigencia fue mayor y también se diferencian en el tipo de tarea (blogs, presentaciones, poemas, ensayos...)	Si	Porque no son solo trabajos escritos ni solo actividades dinámicas; practicamos la parte oral y escrita
No	Las tareas siempre son iguales, pero son útiles para el conocimiento	Si	Algunas tareas son leer y me parece que ayudan mucho para el futuro de los estudiantes
Si	En que conociendo, en la pronunciación, redacción, grammar etc...	Si	Además de ser muy útiles y pertinentes nos ayudan a mejorar cada día más y disfruto hacerlas, ya que no son tareas tediosas ni aburridas.
Si	Se ha mejorado en la gramática y en la calidad en general de los trabajos	Si	Todas las tareas que el profesor nos ha puesto nos sirven para mejorar en diferentes áreas
No	Tienen el mismo grado de dificultad y exigencia académica	Si	Son útiles ya que pone a prueba tus conocimientos
Si	Al principio fueron muchas del libro pero luego empezaron a ser más de escrito y de creatividad.	Si	Siempre mejoran tu inglés
Si	.	Parcialmente	.
Si	En el nivel argumentativo	Si	Porque aprendí
No	...	Si	Ayudan a mejorar

¿Considero que en la clase de inglés logro comprender los temas y conceptos trabajados previamente en la tarea?	¿Qué sugerencias puedo dar para mejorar el estilo de las tareas dejadas por el docente de inglés?	¿Qué sugerencias puedo dar para mejorar el estilo de las clases de inglés?
Si	Llevar a otro nivel el inglés	
Si	Que sean más variadas	Más interactivas

Parcialmente	No más Pearson	Esta bien, solo mas dinamico
Si	Menos Pearsons	Más debates, discursos, monólogos etc
Si	Ninguna	Continuar así
Si	No dejar tantas tareas	Ninguno
Si	Que varien, no solo usar la plataforma de Pearson	
Si		
Parcialmente	Una retroalimentación sobre cada tema tratado	Intensificar el “speaking”
Si	Así están bien	Que sean más dinámicas.
Si		
Si	Que quiten Pearson porfavor, y se remplace con una preparación para el ILES	Que nos preparen para el ILES en el año 12
Si		
Si	Ninguno	Ninguno
Si	Ninguna	Actividades variadas
Si	Ninguna	Ninguna
Si	No	No
Si	No dejar tareas xd	Nada porque son perfectas
Si	Ninguna	Ninguna
Si	Nada	Nada
Si	Están bien de momento	Son buenas las clases y su estilo es el adecuado
Si	No	No
Si	Ninguna	Ninguna
Si	Ninguna	Ninguna
Si	Que se considere las habilidades de cada niña para que haya más autenticidades y originalidad en cada tarea	Se podrían hacer más actividades más aidicisuales pero queda sigan teniendo ese toque dinámico
Si	Que sean más artísticas.	Hacer más actividad de speaking y writing
Si		
Si	Que no sean tantas lecturas	Mas dinámicas
Parcialmente	No tengo problema con las tareas de inglés	Ser más estricto en hablar solamente inglés en la clase
Si	Incluir más la oratoria y escritura	Más exigencia a la hora de hablar inglés
Si	Para mi está todo bien	Más estricto con el hablar inglés
Parcialmente		
Si		Que la comprensión de lectura sea un poco menos literal (más difícil) y que exijan más hablar inglés
Si		Todos los estudiantes deberian de hablar en ingles todas las clases

Si		Considero que podrían poner mas talleres de grammar.Una vez nos pusieron a hacer uno y realmente el profesor nos ayudaba mucho para poder aprender y entender, hay un antes y un después gracias a ese taller, entonces eso sería bueno.
Si		
Si		
Si	No tengo, me parecen que están bien	Me parece que sería mejor si es más estricto el profesor en hablar en inglés en clase
Si	.	.
Si		
Si	No Pearson	

