

Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación autorreflexivo para la implementación de un currículo sociocrítico en la enseñanza del inglés en el colegio Santo Domingo Bilingüe

LILIANA KATHERINE LÓPEZ ROSAS

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGIAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

CHÍA, 2020

Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación autorreflexivo para la implementación de un currículo sociocrítico en la enseñanza del inglés en el colegio Santo Domingo Bilingüe

LILIANA KATHERINE LÓPEZ ROSAS

Isabel Jiménez Becerra

Proyecto Profesoral

Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: cambio a partir de la ecología del aprendizaje

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de

Magíster en Innovación educativa mediada por TIC

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGIAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TIC

CHÍA, 2020

Contenido

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Capítulo I. Autorreflexión..... | 9 |
| 1.1 | Presentación del problema de estudio: el papel de la enseñanza en la ecología del aprendizaje..... | 9 |
| 1.1.1 | El pensamiento del profesorado frente a los retos de la ecología del aprendizaje..... | 11 |
| 1.1.2 | El currículo técnico como un obstáculo..... | 12 |
| 1.1.3 | Las decisiones didácticas en contravía del uso de las TIC. | 14 |
| 1.2 | Pregunta, supuestos y objetivos..... | 15 |
| 1.3 | Justificación..... | 18 |
| 1.3.1 | Procesos de innovación que apunten a currículos sociocríticos. | 20 |
| 1.3.2 | Los nichos de aprendizaje: retos de transformación. | 23 |
| 1.3.3 | El modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: una estrategia para la implementación de currículo sociocrítico. | 24 |
| 1.4 | Caracterización del contexto y diagnóstico..... | 24 |
| 1.5 | Marco teórico referencial..... | 26 |
| 1.5.1 | Antecedentes..... | 27 |
| 1.5.2 | Los problemas del currículo tradicional..... | 32 |
| 1.5.3 | Prácticas de enseñanza con TIC..... | 34 |
| 1.5.4 | Algunas prácticas de innovación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC para como estrategia para implementar currículos sociocríticos. | 38 |
| 1.5.5 | Referente teórico..... | 39 |
| 2 | Capítulo II. Prototipando. Invención y uso del modelo didáctico FutureLab: una experiencia de formación para construir curriculum sociocrítico..... | 49 |
| 2.1 | Paradigma ecológico: teoría pedagógica del modelo..... | 49 |

| | |
|--|----|
| 2.2 Perspectivas tecnológicas del modelo: reto en el marco de los “ambientes de aprendizaje” | 51 |
| 2.3 Dimensiones del conocimiento a desarrollar en el curriculum sociocrítico | 55 |
| 2.4 Diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir curriculum sociocrítico | 58 |
| 2.4.1 Evaluación final: innovación modelo sociocrítico..... | 61 |
| 2.5 Secuencia didáctica..... | 63 |
| 2.6 Criterios y estrategias de evaluación: certificación con puntaje automático | 65 |
| 3 Capítulo III. Fundamentos metodológicos..... | 67 |
| 3.1 Enfoque de la investigación..... | 67 |
| 3.2 Diseño de la investigación | 68 |
| 3.3 Población y muestra..... | 72 |
| 3.4 Acceso al campo y permisos éticos | 73 |
| 3.5 Cronograma | 73 |
| 4 Capítulo IV. Fases testeo. Experiencias en el laboratorio e implementación en el contexto. “Lo que dice y hace el profesorado en torno a la implementación del modelo de innovación sociocrítico”..... | 76 |
| 4.1 Planeación y construcción en el laboratorio del modelo sociocrítico articulado a las mediaciones tecnológicas | 77 |
| 4.1.1 Testeando el modelo didáctico sociocrítico. | 80 |
| 4.1.2 Resultados del modelo sociocrítico en el aprendizaje. | 80 |
| 4.1.3 Resultados del modelo sociocrítico como experiencia adaptativa a partir de su interactividad. | 84 |
| 4.2 Evaluando la innovación del modelo sociocrítico: algunas percepciones a partir de la experiencia de implementación | 87 |
| 4.2.1 Importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje..... | 88 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2 Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico. | 89 |
| 4.2.3 Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico. | 90 |
| 4.2.4 Desarrollo de actitudes y habilidades para reconocer e implementar currículos sociocrítico. | 91 |
| 4.2.5 Experiencia en torno al aprendizaje autónomo y la adaptatividad a partir del modelo sociocrítico. | 92 |
| 5 Capítulo V. Codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir del currículo sociocrítico..... | 94 |
| 5.1 Codificación teórica sobre la innovación educativa | 95 |
| 5.2 Codificación teórica sobre la innovación como reto de la ecología del aprendizaje | 98 |
| 5.3 Codificación teórica sobre la innovación TIC: Los MOOC como un ambiente alternativo de aprendizaje | 101 |
| 6 Capítulo VI. Aportes y conclusiones sobre la innovación en didácticas y TIC ¿cuáles son los retos abordados en la ecología del aprendizaje a partir del currículo sociocrítico?..... | 105 |
| Referencias | 115 |
| Anexos | 125 |
| Anexo 1. Permiso institucional..... | 125 |
| Anexo 2. Consentimiento informado..... | 126 |
| Anexo 3. Cuestionario de acceso al campo y análisis | 129 |
| Anexo 4. Diseño instruccional y pedagógico del modelo didáctico sociocrítico “Know How To Teach English Is A Treasure” | 170 |
| Anexo 5. Análisis del cuestionario embebido en la Plataforma “Know How to Teach English is Treasure” | 179 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Colegio Santo Domingo Bilingüe..... | 25 |
| Figura 2. Procesos y estrategias asociadas al MOOC. | 57 |
| Figura 3. MOOC Know How To Teach English Is A Treasure..... | 59 |
| Figura 4. Módulo 1 MOOC..... | 59 |
| Figura 5. Juegos serios MOOC. | 60 |
| Figura 6. Fase 1: secuencia didáctica. | 61 |
| Figura 7. Encuentro panel de expertos. | 78 |
| Figura 8. Semana de la innovación. | 79 |
| Figura 9. Laboratorio del modelo sociocrítico. | 80 |
| Figura 10. Presentación del proyecto. | 81 |
| Figura 11. Test módulo 1: aprehensión de conocimientos..... | 82 |
| Figura 12. Test módulo 2: metodología. | 82 |
| Figura 13. Test módulo 3: estudio de caso..... | 83 |
| Figura 14. Evaluación de los módulos. | 84 |
| Figura 15. Cantidad de certificados obtenidos por los participantes..... | 85 |
| Figura 16. Porcentaje de deserción..... | 86 |
| Figura 17. Curva de aprendizaje..... | 87 |
| Figura 18. Resultados de evaluación al proceso de formación. | 88 |
| Figura 19. Diseño del curso..... | 89 |
| Figura 20. Desarrollo del curso. | 90 |
| Figura 21. Actitudes y habilidades desarrolladas..... | 91 |
| Figura 22. Valoración de la formación recibida..... | 92 |
| Figura 23. Análisis de los componentes: triada epistémica..... | 102 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Tipos de MOOC. | 53 |
| Tabla 2. Métodos de enseñanza. | 54 |
| Tabla 3. Estructura de la dimensión conocimiento en la taxonomía revisada. | 56 |
| Tabla 4. Elementos para la determinación de objetivos. | 56 |
| Tabla 5. Secuencia didáctica. | 63 |
| Tabla 6. Reconocimiento y certificación. | 65 |
| Tabla 7. Fases del diseño y etapas del proyecto. | 70 |
| Tabla 8. Cronograma. | 73 |

CAPÍTULO 1: AUTORREFLEXIÓN

1 Capítulo I. Autorreflexión

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

Dentro del desarrollo histórico de las sociedades se han presentado un conjunto de transformaciones económicas, políticas, culturales y tecnológicas, que contribuyen a generar un cambio en la manera en qué se piensa, se percibe y, por tanto, en cómo se aprehende la realidad. De ahí que, la escuela, como espacio de formación *per se*, ha tenido una ardua tarea en la construcción de las estrategias adecuadas para enseñar, en la búsqueda por responder a la función social del conocimiento.

Afrontar estos retos desde los espacios educativos, implica superar las prácticas pedagógicas que determinan el objeto de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva tradicional. De esta forma, se espera que la escuela esté en la capacidad de asumir y reestructurar sus dinámicas, formas de organización y de gestión, componentes y metodologías, para responder a las necesidades y exigencias de la sociedad actual. Al respecto Pagès (1994) opina que:

Enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad (p.26).

Es así como, la enseñanza no solamente se traduce en el acto de impartir conocimiento y que el estudiante genere un proceso de memorización con la información que recibe. Por el contrario, enseñar implica reflexionar y pensar el uso práctico de este conocimiento,

mediante el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de las nuevas generaciones.

Por su parte, Coll (2013) ha sido el encargado de acuñar el término ecología del aprendizaje, para hacer referencia “al cambio que se ha producido en las últimas dos o tres décadas en prácticamente todos los parámetros del aprendizaje humano: dónde aprendemos, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué aprendemos” (p.12). Debido a lo cual, la escuela ha dejado de ser el único lugar donde se aprende, dado que aparecen contextos desde los que se retoma un conjunto de saberes sociales y contenidos culturales, propios del proceso de interacción cotidiano.

De ahí es claro como en la sociedad actual el conocimiento se construye a partir de las experiencias individuales y colectivas de los sujetos, desde espacios alternos a la escuela, en el marco de la apropiación de herramientas pedagógicas y metodológicas. Precisamente, es en este escenario donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) cobran un papel importante dada su contribución en los procesos educativos.

En este apartado se expone la situación problemática evidenciada el Colegio Santo Domingo Bilingüe sobre la enseñanza del inglés, desde la falta de interés de los estudiantes para aprender la lengua, así como la escasez de herramientas pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes, que aún se mantienen en un marco tradicional y memorístico. Esta coyuntura es reflejo de las dinámicas nacionales frente al aprendizaje de una lengua extranjera, dado que según el informe EF (2018) que calcula el índice del dominio del inglés, Colombia se encuentra en el puesto 69 a nivel mundial, con un dominio bajo del idioma.

Sin duda, esta situación mantiene al país en desventaja frente al desarrollo económico y cultural global, considerando que “América Latina es la única región en el mundo que

experimentó una reducción en el promedio de las habilidades de inglés desde 2017” (Efeppi, 2018, p.32). De esta manera, se hace necesaria la consolidación de reformas que apunten al desarrollo de habilidades comunicativas, como parte de la superación de una visión instrumental y técnica del esta lengua.

Es así como, la presente investigación se interesa por contribuir al fortalecimiento de las habilidades (habla y escucha) relacionadas con la enseñanza del inglés, como segunda lengua, con el ánimo de mejorar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, para promover el dominio de la lengua por parte de los estudiantes, desde distintas situaciones comunicativas. Así, atendiendo a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de acceso al campo (Anexo 3) fue posible reconocer las dificultades en los niveles de motivación, el ánimo y la funcionalidad del inglés en el contexto de los alumnos.

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

En la actualidad, los docentes se ven enfrentados a una ardua y compleja tarea de estimular la motivación de los estudiantes al momento de aprender, cumplir con una disciplina de clase y mantener la atención en las tareas a desarrollar. De hecho, para cumplir con estos propósitos, el docente debe estar motivado con su labor, pues no sólo basta con transmitir el conocimiento de una asignatura en particular; también, percibir y entender la enseñanza como un acto comunicativo, en espacios de participación, interpretación y puesta en práctica de lo que se aprende (Mominó, 2016). Es así como, Pagès (1994) afirma que

Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar. Enseñar es comunicar (p.156).

En relación con la encuesta realizada a los docentes del Colegio Santo Domingo Bilingüe, se pudo evidenciar que hacen uso de muchos recursos para que el interés del estudiante aumente y el aprendizaje sea mucho más productivo. También, para algunos es importante hacer uso de diferentes estrategias para que su estudiante aprenda, entre estas: juegos (36,4%), talleres (54,5%), uso de videos (63,6%); en relación al uso de las TIC: ambientes virtuales, páginas WEB, blogs, plataformas virtuales y juegos interactivos (54,5%), tableros didácticos (63,6%) y guías planificadas (45,5%).

De esta forma, es posible observar como las TIC son una herramienta de comunicación para docentes y estudiantes, pues permiten afianzar los conceptos desde documentos enviados por plataforma institucional, reforzar temáticas con el uso de ejercicios y videos, para que el estudiante logre relacionarse de forma más flexible y dinámica con los conocimientos. Además, para buscar y seleccionar contenidos (45,5%); explorar, profundizar, analizar y valorar el aprendizaje (36,4%); acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad (45,5%); realizar tareas y actividades (45,5%) (Anexo 3).

1.1.2 El currículo técnico como un obstáculo.

La mayoría de los pedagogos y docentes mantienen una crítica hacia las prácticas que se constituyen en el marco del currículo técnico, como parte de la experiencia. Sin embargo, en el ejercicio pedagógico actual predomina esta forma de entender la enseñanza, reflejado en “la implementación de los criterios de eficiencia, calidad y control, a través de la evaluación, y a través de la visión del profesor como administrador de contenidos y no como intelectual de la educación” (Aristizábal *et al.*, 2005, p.6).

Es indudable que el currículo técnico ha mantenido su predominio dentro del ejercicio cotidiano de la escuela, en relación con la adquisición de contenidos y los objetivos educativos que se orientan a la transposición del saber. De acuerdo con la encuesta realizada a los docentes del Colegio Santo Domingo Bilingüe, se puede concluir que las clases magistrales son utilizadas en la institución, pero en menos cantidad: el 9,1% continuamente las utiliza; el 36,4 las utiliza, pero no continuamente; el 27,3% a veces lo utiliza y a veces no y, el 27,3% pocas veces lo utiliza (Anexo 3).

De acuerdo con Pagès (1994), el currículo técnico es el modelo que durante más tiempo ha prevalecido en la escuela, dado que se ha asumido como imprescindible en las prácticas pedagógicas de diferentes áreas, como un diseño dominante del quehacer del maestro y el aprendizaje del alumno. Sumado a esto, la comprensión de los elementos que configuran este modelo curricular, permite comprender la manera en que el ejercicio educativo se mantiene dentro de una concepción del conocimiento de naturaleza objetiva.

En relación con el ejercicio de exposición oral donde el docente es el encargado de transmitir el conocimiento y el estudiante el receptor del mismo, se puede concluir que el 27,3% usa la exposición oral del maestro continuamente; el 36,4% lo utiliza y el otro 36,4% a veces lo utiliza y a veces no. Esto se presenta con una finalidad reproductora, bajo un enfoque de enseñanza transmisionista centrada en el docente y, en consecuencia, unas formas de aprendizaje conductista, donde predomina la memorización, la repetición y la disciplina (Pagès, 1994).

En este contexto, pese a que muchos docentes defiendan una renovación pedagógica, son distintos los factores que influyen en la toma de decisiones sobre cómo enseñar. Por ejemplo, de acuerdo con la encuesta realizada, lo que obstaculiza estos cambios son la

prevalencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales se instituyen como prácticas vigentes, difíciles de modificar, superar y que se ven soportadas por la organización de un curricular disciplinar centrada en contenidos.

También, en cuanto al uso tecnológico, afirman que la infraestructura no permite el uso de herramientas tecnológicas de forma individualizada, los programas y la integración disciplinar de las academias, las actitudes del profesorado ante estas herramientas. Asimismo, las aptitudes que representan serios obstáculos pues determina su exclusión del aula, asociadas a una auto-percepción negativa sobre el dominio de las TIC (Anexo 3).

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

La enseñanza es una tarea ardua y compleja que la mayoría de los profesores han decidido aceptar. Por esta razón, es de considerar los distintos factores que influyen dentro de la cualificación de su ejercicio y las rupturas que aún se mantienen con otras prácticas sociales que logran captar la atención y la motivación de los niños y niñas, en contravía a lo esperado en el contexto escolar. Es decir, enseñar es comunicar y, para esto, se deben tener en cuenta ciertos aspectos que son fundamentales en este proceso, a saber:

La adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas; las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y lo que se comunica, este caso el conocimiento, y cómo debemos comunicarlo para obtener diferentes aprendizajes (Pagès, 2015, p.157).

Sin embargo, dentro del contexto de esta investigación, la entrada de las TIC a los procesos pedagógicos, se ha visto truncada por el atraso en la infraestructura, pues los salones

de clase están dotados de un video beam y de una batería de sonido, sin embargo, los docentes creen que aún falta para poder manejar de una mejor manera. A pesar de esto, intentan hacer uso de los recursos disponibles, desde la revisión documental de bases de datos y repositorios para el manejo de información, plataformas para debates y lluvias de ideas.

En este orden de ideas, las TIC son consideradas un instrumento de apoyo y son recursos útiles y llamativos para los estudiantes. Estas herramientas no solamente sirven para el interior del aula de clase, también como estrategia de auto aprendizaje; dado que, según los resultados de las encuestas a los estudiantes, el uso de las TIC permiten reforzar los conceptos a través de documentos enviados por la plataforma institucional y es una gran herramienta por si el estudiante no alcanzo a adquirir el conocimiento trabajado (Anexo 3).

1.2 Pregunta, supuestos y objetivos

Esta investigación plantea como propósito indagar y conocer cómo la implementación de un currículo sociocrítico puede mejorar la práctica de la enseñanza del inglés haciendo uso de las TIC, en el Colegio Santo Domingo Bilingüe. Esto surge de la reflexión sobre la importancia de efectuar un currículo sociocrítico para la redefinición de la práctica, mediante la transformación de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de nuevas tecnologías, pizarras interactivas y elementos que promuevan la interactividad.