Relacionado

PENSAMIENTO-APRENDIZAJE		ENSEÑANZA		DIMENSIÓN
COMPRESIÓN	PLANEACIÓN DE TAREA	PLANEACIÓN DE CLASE		CATEGORÍA
Pre saberes	Intencionalidad	Intencionalidad		Sub-categoría
Aplicabilidad (Extrapolación)	Tipos de tarea	Tipos de Actividad		Componente-Subcategoría
Desempeños	Secuencia	Secuencia		
Visibilización	Participación de estudiantes	Participación de estudiantes		
Evaluación	Generación de interes	Generación de interes		

Anexo G. Rejilla de recolección de información de la planeación de

tareas

FECHA DE ANÁLISIS		TIPO DE PLANEACIÓN	TEMA
FECHA DE PLANEACIÓN		TAREA	
CURSO			

PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	HORA	INTENCIÓN /PROPÓSITO	APLICABILIDAD	VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	PRE SABERES	
					SI	NO

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA TAREA					
¿SE CUMPLIÓ EL PROPÓSITO? PORQUE?		PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES		DESPIERTA INTERÉS	
S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA TAREA	
VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	OBSERVACIONES PARA EL ESCRITO

S- MM- N	PORQUE	EVIDENCIA	

Anexo H. Rejilla de recolección de información de la planeación de

clase

FECHA DE ANÁLISIS		TIPO DE PLANEACIÓN	TEMA
FECHA DE PLANEACIÓN		CLASE	
CURSO			

PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	HORA	INTENCIÓN /PROPÓSITO	APLICABILIDAD	VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	PRE SABERES	
					SI	NO

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE					
¿SE CUMPLIÓ EL PROPÓSITO? PORQUE?		PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES		DESPIERTA INTERÉS	
S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE	
VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	OBSERVACIONES PARA EL ESCRITO

S- MM- N	PORQUE	EVIDENCIA	

Anexo I. Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO			
Fecha		Descripción del Grupo Observado	
Día		Diario de Campo #	
Hora		Sección	
Temática		Número de estudiantes	
Situación		Descripción	Análisis

Anexo J. Narrativa

Descripción de los formatos de planeación

Al plantear la planeación como objeto del presente trabajo de investigación, es importante partir de los diferentes aspectos de la misma que se han venido desarrollando en los últimos tres años, ya que por diferentes revisiones que ha realizado la institución educativa en la cual se desarrolla la práctica docente, se han planteado y desarrollado diferentes formatos de planeación que han debido ser trabajados de acuerdo a las directrices definidas por el jefe de departamento.

En tal sentido, en el año académico 2016-2017 (Cfr. Anexo XXX), la institución tenía a las coordinaciones como jefes de departamentos, y estas, las coordinaciones, tenían total potestad solicitarles a los docentes la planeación en el formato y con los contenidos que consideraba adecuados en cada una de las materias en su área. Claro está que dichas planeaciones debían seguir unos parámetros generales impuestos por la coordinación académica, pero el contenido, así como el formato y estructura de cada planeación eran desarrollados por los docentes, pero estaban sujetas a las decisiones de cada jefe de departamento. En el departamento de inglés se optó por un formato simple que compendiaría en un solo archivo la planeación de un trimestre completo. Este plan trimestral contenía, delimitada en forma semanal, la información básica, general e informativa de lo que se buscaba hacer en el aula de clase durante el periodo, y aunque se delimitaba por semanas, debía ser entregada en su totalidad, es decir las doce o trece semanas que el trimestre contenía, en un solo archivo. En otras palabras, el docente debía planear completamente, de forma anticipada y en un mismo formato, el trimestre siguiente. Los planes de clase debían ser entregados con dos semanas de antelación al comienzo del periodo que se estaba planeando, y

como el primer trimestre comenzaba a los pocos días de haber regresado de vacaciones de fin de año académico, el plan de ese periodo en específico debía ser entregado antes de terminar el año lectivo inmediatamente anterior.

En el año lectivo 2016-2017 (Cfr. Anexo XXX) el formato de planeación era uno simple, en donde se encontraba consignado el nombre del docente, así como el curso al que se le iba a dictar y las fechas que compendiaban el tiempo por el cual la planeación estaba siendo elaborada, es decir, un trimestre. Así mismo, dicho archivo contenía, en orden como estaba plasmado, una casilla en donde nombraba las habilidades en las cuales se trabajaría en clase-lectura, escritura, oralidad y escucha-, las competencias, los aprendizajes esperados para ese curso en particular y la casilla que mencionaba que semana del trimestre estaba siendo impartida. La última casilla muy superficialmente describía el contenido que se iba a impartir, siendo este solamente mencionado, sin tener ningún registro de actividades ni desempeños de comprensión. Ese formato de planeación no cambió durante todo el año escolar, y se utilizó tal cual se mencionó durante los tres trimestres del ciclo.

Para el año siguiente, 2017-2018 (Cfr. Anexo XXX), los formatos de planeación tuvieron un cambio significativo tanto en forma como en fondo. Primero, para este periodo las planeaciones dejaron de ser trimestrales y se elaboraban de manera quincenal-mostrando las dos semanas por separado-, siendo entregadas el viernes exactamente anterior a la fecha de comienzo de la planeación. Ahora bien, la información básica del nombre del docente, el curso y las fechas que mencionaban el periodo que estaba siendo planeado se mantenían inmóviles, pero le fue agregada una casilla en donde mencionaba la asignatura y las fechas de las semanas que estaban siendo planeadas. En segundo lugar, el formato, en su forma, tuvo un cambio significativo, uno que lo volvió muy extenso y confuso. El formato fue dividido en

dos partes, una informativa y una operacional. La sección informativa contenía explícitamente el área curricular a la cual la materia se encontraba inscrita y las competencias que describían esa área curricular. Así mismo, la sección informativa del formato de planeación contenía los ámbitos de aprendizaje, las mismas habilidades del formato anterior, estándares curriculares, aprendizajes esperados, indicadores y la pregunta generadora o tópico generativo. La última parte de esta sección contenía los instrumentos de evaluación y las evidencias del aprendizaje de los estudiantes.

La parte operativa era bastante más concisa y pertinente, ya que ahí se encontraba la secuencia didáctica. En esta sección se veía claramente el espacio para poder llenar dicha secuencia en su inicio, desarrollo y cierre, así como un espacio para poder anotar las tareas que se le dejaban a ese curso en particular y un espacio para lo que era instrucción y/o valoración diferenciada.

Para el año 2018-2019, (Cfr. Anexo XXX), tras haber considerado las opiniones de los docentes, la coordinación académica decidió hacer unos cambios al formato de planeación. El formato contiene la información general, el tópico generativo, el ámbito de aprendizaje, los aprendizajes esperados, los indicadores y el contenido que se verá durante el trimestre. Así mismo, al igual que el formato anterior, tiene el espacio para la secuencia didáctica junto con las tareas, pero los instrumentos de evaluación y la evidencia de aprendizaje, así como la casilla de instrucción diferenciada fue puesta debajo de la secuencia didáctica.

¿Cómo hago yo la planeación?

Ahora bien, habiendo descrito la evolución de las planeaciones, es importante esclarecer cómo el docente hace las planeaciones hoy en día, y cómo se hacía en años

anteriores, para así poder ver la evolución que el docente, en desarrollo de sus planes, ha tenido en el transcurso del tiempo.

En el año académico 2016-2017, la planeación, el docente, la elaboraba de manera descuidada, sin detalle, ya que, como se mencionó anteriormente, debían ser entregadas, las planeaciones del primer trimestre por lo menos, antes de la salida a vacaciones del año escolar anterior. Esto obligaba al docente a simplemente buscar cumplir con el requisito administrativo que le era impuesto. Así mismo, en las planeaciones de ese tiempo, antes de la secuencia didáctica, el docente únicamente escribía los contenidos generales de lo que se iba a trabajar en el periodo. Esto era debido a que la coordinación, en el formato, no exigía mayor detalle de la intención del trabajo en clase, y debido a que la exigencia era mínima, aunque los desempeños estaban en concordancia con los aprendizajes esperados, las actividades nunca se hacían con esos fines en mente.