De igual modo, centra su interés en conocer como el currículo técnico o tradicional, requiere de una transformación para responder, de forma significativa, a las necesidades sociales y culturales del contexto en el que se desenvuelve. Por lo cual, se hace necesario repensar el papel del conocimiento, las metodologías del docente y, especialmente, una reflexión sobre qué se enseña, para qué se enseña y cómo se hace. De manera que, todo el

aprendizaje construido en el espacio escolar pueda responder a los intereses y las particularidades de cada estudiante.

Finalmente, comprender cómo las TIC han transformado el aprendizaje y la concepción que los estudiantes tienen del mismo, dado que, gracias al uso de herramientas y el software educativo es posible dinamizar la enseñanza y generar interés por lo que se aprende. Sin embargo, es de considerar que esta implementación no ha sido posible desde todos los espacios educativos, por las actitudes e imaginarios de algunos docentes quienes siguen afianzados a sus prácticas tradicionales.

No obstante, al momento de implementar una estrategia didáctica y pedagógica, surgen una serie de cuestionamientos relacionados con: ¿cómo el uso correcto de las TIC promueven el interés de los estudiantes por el aprendizaje y el modo en que aprenden? ¿Por qué algunos docentes siguen ligados a una pedagogía netamente tradicional, reconociendo las necesidades actuales de sus estudiantes? ¿Cómo el uso de las TIC y la implementación de un currículo sociocrítico pueden romper barreras entre un estudiante y un docente? ¿De qué manera las TIC ayuda a fortalecer el aprendizaje de lengua extranjera (inglés), teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar)?

A partir de estos argumentos, la pregunta central de esta investigación es: ¿cómo el modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC aporta a la implementación de un currículo sociocrítico en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de las habilidades en esta segunda lengua?

Algunos supuestos que desea corroborar esta investigación son:

- Sobre el pensamiento del profesor, se puede decir que es muy ambiguo, dado que algunos buscan una transformación de su práctica educativa, para lograr el interés

en sus estudiantes. Por su parte, otros se mantienen en el marco del currículo técnico, haciendo uso del tablero y del marcador, donde los estudiantes se encargan sólo de recibir el conocimiento dado.

- Sobre las metodologías, parece que el profesor no implementa métodos activos puesto que creen que no son necesarias para el aprendizaje. Aún consideran que las prácticas pedagógicas actuales, se mantienen en consonancia con la manera en que ellos aprendieron, desconociendo los diferentes retos a los que se enfrentan sus estudiantes en la actualidad. Por otro lado, el uso de las TIC es limitado porque los docentes no saben cómo usarlas o no creen que sean adecuadas para su ejercicio en el aula.
- Sobre las decisiones didácticas, el profesor se siente cohibido al tener que seguir ciertos criterios específicos que la escuela o la institución impone. El docente puede ser muy creativo y tener muchas ideas, pero la metodología del contexto es rigurosa y no da plena libertad para implementar otras alternativas de enseñanza.
- Sobre el uso de las TIC, las opiniones son bastantes divididas, dado que algunos creen que son de mucha ayuda para el aprendizaje de un niño y una gran herramienta para fortalecer el proceso educativo. Otros creen que se debería alejar de las aulas de clase, pues son un gran distractor que dificulta el trabajo en el aula.
- Sobre la innovación consideran que es un factor que impulsa la motivación de los estudiantes frente al aprender. La innovación contribuye a que, tanto los estudiantes como escuela, sigan conectados y se obtengan los mejores resultados del acto educativo.

Para responder a estas exigencias, de acuerdo con las particularidades del contexto de investigación, se plantean los siguientes objetivos:

General: identificar los aportes del modelo de innovación FutureLab, apoyado en la implementación de un currículo sociocrítico en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de las habilidades en esta segunda lengua.

Específicos:

- Identificar las concepciones didácticas de la enseñanza del inglés y el uso de las TIC, a partir de las representaciones sociales sobre las prácticas de enseñanza, que poseen los docentes del Colegio Santo Domingo Bilingüe.
- Plantear una propuesta didáctica que apunten al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes de inglés del Colegio Santo Domingo Bilingüe.
- Implementar la propuesta didáctica para el mejoramiento en la enseñanza del inglés y el nivel de motivación en los estudiantes del Colegio Santo Domingo Bilingüe.

1.3 Justificación

Las TIC se presentan como un conjunto de herramientas que implican una redefinición del funcionamiento de la sociedad, en consideración del impacto que tienen dentro de la forma de ver, pensar, actuar e interactuar con los demás. No obstante, la escuela como institución para la formación, aún se mantiene alejada de estos cambios y busca mantenerse dentro de una concepción técnica del aprendizaje, donde impera la transmisión de conocimiento. De esta manera, el proceso de aprendizaje se basa en el cumplimiento de objetivos y es evaluado desde la perspectiva que posee el docente (González, 2013).

Esto no implica que la perspectiva técnica del aprendizaje sea negativa, al contrario, se presenta como una oportunidad para repensar y redefinir los componentes educativos y

curriculares, a favor de responder a las necesidades de la sociedad actual. Entonces, la principal dificultad radica en las perspectivas, actitudes y representaciones que se tejen sobre estos cambios. También, las ideas que se tejen sobre las TIC, en tanto herramientas para flexibilizar y ofrecer otros espacios de interacción que construyen algunos docentes, quienes, por su parte, las ven como un gran desafío al que no quieren enfrentarse.

En el contexto de esta investigación, se cuenta con video beam y sonido en cada una de las clases y, dependiendo de las asignaturas, con un recurso educativo para el trabajo de aula. Así, por ejemplo, el área de inglés cuenta con el software que acompaña el libro asignado para cada nivel. Sin embargo, algunos docentes no hacen uso de esta herramienta, porque les parece muy complicado o, sencillamente, porque no cumple con sus expectativas en términos didácticos y pedagógicos.

Por lo anterior, el presente estudio busca determinar cómo el modelo de innovación FutureLab y el uso de un currículo sociocrítico, contribuye a generar un mayor interés por el aprendizaje del inglés en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, así como una mejor preparación en los docentes de esta área. En este sentido, se espera que los estudiantes encuentren una utilidad al aprendizaje de una segunda lengua, superando los niveles de exigencia de prueba de estándares nacionales y los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito se define como:

Mejorar la calidad del sistema educativo y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el Ministerio de Educación Nacional define y socializa estándares para todos los niveles de la educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen en forma coherente (MEN, 2006, p.2).

Por consiguiente, las instituciones educativas se ven convocadas a fortalecer los aprendizajes y a incursionar a los estudiantes hacía el dominio de competencias comunicativas que les brinde la posibilidad de un desarrollo personal, social, cultural y económico en medio del intercambio de conocimientos y experiencias. De ahí que se busque fortalecer las habilidades relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua, según las necesidades de los estudiantes del Colegio Santo Domingo, el horizonte pedagógico para la integración del currículo sociocrítico y el modelo de innovación FutureLab.

En este orden de ideas, se hace necesario que el colegio se adscriba al uso de las TIC dentro de sus prácticas cotidianas, dado que, pese a contar con ciertos recursos tecnológicos, aún falta el compromiso por implementar y reconocer el beneficio pedagógico de otros. Esto implica generar un cambio en las formas como se aborda enseñanza del inglés, como parte del reconocimiento de sus características para flexibilizar, dinamizar y facilitar el aprendizaje. Es así como, de acuerdo con Papert (citado en Baptista, 2017):

Lo que educadores de la talla de María Montessori, John Dewey y Jean Piaget soñaron con hacer, y ya es posible con las TIC: el aprender haciendo; el ser un productor de contenidos; el estar en control del propio aprendizaje; el emplear procesos de pensamiento superior, y múltiples formas de aprender a través de los sentidos en entornos estimulantes y actividades socialmente significativas. Pero esta revolución no se logrará con programas tutoriales donde se practica algo repetitivamente, ni con profesores como la voz cantante de la clase, impartiendo contenidos sin aparente significado y con miles de datos para memorizar. Las herramientas de computación deben cambiar procesos epistemológicos y antiguas dinámicas de clase (p. 268).

1.3.1 Procesos de innovación que apunten a currículos sociocríticos.

Dentro de la transformación de la sociedad es necesario el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar, darle un sentido a lo que se aprende y un valor a todo lo que rodea

al individuo. Anteriormente, desde el aspecto pedagógico, el docente era quien tenía la última palabra y el encargado de transmitir todo su saber y todo su conocimiento; en cuanto a la opinión del estudiante, no importaba demasiado. Sin embargo, las demandas actuales, han hecho surgir otras formas de comprender la educación, basadas en currículos, metodologías y técnicas para una conexión más directa con el estudiantado.

Autores como McLaren (1994), Freire (2007), Pagés (2015) y Toro (2017) han hablado de la importancia de la transformación de forma en la que se enseña, lo que se enseña y para que se enseña. Aunque cada uno presenta diferentes perspectivas, coinciden en la importancia de generar un cambio y transformación del proceso pedagógico. Desde ahí, nace la importancia de implementar un currículo sociocrítico, caracterizado por ofrecer la oportunidad para que los estudiantes:

Desarrollen su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad del hacer científico y crítico, donde se crea un ambiente de experiencias que faciliten al estudiante el desarrollo de estructuras superiores. La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la autoevaluación y coevaluación, pues en el trabajo se busca la autorreflexión; se tiene en cuenta las concepciones y conocimientos espontáneos de los alumnos que conforman su zona de desarrollo próximo (Darjeling, 2016, p.25).

Es decir, el acto educativo debe interesarse por ofrecer una formación, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y las diferentes habilidades que poseen los estudiantes. También, considerar los diferentes roles y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente aparece como un facilitador y estimulador de experiencias vitales, contribuyendo al desarrollo de sus capacidades de pensar y de reflexionar. Por su parte, el estudiante actúa de manera activa, identifica lo que conoce, valora su entorno y toma

la decisión de incorporarla y reconstruir nuevas formas de razonar a analizar y brindar soluciones a los problemas de su entorno.

Pagés (1994) expone la importancia de la didáctica y conocer porque y para que se enseña, a partir de una reflexión diaria desde la misma práctica, donde se debe analizar y comprender el contexto. El objeto de estudio de esta disciplina se desarrolla a través de siete ámbitos problemáticos, de los cuales se consideran los tres más importantes:

1. La determinación de los fines y los objetivos de la enseñanza, dada la necesidad de saber el logro o la meta que se quiere alcanzar o donde se espera que el estudiante llegue, una vez construidos los conocimientos en el aula. Para esto se considera su papel activo dentro del proceso de aprendizaje.
2. La formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase para conseguir que el alumno aprenda. Esto quiere decir que cada sesión debe estar organizada, con un momento inicial y un final significativo.
3. El análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza, dado que es imprescindible llevar a cabo una serie de estrategias y métodos que justifiquen el proceso de enseñar.

Al respecto, McLaren (1994) afirma que la pedagogía bajo este enfoque es “esencialmente en una pedagogía híbrida, es naturalmente anfibia; está acostumbrada a disenter con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (p.16). Si bien, desde aquí no se puntualiza los elementos del currículo sociocrítico, si se determinan sus raíces al referir que la educación contempla la formación integral del ser, desde sus valores y emociones, a través de la comprensión e interpretación de su contexto.

1.3.2 Los nichos de aprendizaje: retos de transformación.

Transformar es una palabra que en ocasiones se presenta ambigua, dado que implica pensar y analizar los cambios a los que conlleva, una y otra vez. Se trata de un proceso que invita a modificar el pensamiento, las acciones y la manera en que el individuo se relaciona con el mundo. En ocasiones, las instituciones educativas mantienen su resistencia frente a lo que esto involucra; desconociendo que el producto de una transformación duradera y significativa, bajo la perspectiva de Coll (2017) y su propuesta de la ecología del aprendizaje, implica tres retos.

- El primero, relacionado con “la reubicación de las instituciones de educación formal en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos y alumnas y a partir de los cuales construyen sus trayectorias individuales de aprendizaje” (Coll, 2016, p.81). Esto significa que el aprendizaje debe estar ligado con el contexto inmediato de los estudiantes, atendiendo a las necesidades y exigencias culturales, sociales y económicas de quien aprende.
- El segundo, la personalización ofreciendo la oportunidad de individualizar el aprendizaje, en reconocimiento a los estilos y la manera de aprender.
- El tercero, “el que plantea el tránsito de unas instituciones orientadas a formar buenos alumnos y buenos estudiantes a otras cuya finalidad es formar aprendices competentes” (Coll, 2016, p.81); con lo cual, se observa la necesidad de implementar un currículo sociocrítico capaz de formar individuos competentes frente a la resolución de problemas, la interacción y, en definitiva, un agente de cambio para la sociedad.

1.3.3 El modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: una estrategia para la implementación de currículo sociocrítico.

El modelo de innovación FutureLab hace parte de la propuesta del Pedagogo Miguel Ángel Prats. Este modelo es también llamado auto reflexivo, pues lo que se busca que el estudiante se concientice y haga una valoración de su propio aprendizaje; atendiendo a problemáticas puntuales como la deserción escolar y los niveles de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, relacionados con concientización de su aprendizaje y las oportunidades del entorno.

Desde ahí se propone la creación de aulas divididas según sea su objetivo, intercambiar, crear, desarrollar, investigar o interactuar. Entonces, el propósito es que sean utilizadas por todos los estudiantes, donde se busca formar un individuo íntegro y capaz de desenvolverse en cualquier ámbito. Por esto, es importante contar con recursos económicos y con apoyo educativo, para sensibilizar estas formas de innovación educativa.

1.4 Caracterización del contexto y diagnóstico

Esta investigación se realizará en un colegio privado bilingüe, católico y humanista, ubicado en la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá. Los estudiantes pertenecientes al Colegio Santo Domingo Bilingüe son de estratos 3 y 4, los cuales son ejemplo de respeto, justicia e igualdad. El colegio tiene como filosofía la formación de hombres y mujeres comprometidas con su realidad; críticas y capaces de responder a las exigencias de la ciencia, en un ambiente democrático y justo que le permita desarrollar sus valores. Debe comprometerse en la transformación, desarrollando competencias que le permitan articular la escuela con el sector productivo, es decir, formar analistas con mentalidad productiva.



Figura 1. Colegio Santo Domingo Bilingüe.
Fuente: elaboración propia.

Su modelo organizacional administrativo es de carácter participativo, desarrollándose de manera horizontal, teniendo en cuenta lo valioso de algunos aspectos relacionados con la tradición, investigativo y subjetivo de la innovación. Los servicios que presta el Colegio Santo Domingo están orientados a la formación de valores importantes en la vida, desde cuatro dinamizadores fundamentales: formación, comunicación, evaluación, investigación y tres énfasis: inglés, agroindustria y sistemas.

Como parte de su PEI (Proyecto Educativo Institucional) “Educar es enseñar a vivir”, se constituye un de un modelo pedagógico humanista, por tanto, la forma de relacionarse con los integrantes de la comunidad se fundamenta en el respeto por las diferencias, en la motivación e interés de la persona y en la búsqueda del desarrollo integral del ser. En cuanto al enfoque pedagógico es el de la pedagogía conceptual.

El colegio tiene como misión “formar personas integrales en reconocimiento a sus seis dimensiones: espiritual, socio afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal y estética. La institución opera a través de la administración concertada, que propende por el bienestar, la

realización y el crecimiento del ser humano, en armonía y aporte a su entorno” (CSDB, 2018, p.3). De igual forma, se busca el continuo mejoramiento de la infraestructura y la incorporación de las TIC al proceso educativo.

En cuanto a la visión, el colegio se concentra en la continua ampliación de su planta física, cumpliendo los estándares del PMEE y la dotación completa para la educación por énfasis, igualmente “el fortalecimiento del currículo transversal bilingüe, manteniendo su categoría de A+ (Muy Superior) en las pruebas SABER once y un desempeño avanzado en las SABER, con un promedio de 8.01 en el ISCE” (CSDB, 2018, p.4).

También, se proponen ser líderes en la praxis humanista, desde la metodología conceptual, natural y constructivista; además, de consolidar el bachillerato académico bilingüe, dentro de una formación de ciudadanos que impacten a nivel local y nacional.

1.5 Marco teórico referencial

En el presente apartado se exponen los componentes del marco teórico referencial, a partir de dos momentos: el primero, los antecedentes con el propósito de rastrear investigaciones relacionadas con el currículo sociocrítico, haciendo uso de las TIC, y las didácticas innovadoras. Este análisis se planteó desde dos aspectos que sustentan la investigación: primero, las problemáticas del currículo técnico, el cual busca analizar por qué los estudiantes no se sienten interesados en aprender una segunda lengua, así la continuidad de una pedagogía tradicionalista en la enseñanza del inglés radica en algunos estudiantes no comprenden la importancia ni demuestran gusto en su aprendizaje.

El segundo aspecto relacionado con el interés por identificar como las TIC contribuye al proceso de enseñanza de una lengua. A su vez, el marco teórico ofrece perspectivas

conceptuales para la comprensión del currículo sociocrítico y las didácticas innovadoras, a la luz de la pedagogía, la didáctica y los fundamentos disciplinares del inglés.

1.5.1 Antecedentes.

En este apartado se presentan algunas investigaciones relacionadas con el uso del currículo sociocrítico, mediante las TIC, a nivel anglosajón, español, norteamericano y algunas del contexto latinoamericano. También, desde la producción académica colombiana y, específicamente, teniendo en cuenta lo desarrollado previamente por estudiantes de la Universidad de la Sabana en Chía Cundinamarca.

En primera instancia se presenta el macro proyecto al que pertenece esta investigación, titulado *Didácticas Innovadoras Mediadas por TIC: cambios a partir de la ecología del aprendizaje* (Jiménez, 2018a), cuyo objetivo es redimensionar el papel de las didácticas en el marco de los nuevos nichos para la ecología del aprendizaje mediado por las TIC. A partir de ahí se propone el análisis de tres retos: los recursos, ambientes y los componentes cognitivos necesarios para el aprendizaje, los cuales orientan este proyecto.

Por otro lado, la investigación titulada *Didactic Approach of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL) Curriculum in Higher Education* (Trepule, Tereseviciene, & Rutkienė, 2015), cuyo objetivo fue analizar los parámetros didácticos de la tecnología para enriquecer el currículo en la educación superior. La población en la que se enfocó esta investigación fueron los docentes y se hizo en torno a un enfoque mixto, de orden cualitativo (analizando las muestras) y cuantitativo (en las pruebas).

Desde esta investigación, se observa que las TIC pueden desencadenar y permitir el uso de métodos innovadores que hacen que el aprendizaje sea más eficiente y atractivo para los estudiantes en la educación superior. Así, se concluye que el éxito de la educación

depende en gran medida de las actitudes, habilidades y decisiones de un profesor. Los métodos utilizados deben centrarse en el alumno, pero el docente también es una figura central en la toma de decisiones didácticas.

La investigación titulada *Dimensiones de la inclusión de las TIC en El currículo educativo: una aproximación teórica* (Ureña, 2016), tuvo como objetivo analizar desde un punto de vista teórico la triple dimensión que supone la inclusión completa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo educativo. Esta investigación fue de tipo cualitativo, centrada en la opinión de los docentes y facilitadores.

Los resultados muestran que las nuevas tecnologías debe ser un elemento a tener en cuenta a la hora de realizar una programación didáctica y ponerla en práctica; este objetivo no debe monopolizar las metas primordiales del proceso educativo. Desde ahí, se concluye que no se trata de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduzca a desarrollar la competencia digital, sino que cada materia la desarrolle como competencia transversal, sin afectar los objetivos específicos correspondientes a cada una.

En la Universidad de Cataluña, se publicó el artículo *Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching* (Domingo y Marquès, 2011), cuyo objetivo fue promover la integración las TIC en la práctica docente, mediante un estudio colaborativo en la que se aplicaron métodos basados en la investigación-acción en 21 escuelas primarias y secundarias en España. En las conclusiones, se analizan y evalúan los resultados, señalando los posibles criterios para tomar medidas a fin de hacer avanzar las prácticas de enseñanza del siglo XXI y promover la inclusión de las TIC en las aulas.

De igual manera, la investigación titulada *Technology integration in schools* (Davies & West, 2014) tuvo como propósito evaluar la efectividad de la integración de la tecnología

en el plan de estudios básico desde las percepciones de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje en el aula. Para esto se utilizó un diseño de prueba previa y posterior para evaluar la integración de la tecnología y su impacto en un período de siete meses. Este proyecto fue aplicado a una muestra a estudiantes de grados de sexto, séptimo y octavo.

Como resultados se obtuvo que la disminución en equidad podría atribuirse a las habilidades técnicas de los estudiantes y al tiempo permitido / requerido para el uso de la tecnología y la interacción del maestro. Desde ahí se concluyó que la integración tecnológica en el currículo básico podría no ofrecer ninguna ventaja educativa pero también que no son perjudiciales para las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Este es uno de los pocos estudios que han informado sobre la validez y confiabilidad de TROFLEI, y también al agregar al cuerpo de la investigación educativa sobre entornos de aprendizaje como fuente de criterios de efectividad en la evaluación del proceso.

Desde el contexto de Brasil, se presenta la investigación llamada *La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)* (Herrán y Fortunato, 2017) cuyo objetivo fue contribuir al debate sobre la relevancia educativa de las TIC en la enseñanza. El trabajo se realizó con estudiantes bachilleres, haciendo uso de un enfoque cualitativo, en el que los autores reflexionan con una perspectiva histórica sobre renovaciones tecnológicas educativas centradas en la formación.

Los resultados obtenidos con esta investigación permiten comprender que los sistemas educativos, escuelas, profesores, padres, identifican el cambio educativo con la incorporación de las TIC como epicentro. Desde este punto de vista, las TIC son un recurso, un catalizador o una posibilidad para la educación. Se concluye que la renovación y el cambio

pedagógicos de carácter tecnológico son propios de todas las épocas, porque cada momento de la historia tuvo su tecnología, como tuvo su forma de comprender y hacer ciencia.

En el contexto colombiano, la investigación titulada *Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica* (Pineda y Orozco, 2017), abordan el problema de las competencias comunicativas y aprendizaje en estudiantes de primer año en una universidad colombiana. Su objetivo fue construir, gestionar, aplicar y validar una estrategia curricular didáctica que permita incorporar los avances de las neurociencias en la comprensión del cerebro en el ámbito de la educación a distancia (*B-learning*), virtual (*e-learning*) y móvil (*m-learning*).

Como parte de los resultados, se observó que el ecosistema praxeológico de aprendizaje con gestión de TIC, busca exponer una serie de herramientas de trabajo, ideales para promover procesos de pensamiento, las cuales pueden ser traducidas en un currículo elaborado conjuntamente por el docente y por los estudiantes. Por tanto, se concluye que la institución educativa debe propiciar la adquisición y el fortalecimiento de capacidades para la incorporación y apropiación de las TIC, por medio del fomento de procesos cognitivos.

En el contexto local se encuentra el artículo *El currículo procedimental: una experiencia de aula con el apoyo de un material educativo multimedia TIC* (Fonseca, Jiménez, Almenárez y Chacón, 2015). Aquí se presenta una experiencia de aula en la Universidad ECCI, con el apoyo de un Material Educativo Multimedia (MEM) para fortalecer un currículo procedimental, mejorar las experiencias de aula y facilitar la adquisición de conocimiento, con el uso de software.

Asimismo, en el artículo *La evaluación educativa en el marco del aprendizaje por proyectos (APP) mediado por las TIC: Un camino hacia las prácticas educativas abiertas*

(Ibáñez, Jiménez y Almenárez, 2018) presenta un análisis teórico descriptivo de un conjunto de documentos recopilados durante los años de formación en la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana. Estuvo centrado en el tema de la implementación de prácticas evaluativas enmarcadas en la metodología Aprendizaje por Proyectos (ApP), sobre cómo este tipo de experiencias pueden aportar al discurso del Movimiento Educativo de “lo abierto” en la educación superior.

También, la investigación realizada en la Universidad de la Sabana, titulada *Gestión de las buenas prácticas apoyadas en TIC desarrolladas por los docentes del Colegio de Inglaterra, The English School, en el marco de implementación de planes estratégicos TIC* (Cobos, 2014), cuyo objetivo fue determinar qué elementos en el diseño de un modelo de gestión permiten establecer criterios para que los directivos de la institución realicen un monitoreo de las buenas prácticas apoyadas en TIC. Como conclusiones se encuentran que las TIC son una oportunidad para que los procesos pedagógicos se nutran y sean optimizados, desde la innovación y el trabajo colaborativo.

Desde este trabajo se afirma que cuando existe la mediación de TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje surgen nuevas formas de construir conocimiento. Es aquí cuando las tecnologías juegan un papel esencial, en cuanto orienta a los docentes para encontrar diferentes maneras de enseñar, y a entender que los estudiantes valoran los espacios que, con libertad, les permiten ir más allá de lo evidente en su construcción de conocimiento.

En el marco de la enseñanza del inglés está el proyecto *Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá* (Gómez, Jiménez y Mateus, 2016). Su propósito fue establecer el

aporte de las estrategias didácticas del aprendizaje para la comprensión mediadas por TIC, para el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés en instituciones de Bogotá.

Como conclusiones fue posible establecer la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, así como la importancia de establecer un nuevo andamiaje que motive a los estudiantes a aprehender el inglés en ambientes innovadores. Desde ahí se abre la posibilidad de alcanzar las competencias comunicativas y actuar en diversos contextos.

Finalmente, se encuentra la investigación *Diseño de un proyecto integrador que incorpora TIC desde el enfoque pedagógico Sociocrítico con los docentes de ciclo cuatro (4) de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza* (Castro y Díaz, 2016), con el objetivo de determinar los elementos que deben articularse al diseño de un proyecto integrador, como estrategia pedagógica que incorpore TIC desde el enfoque pedagógico sociocrítico.

Dentro de las conclusiones se obtuvo que el proyecto integrador permitió reconfigurar la relación entre una perspectiva pedagógica socio crítica y la forma como usan las TIC, obteniendo la resignificación de la práctica docente y su currículo, mediante la problematización crítica del contexto. Finalmente, esta investigación permitió evidenciar la malla curricular del proyecto integrador, donde convergen los elementos que lo articulan con las competencias del estudiante, según los tres ejes de un enfoque pedagógico sociocrítico.

1.5.2 Los problemas del currículo tradicional.

En relación con este aspecto, se encuentra una investigación realizada en Aguascalientes México bajo el título de *Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador* (Macías y Valdés, 2014). El estudio tuvo como propósito analizar y comprender desde la experiencia de los profesores

egresados del Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Superior, cómo éstos reconstruyen su rol para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador.

A partir del uso de la hermenéutica dialéctica como método, desde la perspectiva de los propios docentes y la construcción de sus significados, se logra comprender la manera en que los profesores aprenden y cómo llevan a la práctica nuevas formas de planear, implementar y evaluar acciones educativas. También, en la investigación se han identificado elementos que tienen parte importante en la reconstrucción, entre ellos destacan los siguientes: las limitaciones/potencialidades institucionales, el valor de los cursos que ofrece el diplomado está puesto en la mediación y ayuda de otros.

Por otro lado, en el contexto español se encontró la investigación *Educación Deportiva versus enseñanza tradicional: influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato* (Burgueño, Medina, Morales, Cueto y Sánchez, 2017). El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto de una intervención basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED), en comparación con el Modelo de Enseñanza Tradicional (MET), sobre la regulación motivacional del alumnado en clase de educación física.

Los resultados han indicado que el MED, respecto al MET, mejoró significativamente el nivel de motivación intrínseca y de regulación identificada. También, se redujo significativamente el nivel de regulación externa y desmotivación comparado con el MET. Como conclusión, el MED es un modelo de enseñanza deportiva que favorece el desarrollo de las regulaciones de motivación más auto determinada (motivación intrínseca y regulación identificada) en el proceso pedagógico, lo que podría suscitar el interés en el alumnado por la práctica deportiva de modo regular en el tiempo libre.

Por su parte, la investigación *Physical Education Teachers' Theories of Action and Theories-In-Use* (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003), planteó el objetivo de entender los currículos de las teorías y sus influencias sobre las cuestiones pedagógicas de la educación física en la escuela. Por medio de una encuesta fue posible para comprender concepciones del currículo de las teorías, según las tradiciones, que se basan en la formación de los estudiantes ajustados al sistema.

Finalmente, en la Universidad de la Sabana, se encuentra la investigación *Recomendaciones para un nuevo diseño curricular con enfoque antropológico y alineado con el modelo de gestión de calidad, a partir del diagnóstico del currículo existente, en el Colegio Colsubsidio Ciudadela* (Monroy, 2012). Este análisis está soportado bajo el enfoque antropológico desde la concepción de educar, de la formación de hábitos y educar en y para la libertad, la autonomía y la voluntad. A partir de ahí, se concluye que el análisis de diseño curricular de las instituciones, bajo la mirada del enfoque antropológico, deja muchos elementos de análisis para abrir la puerta a un nuevo proyecto de investigación.

1.5.3 Prácticas de enseñanza con TIC.

Dentro del uso de las TIC en el proceso de enseñanza., la investigación realizada en Devon Reino Unido, titulada *La aplicación a la participación de las TIC en educación infantil* (Siraj-Blatchford y Romero, 2017), tuvo como objetivo analizar cómo las tecnologías en los hogares han repercutido en el uso cada vez mayor de niños y niñas en edades más tempranas y en los primeros niveles educativos.

Tras realizar una encuesta sobre equipamiento y uso de las TIC en los hogares, destaca que el 99,3% de los hogares dispone de teléfono (fijo o móvil) y el 75,9% tiene ambos tipos de terminales y que el 80,1% de las viviendas el principal tipo de conexión a Internet es por

banda ancha. Los que no disponen de ellas señalan como principales razones, bien que tienen pocos conocimientos para utilizarlo (41,3%) o bien porque los costes del equipo son demasiado altos (25,6%). Asimismo, la conexión resulta demasiado elevada (20,7%).

Este estudio intentó conocer qué ocurre en estos primeros momentos, cómo los niños usan las tecnologías y qué experiencias tienen con ellas, así como el papel de la familia. Igualmente, buscó los beneficios y conoce los riesgos asociados al uso de las tecnologías que lleva al debate sobre con qué ideas previas y usos se enfrentan los docentes, cuando los estudiantes acceden por primera vez a las aulas de infantil, así como plantear la mejor forma de trabajarlos dentro y fuera de la escuela.

Por otro lado, la investigación *Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje por parte de los Profesores de Química* (Martínez, Hinojo y Díaz, 2017), tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas conducentes a subsanar esta situación y sean parte de la construcción de la Colombia educada, próspera, equitativa y en paz que se desea tener.

La población a la que se aplicó esta investigación fue a profesores de química de seis instituciones públicas de Bucaramanga Colombia, con cuestionarios a 210 estudiantes y seis profesores. De acuerdo con las respuestas obtenidas, se llegó a la conclusión de que las TIC facilitan el aprendizaje de las ciencias exactas, especialmente de la química, aunque la dificultad es que la mayoría de los docentes no hacen uso de las TIC y se niegan a dejar la tiza y el tablero.

De ahí se concluye que las tecnologías son un apoyo pedagógico en la enseñanza de la química, sin embargo los profesores desconocen o no hacen uso de las mismas. Ninguno ha manejado programas, tutoriales o simuladores para química, ninguno hace uso de las redes

sociales o plataformas con fines educativos; no han creado un blog para química y los que lo tienen no lo actualizan, tampoco recurren a esta opción o a la página de la institución para asignarles actividades.

En la Universidad de Hawái, se realizó la investigación *Tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL): actitudes de los estudiantes de EFL en Vietnam* (Larenas, 2011). El estudio examinó las actitudes de los estudiantes de EFL vietnamitas hacia el uso de las TIC en su aprendizaje del inglés y cómo esto podría explicarse por la autonomía y la autoeficacia.

Como conclusión se obtiene que los estudiantes tendieron a desarrollar una actitud positiva hacia el uso de una herramienta tecnológica particular cuando se introdujo en un contexto de aprendizaje formal. No obstante, según Larenas (2011) no se encontraron estudios de investigación que examinen las relaciones entre las actitudes de las TIC y la autonomía del alumno, y entre las actitudes de las tecnologías y la autoeficacia, debido a la naturaleza y el alcance cualitativo de los estudios realizados anteriormente.

Por otro lado, en la Universidad de las Tunas Cuba la investigación *El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en la educación primaria* (Cueva, Ávila y Valledor, 2015), identificó cómo las TIC se involucran en la gestión del conocimiento en la educación primaria. Se realizó un diagnóstico detallado de las necesidades cognoscitivas de los escolares así como de las potencialidades de las TIC para la gestión del conocimiento, que responda a la solución de problemas manifiestos en la comunidad y en el contexto donde se desarrollan los escolares.

En esta investigación se evidenció el nivel de aceptación tanto de escolares como de docentes, los que expresaron que se encontraban muy motivados con lo que estaban

realizando. Para concluir, se afirma que es una necesidad en el contexto educativo actual preparar a los escolares de la educación primaria en el uso de las TIC, como aporte en la gestión del conocimiento y para resolver las dificultades que se presentan en su actividad, tanto escolar como en la vida social.

En la Corporación Universitaria Remington se encontró la investigación *Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje* (Castrillón, 2017). El propósito fue evidenciar por qué el sistema educativo colombiano, con respecto al uso de tecnologías, no tiene en cuenta las preferencias y gustos de los estudiantes, quienes como nativos digitales necesitan la transición de las TIC a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento TAC.

Esta investigación se orientó bajo el diseño no experimental, descriptivo y de carácter cuantitativo. Los resultados encontrados indican que los estudiantes, en su mayoría, utilizan dispositivos tecnológicos para su uso personal. Con esto se espera que los maestros transformaran sus estrategias didácticas hacia el uso de tecnologías en el aula de clase, utilizando múltiples dispositivos y aplicaciones que permitan clases más dinámicas.

A partir del desarrollo de esta investigación se pudo concluir que los diferentes sistemas educativos en algunos países del mundo, incluyendo a Colombia, no están preparados para formar a los actuales y futuros nativos digitales. Una de las principales causas que genera la brecha digital es que no se está teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, sus gustos y preferencias de cómo les gustaría aprender.

Finalmente, la investigación *Contribución de la formación docente en herramientas WEB 2.0 en el diseño e implementación de estrategias, diseño e implementación de estrategias en el aula* (Martínez, 2016). El objetivo fue analizar la contribución de un proceso

de formación en herramientas para la construcción de estrategias didácticas en el aula. Su enfoque fue de tipo cualitativo con los lineamientos de la etnografía virtual, en donde se hizo un diagnóstico, revisión de documentos institucionales, encuestas y observaciones.

Entre los resultados se encontraron que con la primera encuesta aplicada a través de la plataforma se permitió ver desde la óptica de otros miembros pertenecientes al contexto, la integración de las TIC por parte de los docentes. Las percepciones sólo se tuvieron en cuenta en la dimensión general de la infraestructura tecnológica existente y la inferencia de las demandas que se le hacían a los docentes sobre su dominio de las TIC.

A la conclusión que se llegó fue que el análisis y alcances relacionados con el proceso fueron respuesta a un contexto específico de una institución educativa, a los medios y tecnologías disponibles y al conocimiento y aplicación de herramientas de la web 2.0 por parte de los docentes. Estos, en su momento, determinaron la necesidad e importancia de la formación docente en la integración de las tecnologías en la educación.

1.5.4 Algunas prácticas de innovación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC para como estrategia para implementar currículos sociocríticos.