Al año siguiente ya apareció la secuencia didáctica, un insumo de vital importancia en la planeación, en los formatos se consignaba el quehacer diario del docente, pero, como venía acostumbrado a ser somero, únicamente escribió, de manera muy simple, qué se iba a leer, escribir, escuchar, o hablar, basándose en el contenido que se dictaba. Así mismo, dicho formato de planeación era demasiado confuso, debido a la cantidad de información que presentaba. De igual manera, parte de la información, como las áreas curriculares y unas competencias, no generaban ningún tipo de valor agregado debido a que estaban descritas de una manera muy genérica y superflua, sin la puntualidad y especificidad del área disciplinar. Otro inconveniente visto con ese formato fue que el tópico generativo estaba inmerso dentro de las competencias e indicadores, no siendo clara la intención de dicha pregunta, y perdiéndose en hilo que la interrelaciona con la secuencia didáctica y los desempeños de

comprensión. Es importante aclarar que tal pregunta, ese tópico generativo, es indispensable debido a que es aquello que describe el tema disciplinar o interdisciplinar que engancha al docente y a sus estudiantes.

En el año lectivo 2018-2019, a partir de la reflexión pedagógica, se toma conciencia de que la planeación de clase es ese hilo conductor que une las diferentes estrategias y acciones que se llevan a cabo tanto en el salón de clases como fuera de él (Reyes-Salvador, 2017), y basado en esto se planean las clases buscando completar la secuencia instruccional a conciencia, siendo bastante más detallado en las actividades y desempeños de comprensión descritos, y pensando en el aprendizaje de sus estudiantes, enfocando dichas actividades a la consecución de los indicadores de desempeño, y por ende, a los aprendizajes esperados que se postulan en los mismos archivos de planeación enviados a la coordinación.

El formato es bastante más sencillo, sin tanta información que pueda confundir o abrumar al docente, pero siguen existiendo puntos que pueden ser mejorados, como puede ser una separación por horas. Hay que tener en cuenta que la planeación está diseñada para una semana, pero en cada semana hay cuatro horas de clase por grupo. Esto lleva a pensar que en las sesiones dos y tres no se hace un inicio, y en la sesión final solo se hace el cierre. Esto lleva al investigador a pensar que la planeación está diseñada sin tener en cuenta que cada hora tiene una parte de la secuencia didáctica dentro de sí.

Otro inconveniente que puede ser visto en la planeación es la premura con la que se planea. Hoy en día los docentes tienden a estar sobrecargados en horas, sin tener mucho tiempo libre para la planeación, corrección y reflexión de sus clases. Es por eso que en el caso específico del investigador se puede notar, como se mencionó antes, que hay una falta de rigor

a la hora de la planeación. Se pueden notar errores, faltas de consecución, o simplemente un rompimiento en la cadena de actividades que se están ideando.

De igual manera puede verse, mirando las planeaciones de una semana a la otra, que la variedad en cuanto a los desempeños de comprensión y actividades hechas en clase, los niveles de exigencia, o la suficiencia que se requiere por parte de los estudiantes en cuanto a los ejercicios de asimilación de conocimiento no son lo suficiente diversos (Reyes-Salvador, 2017 citando a Silvestre 2001), generando una tendencia que puede llegar a ser predecible y aburrida.

Hoy en día la planeación es elaborada, aunque como requisito administrativo de la institución educativa, de una manera más consciente, buscando realmente que los indicadores que se encuentran en la misma sean alcanzados. No es solo mencionar lo que se espera que los estudiantes obtengan, sino que a futuro la planeación sea una construcción sistemática y sistémica de como se les va a ayudar a los estudiantes a conseguir esas competencias que el mundo globalizado necesita. Aun mas, se busca aplicar lo planeado en el aula de clases, y no solamente se completa un formato con el propósito de cumplir con un requisito.

Anexo K. Formato de triangulación.

Triangulación

Categoría:

Subcategoría:			
PLANEACIONES	ENCUESTAS	ESCRITOS / DIARIOS DE CAMPO/ REJILLAS VERIFICACIÓN	TEÓRICOS

Subcategoría:			
PLANEACIONES	ENCUESTAS	ESCRITOS / DIARIOS DE CAMPO/ REJILLAS VERIFICACIÓN	TEÓRICOS

Subcategoría:			
PLANEACIONES	ENCUESTAS	ESCRITOS / DIARIOS DE CAMPO/ REJILLAS VERIFICACIÓN	TEÓRICOS

Subcategoría:			
PLANEACIONES	ENCUESTAS	ESCRITOS / DIARIOS DE CAMPO/ REJILLAS VERIFICACIÓN	TEÓRICOS

Anexo L. Planeación del 6 de mayo al 10 de mayo

Este documento al ser impreso no será controlado por la institución y debe ser verificada su vigencia Código: M3-FR07 Versión: 0				
SUBJECT: English				
TEACHER: Rene ter Wengel		GRADE: 10th		TRIMESTER: III
QUESTION (S) OF THE WEEK: What motivates us to forgive?				
LEARNING FIELD	EXPECTED PERFORMANCE	INDICATOR	CONTENTS	COORDINATION OBSERVATIONS
Reading	Reads in a critical manner with the purpose of evaluating texts and their sources.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluates the credibility of the sources of information, including how the motivation of the text influences such credibility. Recognizes the incorrect logic, appearance, and ways of persuasion in texts. 	Unit 5: Virtue and Vengeance Unit 6: Blindness and Sight -Analyzing drama *The Tempest *Oedipus the King, Part 1 *Oedipus the King, Part 2 -Analyzing poetry * They Are Hostile Nations/ Under a Certain Little Star/ En el Jardín de los Espejos Quebrados, Caliban Catches a Glimpse of his Reflection/ Caliban/ Blind/ The Blind Seer of Ambon/ On His Blindness/ Speech: Let South Africa Show the World How to Forgive	
Writing	Produces clear and coherent writing in which the development, organization and style are appropriate for the task and intended audience.	<ul style="list-style-type: none"> Writes in a variety of formats, emphasizing the forms of persuasion such as logical argument and opinion expression. Writes papers with his/her own voice and style, adapting to the audience and purpose of the writing. 	GR: The New York Trilogy *How to write an Argumentative text. *How to write a nonfiction narrative *Cross-curriculum --Magazine	
Listening	Prepares and presents persuasive answers and messages, based on the given information.	<ul style="list-style-type: none"> Chooses valid proof from reliable sources to support his/her affirmations. Uses rhetorical 	*How to give an Argument: Informal Speech *Steps to Present an Oral Retelling	

		language and strategies skillfully in both informative and persuasive messages.	
Speaking	Speaks in an effective and clear way with a varied array of purposes and audiences.	<ul style="list-style-type: none"> • Uses informal, technical and conventional language effectively to comply with the purpose, audience, occasion, and task. • Prepares, organizes and presents a variety of informative and persuasive messages in an effective manner, emphasizing persuasion. 	<ul style="list-style-type: none"> *How to Present an Argument *How to present an Argument: Informal Speech *How to Present an Oral Retelling
WEEK1 (April 22-May 3)		WEEK2 (May 6- May 10)	
<p>WARM UP STAGE The classes will start with the Hail Mary and Our Father prayers The students will begin by making groups and doing a round table on the following question: What responsibility do writers have in society? After the first discussion, as a whole the students will discuss the question.</p>		<p>WARM UP STAGE The classes will start with the Hail Mary and Our Father prayers Unit 5 The students will investigate, for homework, about the different types of sources from which to extract information, and give a value to each source. They will write down the information they find, and the source they found it from. The students will begin, in groups of 3, by doing a mind map of Nelson Mandela.</p>	