Al indagar por las diferentes bases de datos, fue muy poca la información que se halla sobre el modelo de innovación FutureLab, apoyado por TIC. Sin embargo, un artículo relacionado con la temática es *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizajes futuros* (Salinas, 2012). Desde ahí se aborda la manera como los escenarios de aprendizajes futuros se orientan a la integración de las posibilidades pedagógicas de los entornos personales, sociales e institucionales; también, definir metodologías de enseñanza para estos nuevos entornos virtuales integrados más abiertos e innovadores.

La problemática encontrada es que las instituciones de educación superior no podrán explotar los entornos virtuales de enseñanza en un futuro próximo, apoyándose exclusivamente en las posibilidades que ofrecen el contexto. Se requieren escenarios abiertos, flexibles, innovadores, capaces de integrar las dimensiones personales, sociales e institucionales, bajo un mismo objetivo.

Por otro lado, el artículo *La ciencia, el futuro y las aulas: algunas propuestas didácticas sobre prospectiva* (Gordillo, 2016), plasma diez propuestas para pensar el futuro en las aulas a partir de hilos conductores, los cuales son: ¿cuánta energía podrían llegar a producir las turbinas eólicas?; ¿Cómo se construye la vivienda del futuro? ¿Somos demasiados? ¿Debería decidir un coche sin conductor quien vive y quien muere? ¿La red nos hace más listos? ¿Qué estudiarán los bebés de hoy y, la ciencia y la vida?

1.5.5 Referente teórico.

A continuación, se presenta la conceptualización y teorías de los dos componentes que orientan la investigación. De esta forma, se acude a los planteamientos de diferentes autores, con relación al tema de las didácticas con TIC en los currículos sociocríticos, en consideración de las propuestas de Pagès (2009, 2011, 2015). También, las diferentes estrategias de implementación de innovación para didácticas con TIC y de los nichos de aprendizaje como reto de la educación actual.

Antes de iniciar la conceptualización de los dos componentes a trabajar en esta investigación, es importante conocer el modo en que las TIC están influenciando el ámbito educativo, lo cual exige una transformación a nivel global en perspectiva pedagógica. Para esto es importante considerar que:

La determinación de avanzar en esta dirección se traduce en una decidida exigencia de cambio en los componentes fundamentales de los sistemas educativos: en aquello que se enseña, pero también en cómo se enseña y, principalmente, en cómo se aprende; en las fórmulas organizativas que adoptan las escuelas para poder ofrecer entornos y experiencias educativas apropiados para dar respuesta a estas demandas, y, finalmente, la exigencia de cambio también se dirige a la configuración tradicional de la profesión docente, uno de los factores más decisivos en este proceso (Mominó, 2016, p.124).

Uno de los agentes que permite esta transformación es el docente, quien es el encargado de transmitir los conocimientos a los estudiantes, hacer más amena una clase y promover la motivación. En este sentido, según Mominó (2016) la función del docente es “crear las condiciones más propicias y enseñar a utilizar los instrumentos más adecuados para que cada alumno sepa poner en juego estrategias diversas de aprendizaje que le permitan crear productos propios de conocimiento en situaciones diversas” (p.125).

No obstante, existe una concepción errónea frente a la adopción de las TIC, dado que muchas instituciones adquieren una cantidad de tecnología, pero no hacen uso pertinente de las mismas. Otras piensan que el uso del internet permite a los estudiantes a tener un mejor desenvolvimiento tecnológico, sin un fundamento pedagógico. De hecho, lo que se espera con la implementación de las TIC es orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias del siglo XXI, siendo capaz de resolver problemas a partir de lo que sabe no solo en el colegio, sino en su vida de forma autónoma y utilizando las tecnologías a su alcance para la resolución creativa de los problemas de su contexto (Jiménez, 2015).

1.5.5.1 Las didácticas con TIC en los currículos sociocríticos: algunas aproximaciones.

1.5.5.1.1 Currículo sociocrítico.

El currículo sociocrítico nace desde los planteamientos de Freire (2007) y su pedagogía crítica. Este currículo destaca el papel del contexto en el proceso educativo y propone una concepción histórica del conocimiento, a partir de un ejercicio de concienciación del sujeto sobre su realidad. En este sentido, el paradigma sociocrítico, de acuerdo con Arnal (1992, citado en Alvarado y García, 2008) tiene como objetivo “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p.190).

A partir de ahí, se reconoce que el aprendizaje parte de los intereses de los estudiantes, no solamente desde una perspectiva teórica, sino estableciendo un puente entre esta y la practicidad del conocimiento. Todo aprendizaje tiene una razón de ser, bajo la posibilidad de ser trasladarlo a un contexto real. En opinión de Alvarado y García (2008), las características más importantes del paradigma sociocrítico, aplicado al ámbito de la educación, son:

La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la educación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (p.190).

El currículo no enfatiza solo en los temas, sino en la interiorización de dichas estructuras para ser utilizadas al abordar nuevas situaciones y contenidos. También, asume el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante, desde la relación con la comunidad a la que pertenece. La evaluación cambia de finalidad y busca el tratamiento riguroso de los

problemas, tanto del estudiante como la institución, pasando por la valoración a la acción en un sentido proyectivo.

1.5.5.1.2 Importancia del uso de las TIC en la educación.

Las TIC se han ido incluyendo cada vez en las aulas de clase, para hacer mucho más dinámico y flexible el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en opinión de Baptista, (2017) esta revolución no se logrará con programas web donde se imparte un conjunto de contenidos para memorizar, es necesario que las herramientas tecnológicas cambien los procesos pedagógicos e impacten en las dinámicas de clase.

Años anteriores cuando se ingresaba a un salón de clase se podía encontrar una organización espacial con sillas en filas orientadas hacia un tablero. Ahora, sumado a esto, se encuentran video beam, televisores o, en algunos casos, pizarras interactivas. Eso ha permitido que los estudiantes sientan que hacen parte de su aprendizaje, no solo como receptores, sino como agentes activos en la construcción de conocimiento.

Entre los aspectos que se pueden mejorar haciendo uso de estas herramientas es el espacio de aprendizaje, es decir, el aula de clase al ser más interactiva y abierta para los estudiantes, dado que al implementar las TIC en las aulas se ve fortalecida la comunicación entre profesores, padres de familia o estudiantes, en relación con las calificaciones, notas de comportamiento y situaciones puntuales de aprendizaje. Anteriormente, estos canales de comunicación se reducían a la agenda o espacios de la entrega de informes académicos; ahora, se ha abierto al uso de diversas plataformas académicas o el llamado correo institucional (González, 2015).

1.5.5.1.3 Estrategias de implementación de los modelos de innovación para las didácticas con TIC.

Prats (2016) ha planteado una serie de modelos de implementación tecnológica y procesos de innovación pedagógica con apoyo de las TIC, entre los que se cuentan: la innovación con apoyo de las TIC del FutureLab 4G, llamado modelo autorreflexivo; con apoyo de las TIC de BECTA o modelo transformacional; con apoyo de las TIC de la ACOT2 o modelo colaborativo; los procesos de innovación con apoyo de las TIC del proyecto MUNDIPA53 o sistémico, multiagente, multinstrumento y multi ámbito; innovación tecnológica del proyecto LOTL54 o incursión tecnológica.

En cuanto a modelos didácticos, surgen los procesos de innovación didáctica del modelo Arizona Technology Integration Matrix o global de integración curricular; innovación didáctica del modelo TPACK59 o diseño y planificación de actividades con apoyo de las TIC y, finalmente, innovación didáctica de la Taxonomía de Bloom digital G2 o diseño y planificación de actividades (Prats, 2016).

Uno de esos modelos, es el Future Classroom Lab, el cual propone repensar la forma de aprender, atendiendo a la manera en que las tecnologías pueden contribuir en el proceso de reforma e innovación educativa. Este proyecto se define como “una apuesta por la redefinición de los espacios y todos aquellos elementos que los comprenden, para acabar transformando los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje” (Grupo Papelmatic, 2017)

A partir de ahí, se promueve la construcción de aulas interactivas donde el alumno puede desarrollar cada una de sus habilidades y potenciar sus inteligencias múltiples. Por eso, cada zona se delimita en función de la actividad que se desarrolla, en la construcción de su propio aprendizaje, basado en el desarrollo de habilidades para la formación de un individuo

autónomo, autorreflexivo y consciente de su proceso. En el proyecto del Future Classroom Lab, el profesor actúa como moderador, orientador y acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje activo.

Las aulas del futuro quieren desarrollar diferentes habilidades y procesos, teniendo en cuenta las siguientes divisiones por áreas:

- Área para presentar, donde los estudiantes llevan a cabo sus presentaciones; allí desarrollar su habilidad discursiva y convincente.
- Área para intercambiar, donde se acude al trabajo colaborativo. Aquí los alumnos pueden desarrollar habilidades para el liderazgo de los diferentes proyectos.
- Área para crear, la cual tiene como objetivo fomentar la creatividad. Otra de las áreas es en la que se puede desarrollar y se promueve el aprendizaje individual.
- Área para investigar, donde tendrán a la mano diferentes artefactos para realizar esta acción y, finalmente, el área para interactuar donde la tecnología genera un espacio de comunicación e interacción.

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

Dentro de la educación se ha venido dando especial importancia a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular, a la inglesa. Precisamente, se ha realizado un notorio avance tecnológico en la apropiación, desde diferentes asignaturas, de las herramientas tecnológicas para diversificar el aprendizaje de esta lengua, en contextos reales de comunicación.

Sin embargo, al hablar de la enseñanza de una lengua extranjera, en ocasiones se limita a instruir la gramática de una forma tradicional. En esta asignatura no se ha dado un

compromiso o estudio específico donde se incluyan las nuevas tecnologías. En Colombia, muchos niños no tienen acceso al idioma del inglés y otros lo tienen muy limitado.

Por otro lado, en algunos colegios no se toma gran importancia al idioma y se encuentra relegado en relación con otras asignaturas. Según, Granja (2016) “de acuerdo con el Índice de Nivel de Inglés 2015 de Education First (EF), que analizó 70 países, Colombia está en el puesto 67. En la clasificación obtuvo un puntaje de 46,54, que, según el informe, resulta ser muy bajo”. Esta cifra mantiene una alerta en los planteles educativos, pues dadas las exigencias del mundo globalizado, el inglés es importante para comunicarse en el mundo.

Esta situación es producto de que la misma sociedad no ha querido darle la prioridad que necesita, ni mucho menos reconocer el valor de su aprendizaje. Así, teniendo en cuenta lo expresado por Coll (2016) el desafío que se relaciona con la problemática de esta investigación es buscar la formación e ciudadanos comprometidos con un aprendizaje práctico, capaz de ponerse en función de mejorar su calidad de vida y el mejoramiento de la sociedad. Al respecto, Castells (2000) opina que:

Los sistemas educativos actuales, sin embargo, no responden a la finalidad de formar aprendices competentes. Su organización y funcionamiento responde más bien, en todos los niveles educativos, a la finalidad de formar buenos estudiantes y buenos alumnos, es decir, a personas que aprendan los contenidos, desarrollen las capacidades y adquieran las competencias que establecen los currículos y planes de estudio. De ahí la tendencia prácticamente universal a valorar la calidad de los sistemas educativos mediante el uso de instrumentos que miden básicamente los niveles de aprendizaje del alumnado (p.14).

De forma que, en la búsqueda por mejorar los procesos de formación individual y educativa, es importante reevaluar las percepciones, tanto de estudiantes como docentes y de

la comunidad en general, dado que desde ahí se genera la brecha entre lo que se quiere y se puede hacer en términos de inclusión y educación.

1.5.5.2 *Metodologías de enseñanza de la lengua extranjera.*

Cada una de las ciencias que se abordan desde la escuela, cuentan con una perspectiva metodológica para que su enseñanza sea mucho más fructífera. Sin duda, el inglés como lengua y área curricular a trabajar no tiene excepción alguna. Existen diferentes metodologías para la enseñanza de esta lengua, entre las que se encuentra el método de traducción de gramática, el método directo, natural, audio lingual, comunicativo, cuenta historias y la enseñanza del idioma basada en tareas.

No obstante, este proyecto únicamente se van a trabajar tres metodologías enfocadas en la adquisición de habilidades comunicativas, a saber el *Communicative Approach* (método comunicativo), el *Task Based Language Teaching* (el aprendizaje basado en tareas) y el *Storytelling* (cuenta cuentos o historias). El primero de estos modelos, también se conoce como enfoque funcional, a partir de donde se pretende enseñar al estudiante en espacios reales, con énfasis en la producción escrita y oral, donde la comunicación es vista como un proceso que implica la diversidad de contextos (Gómez *et al.*, 2016).

Por otro lado, el *Task Based Language Teaching* se centra en el uso del lenguaje auténtico a través de tareas significativas, esto alienta a los estudiantes a implementar la lengua, de manera creativa y espontánea a través de tareas y resolución de problemas. Finalmente, el método de *Storytelling*, consiste en reconocer el valor relatar cuentos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, estableciendo un significado y un sentido a las prácticas de oralidad y narrativa (Gómez *et al.*, 2016).

Estas metodologías fueron escogidas dado que privilegian el mejoramiento de las habilidades comunicativas, tales como el habla (speaking), la escucha (listening) y la escritura (writing). Se han visto en muchas situaciones y ámbitos educativos que los estudiantes tienen la capacidad de identificar las diferentes estructuras gramaticales y los tiempos, pero al momento de ponerlo en práctica en una conversación les cuesta hacerlo. Por esta razón, es indispensable que los docentes estén en la capacidad de promover el desarrollo de estas habilidades, con el fin de contribuir a una formación contextualizada y capaz de responder a entorno donde se haga uso real de una lengua.

CAPÍTULO II: PROTOTIPANDO

2 Capítulo II. Prototipando. Invención y uso del modelo didáctico FutureLab: una experiencia de formación para construir curriculum sociocrítico

2.1 Paradigma ecológico: teoría pedagógica del modelo

A medida que pasa el tiempo, la sociedad reclama un cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales, basadas en la memorización y en la repetición, donde el estudiante únicamente es el receptor de conocimientos y el docente el encargado de transmitirles los conceptos. Estas prácticas entraron en tensión gracias a la consolidación de nuevos espacios de comunicación y aprendizaje, pues los estudiantes se sentían como objetos pasivos que recibían el conocimiento, sin la oportunidad de ser analizado, interpretado y contextualizado.

Como respuesta a esta situación, a mediados del siglo XX nace la ecología profunda, desarrollándose con mayor vigor en la década de los años 70, desde los trabajos del filósofo ecologista norteamericano Aldo Leopold y Arne Naess, donde se propone la creación de una ética capaz de integrar las relaciones del hombre con la naturaleza, la tierra, los animales y las plantas (López, 2012).

Según Vargas (citado en Zabala y García, 2009) el paradigma ecológico promueve una educación basada en aprender a “conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que permita a los educandos obtener los saberes, las destrezas, las actitudes y los valores necesarios para convivir, interactuar, decidir en grupo, cuidar el entorno y trabajar en equipos” (p.224). De manera que, el propósito de este enfoque es explicar e interpretar el funcionamiento de la clase, así como comprender el porqué de la eficacia de los profesores, dentro de la reflexión sobre el cómo y el para qué aprenden los alumnos (Suau, 2007).

En otras palabras, lo que pretende es que tanto docente como estudiante reflexionen y analicen su proceso de aprendizaje: para qué sirve, cómo y bajo qué forma se debe aprender.

El objeto de estudio de este paradigma, está centrado en el clima de intercambios “creados por los grupos que actúan en un contexto endógeno y exógeno determinado, que son los que generan, a su vez, nuevos roles y patrones de actuación tanto de forma individual como grupal” (Suau, 2007, p.76). Esto quiere decir, que todo lo que rodea a los actores educativos, afecta de manera directa o indirecta el proceso que se da en un contexto educativo.

Por otro lado, en relación con el concepto de escuela, desde el paradigma ecológico, se entiende como un ecosistema social humano donde se integran diferentes elementos y relaciones, que configuran el entramado pedagógico que constituye sus formas organizativas (Zabala y García, 2009). En este sentido, la escuela es el espacio *per se* para educar, socializar, enseñar y fomentar el acceso a la cultura, desde donde tanto docentes y estudiantes, coexisten y se colaboran mutuamente. Es así como, se presenta como un escenario de comunicación entre estos dos perfiles educativos, en la búsqueda por la construcción significativa del conocimiento.

En este orden de ideas, el aula de clase aparece como ese contexto inmediato de la enseñanza y socialización, cubierto y condicionado por otros ecosistemas representados en la familia, la sociedad y el sistema en su totalidad. Es desde aquí donde las dinámicas evaluativas hacen su aparición, bajo una perspectiva cualitativa, basada en la observación participante y el análisis situacional (Suau, 2007). Por su parte, el docente es catalogado como “aquel profesional que tiene la capacidad de adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza el aula y posee una actitud crítica, transformadora pero comprometida socialmente” (Suau, 2007, p.78).

El paradigma ecológico ha sido la respuesta a las falencias presentadas en los otros paradigmas: el presagio, el paradigma y el paradigma mediacional. El primero considera que

la enseñanza depende de las características físicas y psicológicas del perfil docente y su capacidad para influir en la individualidad de sus estudiantes. El proceso/producto, radica en comprobar experimentalmente distintos métodos, en la búsqueda del más eficaz a partir del uso de pretest, posttest o test diferido (Martínez, 2012).

Finalmente, el paradigma mediacional se interesa por los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores, así como de las estrategias dentro del procesamiento de la información. También, sobre la manera en que influyen las relaciones entre docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento (Suau, 2007). Es de observar que el paradigma ecológico fue la mediación exacta para la educación, dado la mayor influencia en el proceso educativo es el contexto en el que se desenvuelve. Este es el que determina que tanto afecta el proceso educativo y cómo cambia dependiendo de los distintos factores que lo constituyen.

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

En la actualidad, la enseñanza se ha convertido en un proceso abierto, dado que para aprender adquirir conocimiento no se necesita asistir presencialmente a un aula de clases, sino que existen distintas maneras, mecanismos y canales que permiten a las personas aprender un conocimiento específico. De este modo, las clases semi presenciales o virtuales han cobrado vigencia, a partir del uso de plataformas virtuales de aprendizaje tales como MOOC (Massive Open Online Course, por su sigla en inglés). Para Ruíz (2015, citado en Gil, Ribés, Molina y Garoz, 2018) el MOOC es definido como:

Un modelo educativo tecno pedagógico emergente, se centra en el estudiante, quien es el responsable directo y absoluto de su propio aprendizaje; es masivo, porque es una propuesta formativa dirigida a miles de participantes de modo simultáneo y abierto, por ser de acceso gratuito, es decir, porque cualquier persona puede acceder libremente a los contenidos digitalizados de los cursos sin otro requisito que su motivación para aprender (p.90).

En los años 2007-2008 nace el primer curso organizado por George Siemens y Stephen Downes, encargados de plantear el modelo con las características actuales. Es así como, el concepto de MOOC se encuentra relacionado con el uso de plataformas especializadas en ciertos conocimientos, con características abiertas, gratuitas y masivas para todo el público (Gil *et al.*, 2018). En este sentido, para que un curso sea considerado MOOC, deberá poseer las siguientes características: tener clara una finalidad educativa, mediante una serie de actividades que serán evaluadas; recursos y contenidos abiertos y gratuitos, acceso masivo para las personas que deseen participar.

En la Tabla 1 se resumen los diferentes modelos MOOC, con funcionalidades, objetivos y características para poblaciones específicas.

Tabla 1. Tipos de MOOC.

| Tipo de MOOC | Características |
|-------------------------|---|
| XMOOC | El profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, encargado de aportar los materiales, guía las discusiones que se produzcan, resuelve dudas. |
| CMOOC | El conocimiento se genera y se construye a partir del procesamiento de la información recibida por parte del profesor y la interacción los alumnos. |
| MOOC | Centrado en las tareas. Es una mezcla de los dos modelos anteriores, el cual es previamente programado por el docente |
| TransferMOOC | Se toman los cursos existentes en las Universidades de elearning y transferirlos a una plataforma MOOC |
| MadeMOOC | Se presenta como el más innovador desde una perspectiva multimodal, porque incorporan elementos de vídeo, calidad de la creación de tareas que deben realizar los estudiantes y diferentes experiencias interactivas. |
| SynchMOOC | Presentan fechas específicas de comienzo y de finalización, así como de realización de las evaluaciones. |
| AsynchMOOC | No posee fechas abiertas de plazo de inicio ni final para promover su entrada en cualquier momento y lugar. |
| AdaptiveMOOC | Se pretende personalizar los cursos al recopilar datos de los usuarios en este. Los conocimientos no son planos ni lineales. |
| GroupMOOC | Los alumnos trabajan en pequeños grupos con enfoques más precisos centrados en el trabajo de equipo. |
| ConectivismoMOOC | Centrados en las conexiones que se producen en la red más que en los contenidos. |
| MiniCOOC | Más adecuados para aprendizajes de dominios precisos. |

Fuente: basado en Gil *et.al.* (2018), Almenara, Llorente y Vásquez (2014).

Ante este panorama, la propuesta que se quiere implementar es un MOOC relacionado con la enseñanza del inglés, donde se pretende apoyar a los docentes en la consecución de diferentes herramientas, métodos o técnicas para que puedan ser utilizados dentro del aula de una lengua extranjera. De esta manera, antes de materializar esta propuesta se tendrán en cuenta las conceptualizaciones de modelos, métodos, técnicas y estrategias, en la búsqueda por realizar una adecuada construcción de un ambiente de aprendizaje, con objetivos y propósitos centrados en los procesos individuales de los estudiantes.

Inicialmente, los modelos están diseñados para lograr un objetivo particular y determinar gran parte de las acciones del facilitador. Así, un modelo de enseñanza se define

como un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales y orientar el ejercicio en las aulas. Por eso, cuando se describen modelos y se discute acerca de su uso, se comprende que la tarea de selección es compleja y las formas de enseñanza son numerosas según los objetivos.

Por su parte, Eggen y Kauchack (2005) mencionan que los modelos de enseñanza son estrategias prescriptivas para cumplir las metas educativas particulares. Son prescriptivas porque las responsabilidades del docente durante la etapa de planificación, implementación y evaluación están claramente definidas. Dentro del ámbito educativo, los métodos de enseñanza se presentan como las diferentes decisiones que debe tomar el profesorado para comunicar y promover los aprendizajes. Ramírez (2013) ha definido algunos métodos de la enseñanza, resumidos a continuación (Tabla 2).

Tabla 2. Métodos de enseñanza.

| Método | Propósito |
|--|---|
| Activo | Promover aprendizajes activos de integración de observación, experimentación, comprensión y demostración |
| Participativo | La cooperación autónoma, libre, es condición indispensable para un aprendizaje de conceptos, desarrollo de habilidades y actitudes |
| Expositivo | La transmisión del contenido es una de sus finalidades y requiere ser presentada en forma ordenada, atractiva y considerando el nivel de los estudiantes |
| Socrático | Formulan preguntas que fomenten el análisis, la evaluación, la búsqueda de conceptos de aprendizaje elevados, incluso, la metacognición. |
| Proyecto | Enfocado a encontrar respuestas para preguntas sobre un tópico y también aprender más sobre ese tópico |
| De casos | Permitir la expresión de actitudes de diversas formas de pensar a través de la discusión o intercambio de participaciones |
| Aprendizaje basado en problemas | Los problemas son el eje para que los estudiantes busquen la solución por medio del análisis, observación y evaluación |
| Aprendizaje servicio | Combina el servicio a la comunidad junto al contexto de un programa educativo, donde se pretende el desarrollo de habilidades, actitudes y valores |
| Investigación | Conectar la investigación con la enseñanza para incorporar, parcial o totalmente, al participante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del facilitador |

Fuente: Ramírez (2013, pp. 13-14).

En cuanto a las técnicas de enseñanza se definen como las acciones utilizadas para que se produzcan los aprendizajes, ejecutadas por el docente facilitador y estudiante. Entre las técnicas a utilizar son:

(...) mesa redonda, la conferencia, trabajo en equipo, exposición oral, representación gráfica, foro de debate, panel, exposición, discusión de problemas en pares, ejercicios, pre escritura de conceptos previos, búsqueda de información, comparación de conceptos, coevaluación, autoevaluación, evaluación de pares, escribir diálogos constructivos, explicación de tareas, documentación de aprendizajes, entre otras (Ramírez, 2013, p.15).

De esta forma, lo que importa es en cada técnica resaltar la creatividad de manera que resulten llamativas para los estudiantes, con el propósito de promover el aprendizaje y la buena disposición para el mismo. Finalmente, las estrategias se comprenden como los procesos que facilitan los aprendizajes, desde las cuales se puede procesar, organizar, retener y recuperar la información. También, se definen como un conjunto de las directrices que determinan las acciones del proceso educativo, desde aspectos generales (políticas educativas) hasta los particulares (proyecto educativo) (López, 2014).

2.3 Dimensiones del conocimiento a desarrollar en el curriculum sociocrítico

En cuanto a las experiencias de aprendizaje, Knowles (1980) recuerda la necesidad de articular a cualquier escenario de aprendizaje andragógico las dimensiones de conocimiento que debe desarrollarse en el marco de las competencias. A continuación, se presenta la clasificación hecha por el autor y que hará parte de los alcances del aprendizaje, a la luz de las actividades propuestas (Tabla 3).

Tabla 3. Estructura de la dimensión conocimiento en la taxonomía revisada.

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

Fuente: adaptado de Krathwohl (2002).

Krathwohl (2002) propone tabla para facilitar la selección de objetivos de un curso, unidad didáctica o competencia, que contiene las categorías principales y las subcategorías. En la Tabla 4 se presenta un ejemplo para la categoría conocimiento, en la que se ha incluido algunos verbos descriptores de la acción, bajo la casilla de la categoría cognitiva, que representa la competencia a desarrollar en el recorrido del usuario por la ruta de aprendizaje.

Tabla 4. Elementos para la determinación de objetivos.

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

Fuente: adaptada de Krathwohl (2002).

Para la implementación de estas dimensiones en este modelo FutureLab, es importante tener en cuenta los procesos cognitivos, metacognitivos y de aprendizaje de la persona que va acceder a este modelo, así como su correspondiente proceso. Es así como, a continuación se presenta (Figura 1) una breve conceptualización de estos procesos.

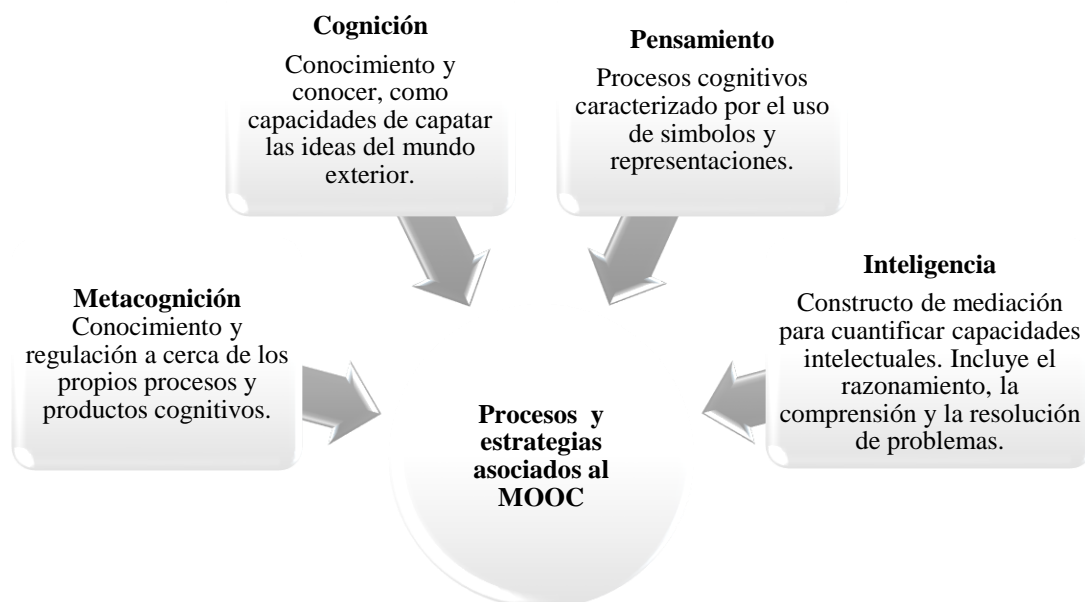


Figura 2. Procesos y estrategias asociadas al MOOC.

Fuente: basado en Medel, Vilanova, Biggio, García, & Martín (2017) y Bermeosolo (2005)

La relación conceptual de estos procesos influye dentro del modelo de innovación FutureLab, en la medida que permite comprender los alcances cognitivos que se esperan lograr con los participantes, dentro del desarrollo de habilidades individuales y grupales. El MOOC pretende ayudar a profesores de esta lengua extranjera a capacitarse en los procesos y métodos que se deben realizar para que la enseñanza del inglés sea más efectiva, dejando de lado actitudes memorísticas, repetitivas y, por lo tanto, poco interesante y monótono para los estudiantes

2.4 Diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico interactivo FutureLab: una experiencia de formación para construir curriculum sociocrítico

El diseño pedagógico realizado en esta propuesta es un MOOC. Según Castaño y Cabero (2013), este tipo de cursos presentan las siguientes características distintivas: “recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula, con fechas de comienzo y finalización, cuenta con mecanismos de evaluación, es online, de uso gratuito y permite la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes” (p.89).

Actualmente, estos programas son utilizados en muchas instituciones debido a las ventajas que tiene. En opinión de Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams (2012) los MOOC “van un paso más allá de los contenidos educativos en abierto al hacer libres no solo los materiales, sino también los procesos de interacción, los cuales se convierten en el centro del aprendizaje” (p.15). El potencial de esta herramienta radica en que se adapta a un aprendizaje abierto, flexible y auto gestionado, razón por la cual, responde las particularidades de quien aprende y de quien enseña.

La propuesta que se materializa en esta investigación, se titulada “*Know how To teach english is a treasure*”, dirigido a profesores de inglés que buscan mejorar sus prácticas educativas en beneficio de sus estudiantes. El MOOC realizado tiene un aspecto sencillo y se encuentra conformada por cuatro módulos. Una de las ventajas de esta propuesta es que el docente estará en la libertad de comenzar por el módulo que desee.



Figura 3. MOOC Know How To Teach English Is A Treasure.

Fuente: elaboración propia.

Las fases de los que se compone todos los módulos son las siguientes:

MÓDULO 1



Encuentro con el experto

Bienvenido al Módulo Titulado "COMMUNICATION IS THE KEY", el cual pretende "dar a conocer algunas de las metodologías para enseñar inglés enfocándose en dos de las habilidades comunicativas más difíciles: listening y speaking". Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio "Encuentro con el experto" en el siguiente video.



Guía de aprendizaje

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

[Descargue la guía de aprendizaje aquí](#)



Contenido socio-crítico

Los modelos sociocríticos tienen como centro la perfección de las problemáticas de contexto. En el caso de esta fase, lo invitamos a consultar el caso titulado "The Application Of Communicative Language Teaching: A Particular Case In A Polish Primary School" del autor SANDRA PAULISTA & GÓMEZ que busca examinar si el Communicative Language Teaching es usado por los profesores a la hora de implementar las clases de inglés como lengua extranjera in una escuela primaria de Polonia.

Figura 4. Módulo 1 MOOC.

Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, se encuentra un video con el propósito de cada módulo, el contenido y las actividades a realizar por parte del usuario. Después, una guía de aprendizaje con la conceptualización de la temática a trabajar, como un elemento esencial para comprender el curso. Luego, se expone un estudio de caso, bajo una perspectiva sociocrítica, relacionado

con el concepto trabajado para una mejor explicación de este; dado que es mucho más fácil construir un concepto específico si se parte de una situación real.

Como tercer momento, se encontrará el juego serio, el cual rompe el paradigma tradicional del aprendizaje. El término *juegos serios* pareciera ser contradictorio, pues el vocablo "juego" representa diversión, alegría, fantasía y relax, se conciben como una acción que aleja de las cosas "serias" de la vida. El término "serio" alude a responsabilidad, sensatez, realidad y acciones con consecuencias a considerar. Estos juegos están destinados a la educación, el entrenamiento en habilidades determinadas, la comprensión de procesos complejos, sean sociales, políticos, económicos o religiosos (Marcano, 2008).

Los juegos que se presentan en este curso estarán relacionados con la conceptualización de las metodologías trabajadas: *el Communicative Language Teaching*, *el Task Based Language Teaching* y *el Storytelling*.

Aprendiendo a partir de nuestro "juegos serios"

Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirse aprendiendo por medio del juego "Pistas Secretas", el cual le permitira saber si comprendio las diferentes tecnicas, concepto y roles de los diferentes agentes de aprendizaje del Communicative Language Teaching" ¡Vamos a jugar!

Nuestro test: probando mi aprendizaje

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

✓ [Resuelve aquí el test del módulo 1](#)

Figura 5. Juegos serios MOOC.
Fuente: elaboración propia.

Por último, se realizará una prueba sobre el contenido sociocrítico trabajado en cada uno de los módulos, para monitorear las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como

los aspectos a mejorar. Este recurso es de resultado automático, se tendrán dos intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primero.

2.4.1 Evaluación final: innovación modelo sociocrítico.

La unidad didáctica propuesta está dividida en cuatro fases (Anexo 4), los cuales permiten a los estudiantes aprovechar la conceptualización que compone el MOOC. Este curso fue llamado “*Know how to teach English is a treasure*”, para trabajar y profundizar en tres importantes metodologías de la enseñanza del inglés: *Communicative Language Teaching (CLT)*, *Task Based Language Teaching (TBLT)* y *Storytelling*. El objetivo de este modelo es la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas: habla y escucha.

En la primera fase, los estudiantes encontrarán una conceptualización sobre el *e-learning* y del paso a paso de cómo van a trabajar esta plataforma.

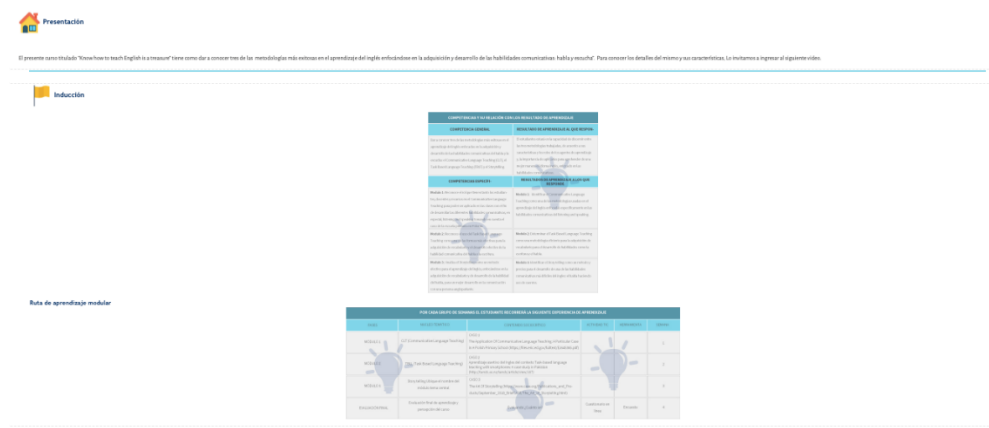


Figura 6. Fase 1: secuencia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

La segunda fase titulada *Communication is the Key*, expone una de las metodologías más efectivas para el aprendizaje del inglés “*Communicative Language Teaching*”, desde un estudio de Caso hecho en Polonia. Al finalizar el módulo, el estudiante podrá reconocerla como una herramienta efectiva para el aprendizaje del inglés. En la actividad propuesta, los estudiantes buscaran diferentes pistas para responder a un conjunto de preguntas.