<p>DEVELOPING STAGE The students will , in pairs, read the poems on pgs. 626-628, and answer the comprehension check.</p> <p>They will, in the same pairs, write a poem (English sonnet) in which they will address a social issue.</p> <p>GR: The New York Trilogy The students will answer a quiz on the second part of the GR book. They will continue reading the book, up to pg. 232.</p> <p>Grammar worksheets. The students will work on grammar, reinforcing their knowledge on the subject matter. The worksheets have been sent via aula.</p>	<p>DEVELOPING STAGE The students will, as a whole, read the text on pg. 635-638 (Let South Africa show the world how to forgive), and answer the comprehension questions on pg. 639.</p> <p>They will divide in groups of 3, and all the groups will watch 3 videos. The videos will be from different sources, all about Nelson Mandela.</p> <p>GR: The New York Trilogy The students will continue reading the book, up to pg. 232.</p> <p>Grammar worksheets. The students will work on grammar, reinforcing their knowledge on the subject matter. The worksheets have been sent via aula.</p>
<p>WRAP-UP STAGE The students will be divided in groups of 3 and they will do a TV News show in which they will inform on how a poet's writing affected society.</p>	<p>WRAP-UP STAGE They will, in the same groups, do a blog about Nelson Mandela. After, they will evaluate the other blogs. This is to see how they evaluated the video sources. They will present their findings to the rest of the class.</p>
<p>HOMEWORK</p>	<p>HOMEWORK</p>
<p>Continue reading up to pg. 233 from the GR.</p>	<p>Continue reading up to pg. 233 from the GR.</p>
<p>EVALUATION INSTRUMENT (S)</p> <p>Rubrics. Pearson book Notebook GR book Graphic novel Poem</p>	<p>LEARNING EVIDENCE</p> <p>The students will:</p> <p>Determine central ideas of a text. Infer meaning Argumentation Analyze literary non-fiction. Adapt speech to a variety of contexts</p>
<p>DIFFERENTIATED INSTRUCTION REMARKS / GENERAL OBSERVATIONS: The students that do not feel comfortable with the group activities, they can do them alone.</p>	
<p>RESOURCES: Hail Mary and Our Father prayers, Class Book, Computer, Video beam, Board, Markers, Notebooks, GR book, Colors, Map, My Perspectives platform (teacher's).</p>	

Anexo M. Rejilla de recolección de información 5-10-C

FECHA DE ANÁLISIS	May. 12	TIPO DE PLANEACIÓN	TEMA
FECHA DE PLANEACIÓN	Abr 22 - May 10	CLASE	¿Que nos motiva a perdonar?
CURSO	10		
<p>Descripción de la clase</p> <p>Los estudiantes debían buscar información sobre los tipos de fuente, tomar nota y traer dicha información a clase.</p> <p>Una vez con la información debían desarrollar una rutina de pensamiento. Después debían leer un artículo y ver 3 videos, analizando cada una de las fuentes según lo investigado. Para terminar, en grupos, debían de hacer un blog, y después los otros grupos debían evaluar los otros blogs según el tipo de fuente y de información encontrados en el blog.</p>			

PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	HORA	INTENCIÓN /PROPÓSITO	APLICABILIDAD	VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	PRE SABERES	
					SI	NO
Rutina de Pensamiento	1	Comprende los diferentes tipos de fuente de información	Extrae información y la valora en cuanto a la calidad y utilidad.			X
Mapa Mental sobre Nelson Mandela	1	Contextualizar el tema que se va a utilizar como medio.			X	
Lectura del texto	2	Evalúa la credibilidad de las fuentes de información	Lee de manera crítica con el propósito de evaluar textos y sus fuentes	Opiniones expresadas en una mesa redonda.		X
Preguntas de comprensión de Lectura	2	Determina la idea central de un texto, así como su desarrollo a lo largo del mismo.	Lee de manera crítica, extrayendo información necesaria para una comprensión más profunda.	Respuestas a las preguntas en el libro guía		X
Blogs sobre Nelson Mandela	3	Escoge evidencia valida de fuentes de confianza para soportar sus afirmaciones	Prepara y presenta información de manera persuasiva, basándose en la información dada.	La credibilidad de la información utilizada en los blogs.		X
Blogs sobre Nelson Mandela	3	Escribe en una variedad de formatos, enfatizando en las formas de persuasión.	Produce textos claros y coherentes, en donde el desarrollo y organización son apropiados para el trabajo y la audiencia.	El texto y la gramática utilizada donde el estudiantes evidencia su persuasión.		X

Evaluación de los otros blogs.	4	Evaluar la credibilidad de las fuentes de información, y las utiliza apropiadamente	Lee de manera crítica con el propósito de evaluar textos y sus fuentes	Rubrica de evaluación de los blogs.	X
Evaluación de los otros blogs.	4	Escribe en una variedad de formatos, enfatizando en las formas de persuasión.	Produce textos claros y coherentes, en donde el desarrollo y organización son apropiados para el trabajo y la audiencia.	Rubrica de evaluación de los blogs.	X