La tercera fase *Meaningful and Real Communication in Class*, presenta otra estrategia para del aprendizaje del inglés “*Task Based Language Teachin*” enfocada en la adquisición de vocabulario y en el mejoramiento de dos habilidades: escucha y habla. La actividad que aparece en este módulo es “quiz de puertas”, donde los estudiantes deberán abrir diferentes puertas, respondiendo preguntas relacionadas con esta metodología.

La cuarta fase se titula *Tell me a Story to Improve your English*, en este encontrará la tercera metodología para el aprendizaje del inglés “*Storytelling*”, enfocada al fortalecimiento del vocabulario y la habilidad del habla. La actividad propuesta es “quiz millonario”, donde los estudiantes tendrán que responder diferentes preguntas para conseguir puntos.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica desde los momentos, objetivos, dimensiones del pensamiento a evaluar, el tipo de aprendizaje y la evaluación utilizada. Asimismo, se justifica el componente del currículo sociocrítico a formar durante su implementación (Tabla 5).

2.5 Secuencia didáctica

Tabla 5. Secuencia didáctica.

| Momento | Objetivo didáctico | Componente del currículo sociocrítico a formar | Dimensión del conocimiento a evaluar | Tipo de acción de aprendizaje | Tipo de evaluación | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------------|--|---------|------------|------------|------------|---------------|--|---------------|--|-------------|--|
| Fase 1: “Communication is the key” | Identificar el Communicative Language Teaching como una de las metodologías usadas en el aprendizaje del inglés enfocadas específicamente en las habilidades comunicativas del listening and speaking. | Reconoce el rol que tienen tanto los estudiantes, docentes y recursos en el Communicative Language Teaching para poder ser aplicado en las clases con el fin de desarrollar las diferentes habilidades comunicativas, en especial, listening and speaking tomando en cuenta el caso de la escuela primaria en Polonia. | <table border="1"> <tr> <td>Dimensión Conocimiento</td> <td>Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca...</td> </tr> <tr> <td>Factual</td> <td>Objetivo 1</td> </tr> <tr> <td>Conceptual</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Procedimental</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Metacognitivo</td> <td></td> </tr> </table> | Dimensión Conocimiento | Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca... | Factual | Objetivo 1 | Conceptual | | Procedimental | | Metacognitivo | | Juego serio | Automática con puntaje y retroalimentación |
| Dimensión Conocimiento | Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca... | | | | | | | | | | | | | | |
| Factual | Objetivo 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Conceptual | | | | | | | | | | | | | | | |
| Procedimental | | | | | | | | | | | | | | | |
| Metacognitivo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fase 2: “Meaningful and real Communication in class” | Determinar el Task Based Language Teaching como una metodología eficiente para la adquisición de vocabulario para el desarrollo de habilidades como la escritura y el habla. | Reconoce el uso del Task Based Language Teaching como una de las formas más efectivas para la adquisición de vocabulario y el desarrollo efectivo de la habilidad comunicativa del habla y la escritura. | <table border="1"> <tr> <td>Dimensión Conocimiento</td> <td>Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona...</td> </tr> <tr> <td>Factual</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conceptual</td> <td>Objetivo 2</td> </tr> <tr> <td>Procedimental</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Metacognitivo</td> <td></td> </tr> </table> | Dimensión Conocimiento | Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona... | Factual | | Conceptual | Objetivo 2 | Procedimental | | Metacognitivo | | Juego serio | Automática con puntaje y realimentación |
| Dimensión Conocimiento | Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona... | | | | | | | | | | | | | | |
| Factual | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conceptual | Objetivo 2 | | | | | | | | | | | | | | |
| Procedimental | | | | | | | | | | | | | | | |
| Metacognitivo | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|-----------------------|--|--------------------------|--|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|--|--------------------|---|
| <p>Fase 3: “ Tell me a Story to improve your English”</p> | <p>Identificar el Story telling como un método y preciso para el desarrollo de una de las habilidades comunicativas más difíciles del inglés: el habla haciendo uso de cuentos.</p> | <p>Analiza el Storytelling como un método efectivo para el aprendizaje del inglés, enfocándose en la adquisición de vocabulario y de desarrollo de la habilidad del habla, para un mejor desarrollo en la comunicación con una persona angloparlante.</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="947 253 1079 391"> <p>Dimensión Conocimiento</p> </td> <td data-bbox="1085 253 1211 391"> <p>Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="947 396 1079 418"> <p>Factual</p> </td> <td data-bbox="1085 396 1211 418"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="947 423 1079 446"> <p>Conceptual</p> </td> <td data-bbox="1085 423 1211 446"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="947 451 1079 474"> <p>Procedimental</p> </td> <td data-bbox="1085 451 1211 474"> <p>Objetivo 3</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="947 479 1079 501"> <p>Metacognitivo</p> </td> <td data-bbox="1085 479 1211 501"></td> </tr> </table> | <p>Dimensión Conocimiento</p> | <p>Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...</p> | <p>Factual</p> | | <p>Conceptual</p> | | <p>Procedimental</p> | <p>Objetivo 3</p> | <p>Metacognitivo</p> | | <p>Juego serio</p> | <p>Automática con puntaje y retroalimentación</p> |
| <p>Dimensión Conocimiento</p> | <p>Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Factual</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Conceptual</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Procedimental</p> | <p>Objetivo 3</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Metacognitivo</p> | | | | | | | | | | | | | | | |


Fuente: elaboración propia.

2.6 Criterios y estrategias de evaluación: certificación con puntaje automático

El MOOC propuesto está dirigido a profesores del área de inglés, con el propósito de reflexionar sobre tres diferentes metodologías, técnicas y estrategias de esta lengua, dado que se han observado distintos factores que influyen en el aprendizaje, tales como: desmotivación por parte de los estudiantes, falta de didácticas y metodologías, incipiente uso de las herramientas TIC para la innovación y la flexibilización, una visión instrumental de la lengua.

De esta manera, se plantea un curso para realizar entre dos o tres semanas, donde el profesor podrá organizar su horario y realizar en el tiempo que el proponga las actividades a realizar en este MOOC. Será un curso flexible y que se adaptará a las necesidades del docente; lo que implica que el docente podrá comenzar por el tema que desee. Al finalizar, el docente realizará una autoevaluación relacionada con cada uno de los módulos, y la influencia que tuvo este en su labor.

Tabla 6. Reconocimiento y certificación.

| Tipo de certificación | Puntaje obtenido |
|--------------------------------------|---|
| Certificado de reconocimiento | Para aquellos participantes que recorren solo uno de los tres módulos y resuelve dicho test. (1 módulo) |
| Certificado de determinación | Para aquellos participantes que desarrollaron los tres módulos con sus respectivas evaluaciones, pero no resolvieron la evaluación final de innovación. (3 módulos) |
| Certificado de apropiación. | <p>Aquellos participante que recorrieron y resuelven todo el curso; los tres módulos más la evaluación de innovación. 3 módulos más la evaluación final.</p>  |

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3 Capítulo III. Fundamentos metodológicos

En el presente capítulo se exponen los componentes metodológicos y se justifica el tipo de investigación de este proyecto, desde cinco componentes, a saber: el primero titulado “enfoque de la investigación”, cuyo propósito es identificar el enfoque o tipo de investigación que se quiere llevar a cabo en esta propuesta, que se define desde un corte mixto, haciendo uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Un segundo componente llamado “diseño de la investigación”, fundamentado en la didáctica de las Ciencias Sociales, donde se presentan las fases y las propiedades del mismo. Asimismo, el tercer componente donde se exponen las “técnicas e instrumentos de la recolección de información” utilizados en cada uno de los capítulos.

Como cuarto componente, donde se especifica la “población y muestra” utilizada en este proyecto; aquí se describen quienes participaron de la investigación y cuáles son sus correspondientes perfiles. La idea es hacer un marco cuadro de perfiles para identificar el área, las edades, los campos de acción de enseñanza en la institución y los grupos con los que trabaja. El último componente corresponde al “cronograma”, donde se planteará las fechas y actividades que se harán en la propuesta. Este cronograma se proyecta para dos años de trabajo.

3.1 Enfoque de la investigación

Este proyecto de investigación se basa en un paradigma sociocrítico de naturaleza mixta, donde se integran perspectivas empiristas positivistas, de carácter cuantitativo, y etnográfica, de carácter cualitativo. Este enfoque exige el uso de diferentes instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, para hacer una mejor recolección de información y de datos. De igual forma, propone una relación directa entre la teoría y la práctica, desde donde se ubica el estudio de corte participativo (González, 2007).

El interés de esta investigación es la práctica educativa, que incluye “tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan. Por ello esta línea incorpora, complementándolos, los objetos de estudio de la línea empirista- positivista y de la línea etnográfica” (González, 2007, p.32).

Entre las características para que una investigación sea sociocrítica son: el tema que es objeto de estudio surge en una comunidad de personas y en un contexto determinado; el objetivo es conocer en profundidad la situación de esa comunidad, para los que se buscan alternativas de mejora; la investigación es controlada por los sujetos que forman parte de la comunidad; desarrolla procesos de reflexión sobre su propia situación; recaba los hallazgos obtenidos para asegurar que los métodos y procedimientos de investigación sean los más válidos (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Finalmente, entre los instrumentos a utilizar se puede encontrar entrevistas, encuestas, diarios de campo, que permiten captar el significado de los acontecimientos y, a su vez, comprobar las hipótesis a partir de un análisis operacional de la situación.

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del diseño de la teoría fundamentada, la cual pretende generar teorías que expliquen un fenómeno social en su contexto natural (Jiménez, 2018b). Este tipo de diseño implica un ejercicio interpretativo sobre el funcionamiento del mundo, desde la comprensión humana; es decir, estudiar lo que la gente dice y cree. Asimismo, la teoría fundamentada proporciona una perspectiva nueva en la inducción: no se parte de la teoría ni de la bibliografía existente, sino de los datos del escenario. El análisis de los datos en un proceso de comparación constante conduce a la generación de conceptos explicativos y teoría.

Este diseño de investigación se utiliza la codificación (abierta, selectiva y axial) y la comparación. La codificación abierta identifica los conceptos y descubren en los datos sus propiedades y dimensiones, mientras que la codificación selectiva integra teóricamente la información obtenida. En cuanto, al tipo axial es el momento que permite relacionar categorías y subcategorías. Es así como, parte de un proceso analítico y, a partir de ahí, se realiza el muestro teórico que fundamente todo el estudio.

La teoría fundamentada es trabajada como una estrategia metodológica para resolver el problema de investigación. Esta forma de investigación exige un contacto directo con la realidad, para la construcción de teorías de forma inductiva a partir de un conjunto de datos, hace una consideración al caso y estudia la vida social del individuo (Cook, 1986). Por esto, al realizar el MOOC se tuvo en cuenta que los estudiantes no solamente identificarán que metodología estaba trabajando, sino las características propias y los resultados, tanto positivos como negativos, que tuvo los proyectos trabajados en el MOOC.

Una de las finalidades de la teoría fundamentada es abordar la realidad para transformarla, puesto que esta depende de las circunstancias, es una construcción y reconstrucción intersubjetiva, donde la acción comunicativa se presenta como la base del conocimiento. Por esto, este proyecto de investigación se dirige a profesores de la lengua inglesa, donde se quiere plantear un MOOC de las estrategias de la enseñanza del inglés, para permitirles evolucionar y fortalecer su práctica pedagógica.

Para esto, se tomarán las fases por modelo FutureLab (reflexión, prototipado reflexión y comunicación) articuladas a los momentos del diseño de la Investigación de la teoría fundamentada (códigos abiertos, teóricos, *in vivo* que emergen una categoría central y permite la saturación de

datos), evidenciando las técnicas e instrumentos para la recolección de datos en cada momento.

Esta sinergia se resume la Tabla 7.

Tabla 7. Fases del diseño y etapas del proyecto.

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

Fuente: adaptada de Jiménez (2018).

Para la fase titulada autorreflexión, cuyo objetivo es indagar y conocer cómo la implementación de un currículo sociocrítico puede mejorar la práctica de la enseñanza del inglés haciendo uso de las TIC, en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, se utilizó un cuestionario de entrada (Anexo 3), con el propósito de identificar las problemáticas y la situación actual en relación con el uso de las TIC. El cuestionario está compuesto por cinco núcleos centrados en reconocer la

forma y las diferentes técnicas que se utilizan dentro de la práctica educativa. Con el resultado de este insumo, se construyó el capítulo I “Autorreflexión”, donde se identifica el contexto en el que se va a desarrollar el proyecto, así como la problemática que los aqueja.

Desde la teoría fundamentada, los códigos abiertos, teóricos o axiales se relacionan al “proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos (...). Para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p.111). La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene (San Martín, 2014).

Por otro lado, los códigos axiales son las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías, teniendo en cuenta que "una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados" (Strauss y Corbin, 2002, p.137). En opinión de San Martín (2014) este es el tercer paso en el proceso de codificación teórica, desde un nivel de abstracción mayor a las anteriores, dado que aquí se obtienen las categorías centrales para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En la segunda fase, titulada prototipando: invención y uso, se utilizó un cuestionario de percepción, embebido en el ambiente de aprendizaje, para evaluar la manera como los profesores comprendieron e implementaron la creación de una secuencia didáctica sociocrítica mediada por TIC. Los resultados de este ejercicio tuvieron como objetivo conocer lo que piensa el profesorado sobre los currículos sociocríticos.

Adicional a eso, se propuso trabajar bajo la técnica de grupos focales, donde se hizo la selección de una cierta cantidad de docentes, los cuales fueron enfrentados a un cuestionario relacionado con su práctica educativa, en la búsqueda por conocer diferentes aspectos de la misma

(Anexo 5). Esta técnica pertenece a corte cualitativo y consiste en seleccionar a un grupo de personas con el propósito de discutir sus puntos de vista, en relación con el tema propuesto.

Para la última fase titulada reflexión y comunicación se presentarán los capítulos que emergen del diseño de la teoría fundamentada, centrados en la triangulación de datos para plantear lo que dicen y hacen los docentes, producto de la percepción del profesorado sobre la misma. El paso dado por la teoría fundamentada es la saturación de datos, donde se asegura “la riqueza explicativa, y de relaciones teóricas entre categorías, es la saturación teórica o de contenido. Si el investigador no recopila datos hasta saturar todas las categorías, la teoría no se desarrollará equilibradamente y carecerá de densidad y precisión” (San Martín, 2014, p.112).

Finalmente, la validación de los instrumentos fue generada desde la investigación doctoral creada por la Jiménez (2018a) en su tesis doctoral *Representación Social del Conflicto en los profesores colombianos*, implementados en este estudio. También hace parte de los instrumentos del proyecto profesoral en que están inmersa esta investigación *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*.

3.3 Población y muestra

La población con la cual se realizó la investigación son docentes del área de inglés. Para el cuestionario realizado en la etapa de la autorreflexión, participaron 11 maestros de diferentes áreas y con distintos niveles educativos (Anexo 3). Dado que el MOOC se enfocó en las metodologías de la enseñanza del inglés, los docentes tuvieron que ser, específicamente, profesionales de esa área. La idea del proyecto es que sean docentes del Colegio Santo Domingo Bilingüe; sin embargo, no se descarta la idea que participen docentes de otras instituciones.

3.4 Acceso al campo y permisos éticos

Para la fase de autorreflexión, fue necesario el permiso del Señor Rector del Colegio Santo Domingo Bilingüe, quien se interesa en mejorar cada día más su colegio, considerando la capacitación a sus docentes como un punto esencial. Al principio fue bastante complejo que los docentes resolvieran el cuestionario propuesto (Anexo 1), dado que les parecía bastante largo y muy repetitivo. Para esto, fueron convocados 15 docentes, sin embargo, sólo se logró la participación de 11 de distintas áreas, como matemáticas, sociales, tecnología e inglés, quienes dieron su autorización mediante un consentimiento informado (Anexo 2).

3.5 Cronograma

A continuación se encuentra el cronograma de las actividades para hacer efectivo este proyecto de investigación.

Tabla 8. Cronograma.

| Fases del Modelo FutureLab | Apartado | Sem. 1 | Sem. 2 | Sem. 3 | Sem. 4 | Descripción |
|------------------------------------|--|--------|--------|--------|--------|---|
| Primera fase autorreflexión | Justificación y análisis del contexto | X | | | | Se evidenció una problemática en falta de desarrollo de la conciencia fonológica en niños de preescolar en el colegio Manuel Cepeda Vargas |
| | Planteamiento del problema y pregunta de investigación | X | | | | Se elaboró la pregunta y se realizaron los respectivos ajustes a la misma. |
| | Objetivos | X | | | | Se establecieron los objetivos de acuerdo a la pregunta y a la línea de proyecto profesoral a la cual está inscrita la investigación y se realizaron los ajustes correspondientes |
| | Estado del arte | X | | | | Se hizo un rastreo bibliográfico sobre que hay acerca del tema de la investigación |
| | Marco teórico | X | | | | Se ubicaron los diferentes referentes teóricos (disciplinares, pedagógicos y tic) |

| | | | | | | |
|---|--|--|----------|----------|----------|--|
| | | | | | | que van a dar el sustento a la investigación |
| Segunda fase prototipando | Creación y presentación del modelo didáctico “ <i>know how to teach english is a treasure</i> ”: fases, ruta de aprendizaje, evaluación. | | X | | | Se creó el Modelo Didáctico a implementar operacionalizado en la secuencia didáctica. Esta labor fue desarrollada con orientación del asesor de la Comunidad y materializada en el laboratorio |
| Tercera fase fundamentación metodológica | Enfoque, diseño, técnicas e instrumentos de la investigación | | X | | | Se determinó el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de datos, el consentimiento informado, el juicio de un experto para la validez y la autorización del rector. También se establecieron las categorías de análisis a priori. |
| Cuarta fase uso: testeando la innovación del modelo didáctico “<i>know how to teach English is a treasure</i>” | Descripción de la implementación | | | X | | Se establecieron las etapas para desarrollar la implementación de la investigación: pilotaje del recurso, ajustes e implementación de este. |
| | Análisis de resultados por fases del diseño de investigación | | | | | |
| Quinta fase reflexión y comunicación | Resultados o hallazgos | | | | X | Se realizó el análisis de las categorías y la triangulación para obtener los resultados. |
| | Conclusiones y prospectiva | | | | X | A partir de los aprendizajes se realizaron las conclusiones de la investigación y se realizaron también las recomendaciones |
| | Aprendizajes | | | | X | A partir de los resultados se establecieron los aprendizajes alcanzados en esta investigación, que se logró y que no |

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV

TESTEO

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

Este capítulo presenta la fase de testeo realizado en la investigación titulada implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado TIC: un espacio de investigación autorreflexivo para la implementación de un currículo sociocrítico en la enseñanza del inglés en el colegio Santo Domingo Bilingüe. De esta manera, el capítulo se divide en tres momentos: el primero, describe el proceso de planeación y construcción en el laboratorio del modelo sociocrítico, en articulación con las mediaciones tecnológicas que surgieron de algunas experiencias centradas en las visitas de campo a diversos laboratorios, la socialización de saberes y la revisión de algunas comunidades de práctica que orientaron la consolidación del modelo FutureLab.

Este momento culmina con la descripción sobre cómo se generaron aprendizajes, desde la trasposición de la teoría del modelo sociocrítico, a partir de las teorías de Pagés (1994), hacia la creación de la propuesta fundante de la investigación. Bajo esta idea se hace énfasis en el desarrollo de competencias para generar las unidades y secuencias didácticas con mediación TIC, aprendiendo y consolidando la construcción del diseño instruccional y pedagógico del mismo.

El segundo momento titulado testeando el modelo didáctico sociocrítico, expone los resultados obtenidos de los instrumentos de investigación, embebidos en el MOOC que conforma el modelo sociocrítico, a partir de tres componentes: el primero, centrado en el aprendizaje conceptual y la resolución de problemas que emana de los casos planteados. Los datos se recolectaron en las pruebas (Anexo 5) de cada módulo, los cuales permitieron monitorear los aprendizajes alcanzados por cada uno de los participantes.

En el segundo componente plantea los resultados extraídos de cantidad y tipo de certificaciones obtenidas por los usuarios, mediante lo cual se monitorearon los niveles interactividad de los participantes, así como los niveles de deserción de este modelo construido en un formato MOOC. Esto permite demostrar la riqueza del diseño instruccional y pedagógico que conforman la propuesta, así como los recursos ubicados allí.

El tercer y último componente explica el valor de la innovación del modelo sociocrítico que se recolecta del instrumento embebido en el MOOC, como parte de la fase evaluación (Anexo 5). También, recopila información sobre la importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje, la relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico, las actitudes y habilidades adquiridas y la evaluación sobre la formación recibida, desde la autonomía y la adaptatividad, entendida como la calidad de la experiencia de aprendizaje.

4.1 Planeación y construcción en el laboratorio del modelo sociocrítico articulado a las mediaciones tecnológicas

En este apartado se presenta la experiencia de creación del modelo didáctico sociocrítico en el laboratorio. Respecto a la fase de reflexión y definición, durante los primeros dos semestres se identificaron la problemática en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, relacionada con el proceso de enseñanza del inglés; dado que los docentes no contaban con las estrategias didácticas para superar una visión gramatical, hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes.

Durante las semanas de laboratorio, se conocieron diferentes programas de innovación que han tenido un impacto en el escenario educativo. En el primer laboratorio realizado en la ciudad de Bogotá, se tuvo la oportunidad de dialogar con un panel de expertos de innovación y conocer a profundidad programas como dividendo por Colombia y computadores para educar; además, la

propuesta pedagógica de logares como: Centro de Innovación REDP, el Tecnoparque del SENA y Centro de Innovación de la Universidad Nacional. El encuentro con el panel de fue de gran ayuda para enfocar la pregunta de investigación. Además, la metodología del Design Thinking brindó la posibilidad de construir, de manera colectiva, cada una de las propuestas de innovación.



Figura 7. Encuentro panel de expertos.
Fuente: elaboración propia.

En la segunda semana de innovación, se tuvo la oportunidad de compartir el proyecto con estudiantes de semestres anteriores y, se comenzó a trabajar en el prototipo con ayuda del CMED. De igual manera, se viajó a la ciudad de Medellín para conocer otras propuestas orientadas a fortalecer el campo educativo en diferentes disciplinas, con mediación TIC. Como producto del trabajo realizado durante este tiempo, se evidenció que la innovación implica un conjunto de saberes pedagógicos, metodológicos y didácticos, capaces de responder a necesidades específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Figura 8. Semana de la innovación.

Fuente: elaboración propia.

En la fase de prototipado se trabajó partir de dos flancos de acción: inicialmente, centrados en identificar los elementos innovadores del reto de investigación elegido, en el marco de los currículos sociocríticos. A partir de este proceso se creó en la comunidad -con la directora y líder de investigación de la comunidad Didácticas y TIC- el diseño instruccional y pedagógico del modelo. Luego, se presentó el modelo didáctico sociocrítico al laboratorio de la maestría, donde se recibió el apoyo para su respectiva virtualización a modo de MOOC.

Después de varias revisiones y evaluaciones entre el director de Laboratorio¹ y la directora del proyecto de investigación² se llevó al testeo en los contextos seleccionados, en este caso se realizó el MOOC llamado “*How to Teach English is a Treasure*”, dirigido a docentes de inglés entre primaria y bachillerato del Colegio Santo Domingo Bilingüe, y dos docentes externas del sector privado y distrital de la ciudad de Bogotá.

¹ Dirigido por Carlos Lugo, PhD en Estudios Sociales de Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Director de Comisión de Regulación de Comunicaciones en Colombia.

² Isabel Jiménez Becerra, PhD en Educación en la Línea en Didáctica de las Ciencias Sociales. Directora del proyecto de investigación Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: Retos a partir de la Ecología del Aprendizaje.



Figura 9. Laboratorio del modelo sociocrítico.
Fuente: elaboración propia.

4.1.1 Testeando el modelo didáctico sociocrítico.

En la Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC, testear significa poner a prueba el prototipo creado, en este caso “*How To Teach English is a Treasure*”. Es de aclarar que esta experiencia se centró sólo en la presentación del modelo didáctico, considerando que al tener un formato de MOOC, los participantes estaban inmersos en una práctica de aprendizaje autónomo y adaptativo, recorriendo la ruta de aprendizaje según sus intereses. También, orientados por centrado en el valor problémico y de contexto que posee el contenido del MOOC, así como el tiempo que desee invertir para culminarlo.

4.1.2 Resultados del modelo sociocrítico en el aprendizaje.

Es así como se generó solo una interacción presencial con los participantes. Esta actividad se hizo a través de una técnica llamada “Elevator Pitch”, cuyo propósito es condensar un conjunto de ideas en un mensaje que permita llamar la atención de la audiencia sobre los principales elementos de la propuesta. En este orden, cada uno de los investigadores contó con dos minutos para presentar su proyecto, argumentar la innovación, la construcción del prototipo y a qué problemática responde.

De acuerdo con las percepciones dadas por el público participante, se evidenció que la propuesta cuenta con las bases teóricas y metodológicas para impactar en el escenario escogido. Además, tiene una problemática clara enfocada a ayudar a los docentes en la enseñanza del inglés, la cual se enlaza con el proyecto desarrollado por otra estudiante de primer semestre de la maestría. Para esta presentación, se contó con una preparación previa para identificar los puntos clave de cada innovación y buscar la manera de posicionar el proyecto.



Figura 10. Presentación del proyecto.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, como instrumentos de investigación, basados en el aprendizaje conceptual y de resolución de problemas que emana de los casos planteados, se utilizaron test (Anexo 5) en cada módulo, de los cuales se recolectaron resultados para monitorear los aprendizajes alcanzados por cada participante; en este caso, relacionados con la experiencia que cada uno de los estudiantes tuvo al realizar dentro del MOOC.

El uso del test, en opinión Muñiz (2014), reorienta y planifica la práctica educativa, atendiendo a la metodología utilizada y su posible impacto sobre el aprendizaje de los participantes. De este modo, se planteó unos test compuestos por diez preguntas cerradas, relacionadas con el

estudio de caso sociocrítico integrado a la teoría de una metodología de la enseñanza del inglés específica: el módulo sobre el *Communicative Language Teaching*. Los resultados obtenidos se presentan en la Figura 11.

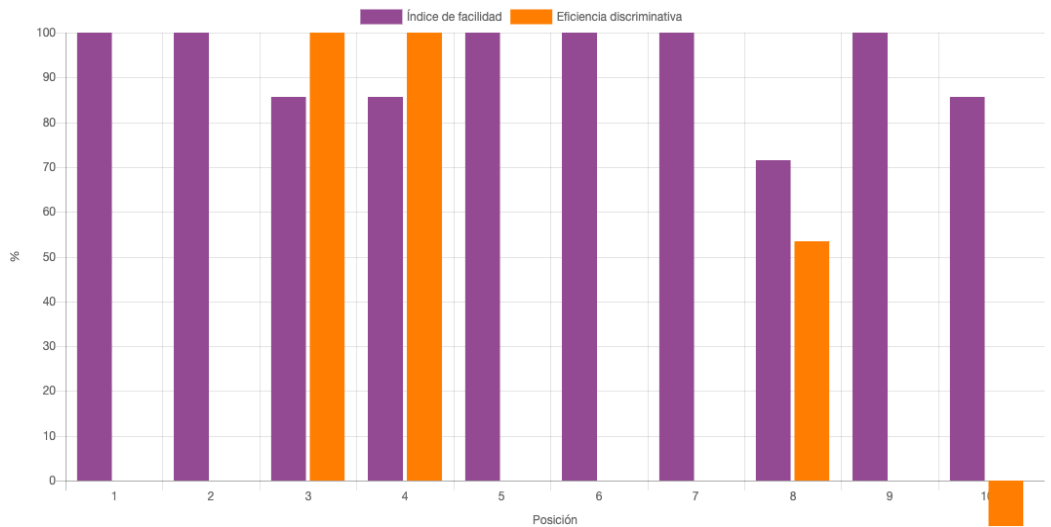


Figura 11. Test módulo 1: aprehensión de conocimientos.
Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian la buena aprehensión de los conocimientos por parte de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, se observa una cierta dificultad en la pregunta tres, relacionada con la contextualización del proyecto investigativo; la cuatro, sobre las actividades que la escuela hizo para reforzar las clases de inglés y la décima pregunta, enfocada al aspecto que permite que esta metodología sea exitosa en esa escuela.

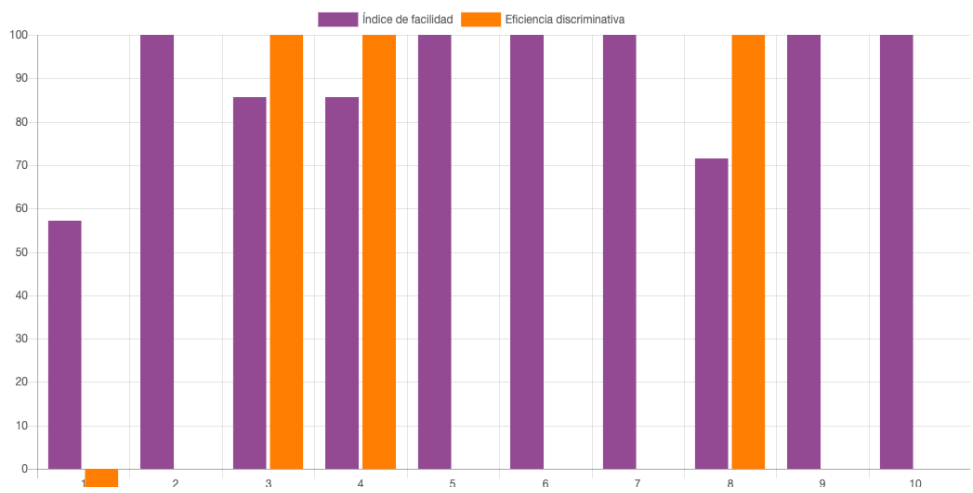


Figura 12. Test módulo 2: metodología.
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el módulo 3 centrado en el *Storytelling*, se hizo manifiesto un mayor nivel de dificultad, en cuanto a su concepto y el uso del estudio de caso. Los resultados obtenidos encuentran en la Figura 13.

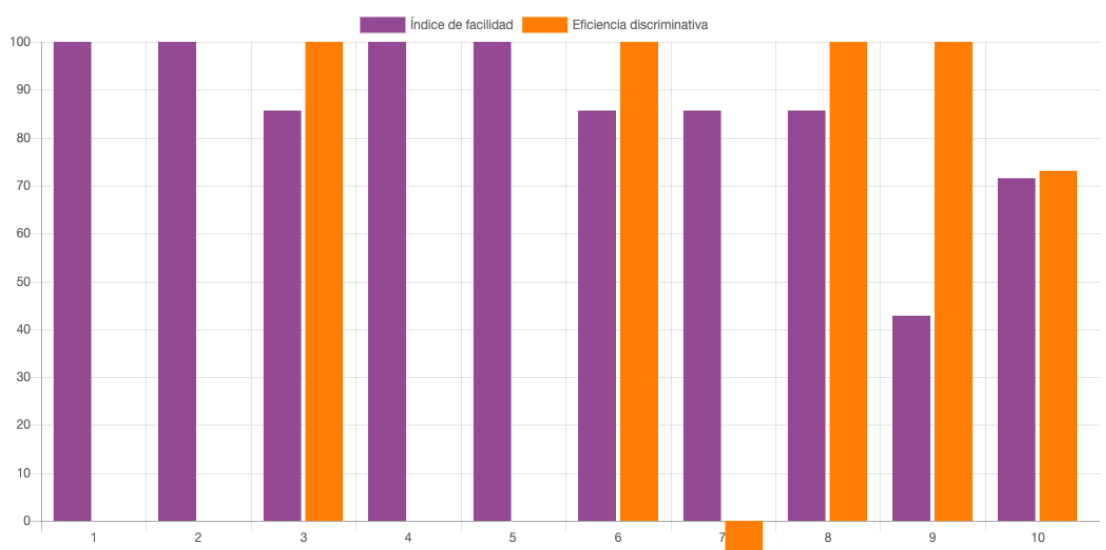


Figura 13. Test módulo 3: estudio de caso.

Fuente: elaboración propia.

En este caso se ve desviaciones en la pregunta 3, relacionado con la problemática de investigación del estudio de caso; la pregunta 6 sobre el nombre de los libros usados para esta investigación; la 7, relacionada con la elección de esos libros fueron escogidos. También, las preguntas ocho, nueve y diez sobre el acercamiento a los libros, las conclusiones obtenidas y el tiempo en el que el inglés se convirtió en lengua oficial en Hong Kong.

A continuación, se hace un análisis general de los resultados obtenidos por los estudiantes que desarrollaron la plataforma.

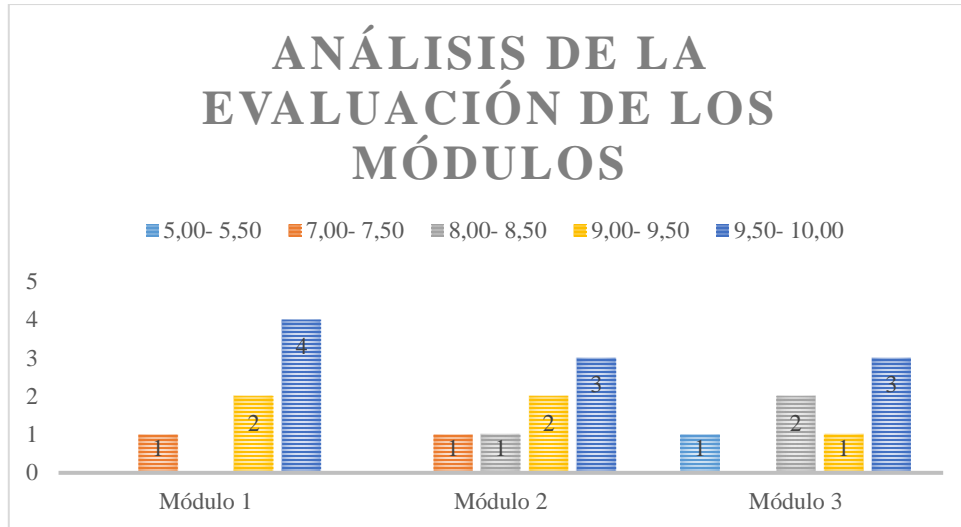


Figura 14. Evaluación de los módulos.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 14 muestra que los porcentajes de resultados están en niveles altos en la mayoría de los módulos, en la calificación de 9,50 a 10,00. Únicamente en el módulo número 3 se puede evidenciar un resultado del 5,00 a 5,50. Esto es reflejo del buen desempeño y nivel de comprensión de lo propuesto en el MOOC. A partir de ahí, se advierte que los estudios de caso facilitan la comprensión sobre la teoría de las metodologías fuera mucho más fácil y fructífera. En el único módulo que se vio una cierta dificultad fue en Storytelling. Sin embargo, esta situación fue superada de manera positiva, dado que cada estudiante obtuvo el certificado de apropiación.