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE					
¿SE CUMPLIÓ EL PROPÓSITO? PORQUE?		PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES		DESPIERTA INTERÉS	
S o N	PORQUE	S o N	PORQUE	S o N	PORQUE
S	Se evidencio en los trabajos que los estudiantes comprendieron por qué y para que de los tipos de fuente de información.	S	Todos los estudiantes entregaron los trabajos, esbozando en general la información solicitada.	S	
S	Analizaron quien era el autor del texto, dando credibilidad a la información dada en el mismo.	S	Todos los estudiante leyeron y analizaron la información dada, así como el autor del texto.	S	
S	La idea central de los textos fue evidenciada en las respuestas dadas a las preguntas propuestas	S	Todos los estudiantes leyeron críticamente, ya que lograron extraer la información para determinar la idea principal del texto.	S	
S					
S					

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE			
VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO			OBSERVACIONES PARA EL ESCRITO
S o N	PORQUE	EVIDENCIA	
S		Anexo 28 Anexo 29 Anexo 30 Anexo 31 Anexo 32 Anexo 33 Anexo 34 Anexo 35	

			No se hizo el mapa mental debido a que no hubo tiempo para hacerlo. Si son pre saberes aunque no están enfocados a los objetivos que se están trabajando.
S	En la discusión dieron sus puntos de vista en referencia al tipo de fuente de información. "Lo escribió un cardenal	E:"no le creo mucho al autor, es un cura" P: "investiga quién es, el que sea cura no quiere decir que no sepa" E: El cura es un duro, si se le puede creer"	
			La rúbrica se hizo con uno de los grupos, y esa se aplica tanto para información como escritura.
			La rúbrica se hizo con uno de los grupos, y esa se aplica tanto para información como escritura.

Anexo N. Rejilla de recolección de información 5-10-T

FECHA DE ANÁLISIS	May. 12	TIPO DE PLANEACIÓN	TEMA
FECHA DE PLANEACIÓN	Abr 22 - May 10	TAREA	¿Que nos motiva a perdonar?
CURSO	10		
<p>Descripción de la clase</p> <p>Los estudiantes debían buscar información sobre los tipos de fuente, tomar nota y traer dicha información a clase. Una vez con la información debían desarrollar una rutina de pensamiento. Después debían leer un artículo y ver 3 videos, analizando cada una de las fuentes según lo investigado. Para terminar, en grupos, debían de hacer un blog, y después los otros grupos debían evaluar los otros blogs según el tipo de fuente y de información encontrados en el blog.</p>			

PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	HORA	INTENCIÓN /PROPÓSITO	APLICABILIDAD	VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO	PRE SABERES	
					SI	NO
Investigar sobre los diferentes tipos de fuente de donde sale información.	0				X	
Tomar nota sobre los diferentes tipos de fuentes de información que hay.	0					
Videos sobre Nelson Mandela	T	Escoge evidencia valida de fuentes de confianza para soportar sus afirmaciones	Prepara y presenta información de manera persuasiva, basándose en la información dada.	Argumenta (al final de la unidad) de manera clara los tipos de fuentes que hay, y porque fueron escogidos así.		X

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE					
¿SE CUMPLIÓ EL PROPÓSITO? PORQUE?		PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES		DESPIERTA INTERÉS	
S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE	S-MM-N	PORQUE

S	Al momento de argumentar, frente a todo el salón, lo hicieron basados en el tipo de fuente y en los videos analizados.	S	Todos los estudiantes elaboraron su blog, incluyendo los videos en donde justificaban por qué habían escogido dichas fuentes.	S	Los estudiantes discutieron activamente, y ahondaron aún más en las fuentes provistas. Por su cuenta analizaron los autores y procedencia de los videos.
---	--	---	---	---	--

EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DE LA CLASE			
VISIBILIZACIÓN DE PENSAMIENTO			OBSERVACIONES PARA EL ESCRITO
S-MM-N	PORQUE	EVIDENCIA	
S		<p>La Visibilización se dio en los blogs. Estos debían ser evaluados por los pares, y ahí justificar por qué utilizar los videos. Anexo 38</p> <p>https://estefanygomes2311.wixsite.com/henao-gomes</p> <p>https://supermandela.blogspot.com/</p>	