4.1.3 Resultados del modelo sociocrítico como experiencia adaptativa a partir de su interactividad.

Otro aspecto por identificar en el modelo “How to Teach English is a Treasure” son los niveles de interactividad y deserción posibles, mediante el monitoreo que permite dar el modelo desde las insignias y puntajes (reconocimiento, determinación y aprobación). Por tener una dinámica adaptativa, comprendida como la libertad del usuario de recorrer el curso por cualquiera

de los módulos, a la luz de su interés de las temáticas y contenidos sociocríticos, se encontraron los siguientes resultados.

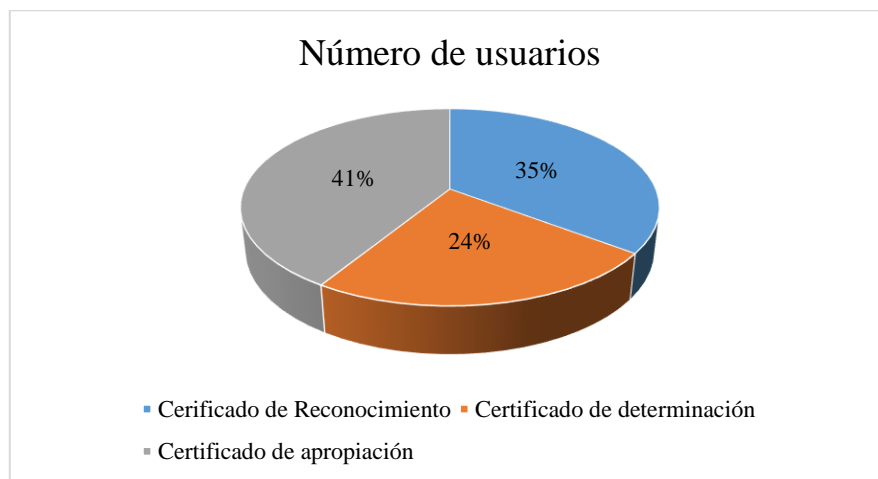


Figura 15. Cantidad de certificados obtenidos por los participantes.
Fuente: elaboración propia.

Los certificados asignados cumplían con unos criterios específicos, a saber: el certificado de reconocimiento se otorgaba si el estudiante había desarrollado un módulo con una nota superior o igual a 3,7; el de determinación, si cumplía con dos módulos con una nota igual o superior a 3.7; y, el certificado de apropiación asignado si se cumplían satisfactoriamente con los tres módulos. Como se observa en la Figura 15, el 41% de los usuarios culminaron el curso de manera satisfactoria y tuvieron la posibilidad de obtener su certificado de apropiación. Sin embargo, para algunos estudiantes fue importante obtener los otros dos certificados, tanto el de reconocimiento, como el de determinación.

En cuanto al nivel de deserción presentado en el curso, solamente el 12% no continuó con el curso. El 88% si lo realizó y lo culminó de manera satisfactoria. Entre los diferentes factores de deserción, se señalaron la falta de tiempo y las responsabilidades laborales como los principales factores que influyeron para la no continuidad dentro del curso (Figura 16).

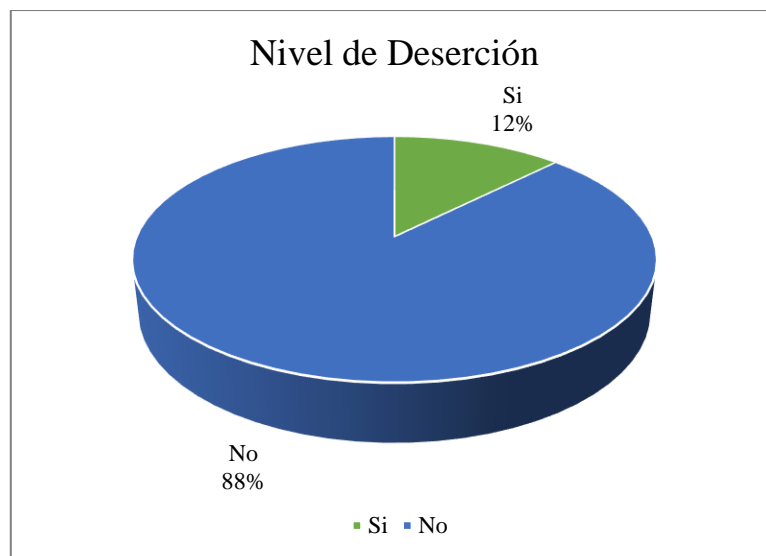


Figura 16. Porcentaje de deserción.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la curva sobre las actividades que los estudiantes tuvieron en la realización del curso, refleja que al principio no hubo una participación activa. Al hablar con los usuarios, manifestaron tener muchas responsabilidades laborales y no les alcanzaba el tiempo para ingresar. Empero, al finalizar el tiempo que se dio para la realización, los estudiantes tuvieron un muy buen desempeño con un porcentaje alto para el mes de agosto. De igual manera, hicieron manifiesto su gusto por la plataforma, dada la libertad y el uso de diferentes recursos como videos y juegos serios, los cuales dinamizan el aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, se subraya el hecho que no estuviese enfocada, únicamente, a evaluar la teoría presentada, sino la relación con estudios de caso reales para un mejor entendimiento y aplicabilidad de las metodologías del inglés trabajadas en la plataforma. En este sentido, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar un trabajo autónomo y acorde a sus ritmos de aprendizaje, mediante didácticas que facilitaron la aprehensión de lo propuesto.

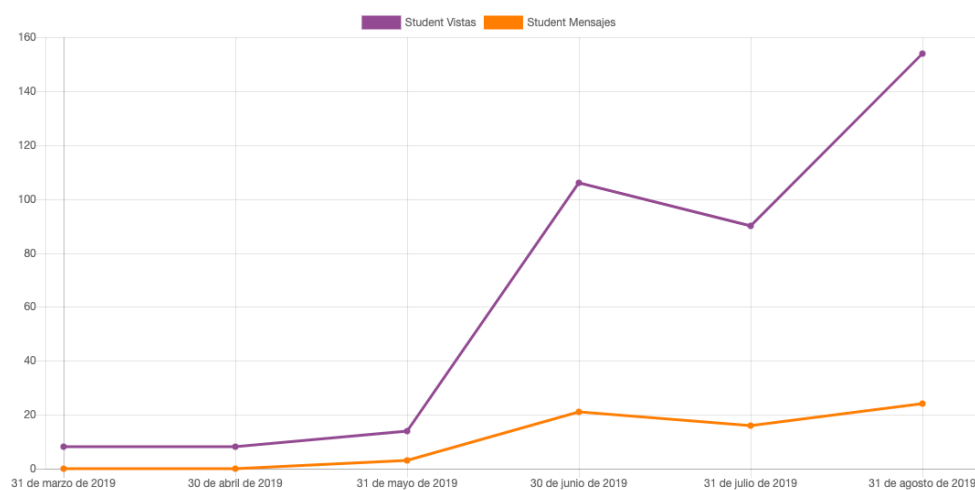


Figura 17. Curva de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

4.2 Evaluando la innovación del modelo sociocrítico: algunas percepciones a partir de la experiencia de implementación

En este apartado se presentan los resultados que evalúan la innovación del uso de las TIC, donde está embebido el modelo sociocrítico por medio de un cuestionario (Anexo 5). Es de anotar que esta evaluación midió aspectos como: la importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje, la relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico, las actitudes y habilidades y la evaluación sobre la formación recibida. Por consiguiente, se presentan los resultados obtenidos en cada aspecto que evidencian la innovación del modelo, así como el diseño instruccional y pedagógico con mediación TIC, como producto de la aplicación del cuestionario en la última parte de la plataforma.

El cuestionario se configura desde tres preguntas de información personal y cinco núcleos, distribuidos así: el primero relacionado con la formación presencial virtual, conformado por once (11) preguntas enfocadas en el uso de las TIC. El segundo núcleo sobre el diseño del curso, conformado con nueve (9) preguntas para valorar el curso. El tercer núcleo centrado en la participación de los módulos, a través de treinta preguntas (30), enfocadas a la importancia de los

componentes, las actividades para la formación del estudiante, los principios metodológicos y, finalmente, las técnicas didácticas.

El cuarto núcleo de este cuestionario analiza las actitudes y habilidades desarrolladas. Conformado por veintidós (22) preguntas enlazadas a las actividades, las actitudes desarrolladas y la capacidad de autoaprendizaje. Finalmente, el quinto y último núcleo llamado valoración de la formación recibida, conformado por veintisiete (27) preguntas que señalan la importancia para desarrollar la asignatura, la valoración global del curso y la valoración de algunas afirmaciones globales. A continuación, se presentan los resultados más relevantes.

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

El núcleo de la evaluación buscó identificar la importancia de la educación virtual en la nueva ecología del aprendizaje. Desde ahí se encontraron los resultados materializados en la Figura 17.

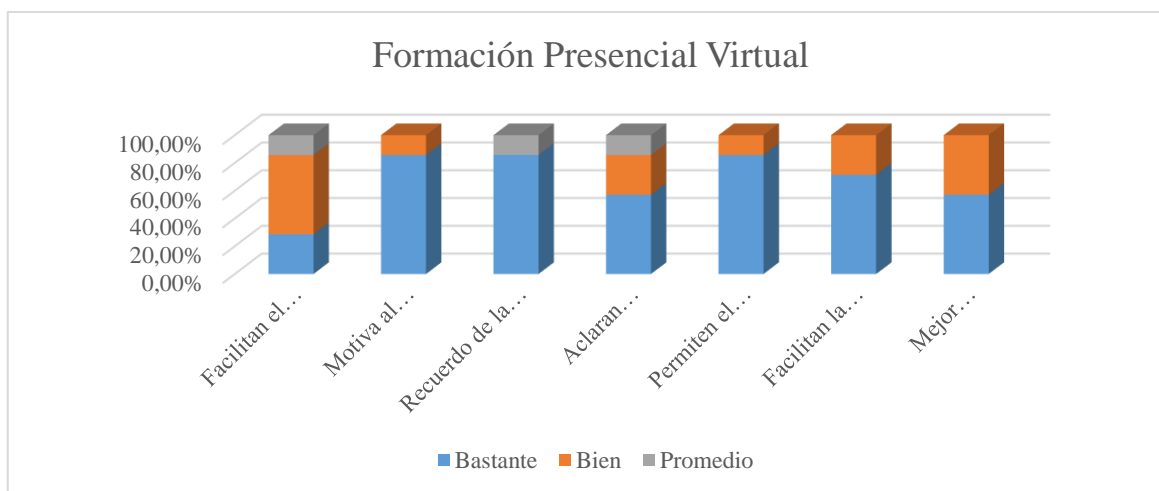


Figura 18. Resultados de evaluación al proceso de formación.
Fuente: elaboración propia.

Los resultados más notables reflejan los diferentes beneficios que tiene el uso de las TIC en el autoaprendizaje, entre los que destacan: facilitar el trabajo en grupo, motivar el aprendizaje, aclarar conceptos, promueve el acceso a la información y estimula las habilidades relacionadas con

la memorización de la información. Sin duda, las TIC se presentan como una herramienta para potencializar y flexibilizar los procesos pedagógicos y el quehacer del docente dentro del aula.

4.2.2 Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico.

El núcleo 2 “Diseño del curso o módulo de formación”, permitió valorar el diseño instruccional realizado para la aprehensión de las metodologías de enseñanza del inglés. La Figura 18 expone los resultados obtenidos.

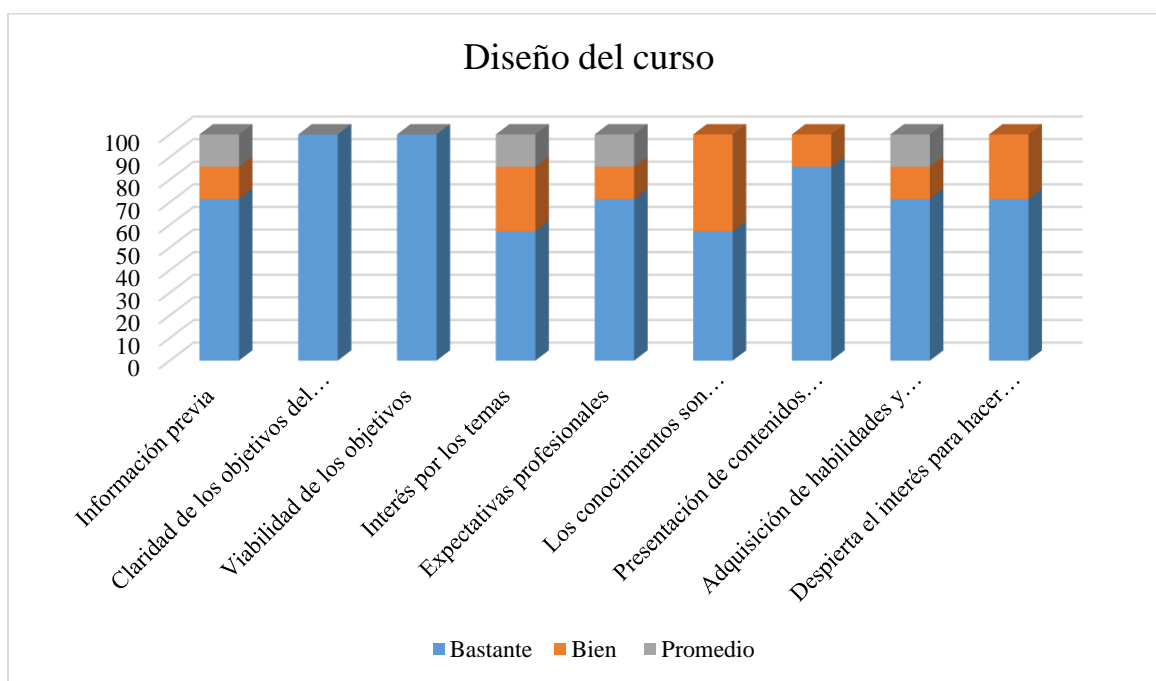


Figura 19. Diseño del curso.
Fuente: elaboración propia.

De la Figura 19 se resalta que el 100% de los usuarios de la plataforma concuerdan en que tanto los objetivos del curso, como la viabilidad de estos son bastante claros y específicos. Otros de los aspectos de este núcleo, es el interés por los temas presentados en la plataforma, las expectativas profesionales en referente al curso, la novedoso de los conocimientos presentados, la adquisición de habilidades y actitudes para el trabajo, el uso de la información previa y el interés

despertado para realizar otros cursos. Además, se puede concluir que los usuarios de esta plataforma se encontraron satisfechos con la presentación didáctica y flexible.

4.2.3 Relevancia del diseño instruccional del curso que prevalece el componente sociocrítico.

El núcleo 3 llamado “Desarrollo del curso” midió la importancia de los componentes trabajados en el MOOC, de las actividades para la formación profesional, los principios metodológicos trabajados y las técnicas didácticas usadas durante el desarrollo del curso. Los resultados más relevantes se identifican en la Figura 20.

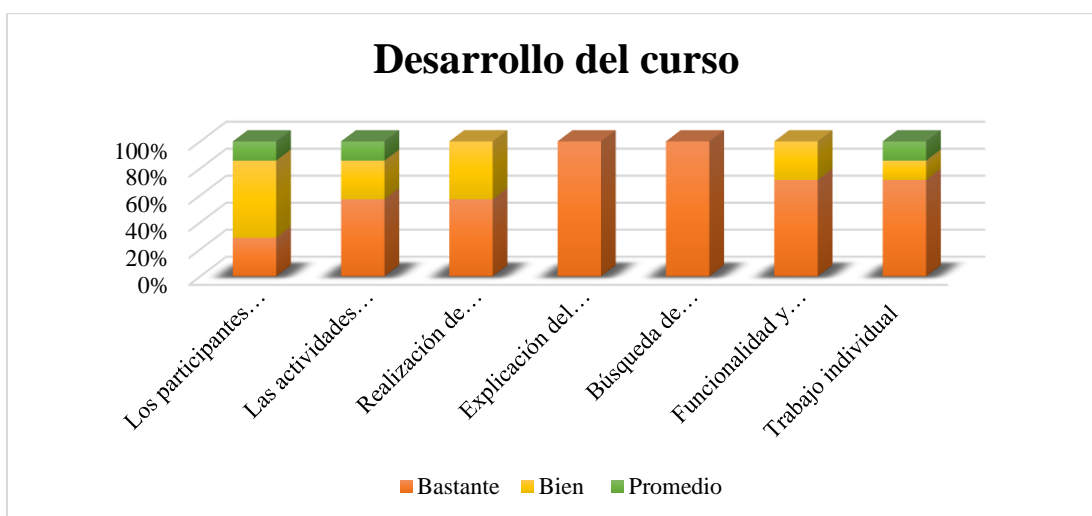


Figura 20. Desarrollo del curso.
Fuente: elaboración propia.

Ante la información de la figura se observa la importancia de algunos factores para el desarrollo del curso. Según usuarios de la plataforma, tanto la explicación de los contenidos por parte del profesor, como la búsqueda de documentos de apoyo tuvieron una relevancia importante. Otros aspectos para resaltar son el interés, la productividad de las actividades, la funcionalidad y aplicabilidad de las temáticas y el trabajo individual; también, las actividades de la plataforma fueron consideradas innovadoras por los participantes del MOOC.

4.2.4 Desarrollo de actitudes y habilidades para reconocer e implementar currículos sociocríticos.

El núcleo 4 titulado “Actitudes y habilidades desarrolladas” midió el nivel de las actitudes y habilidades que el estudiante pudo desarrollar a medida que trabajaba la plataforma, así como la capacidad de autoaprendizaje que implicó el MOOC. Entre estos aspectos se encontró el uso de los conocimientos previos para la adquisición de conocimientos nuevos, la implicación y responsabilidad de cada usuario en su propio aprendizaje.

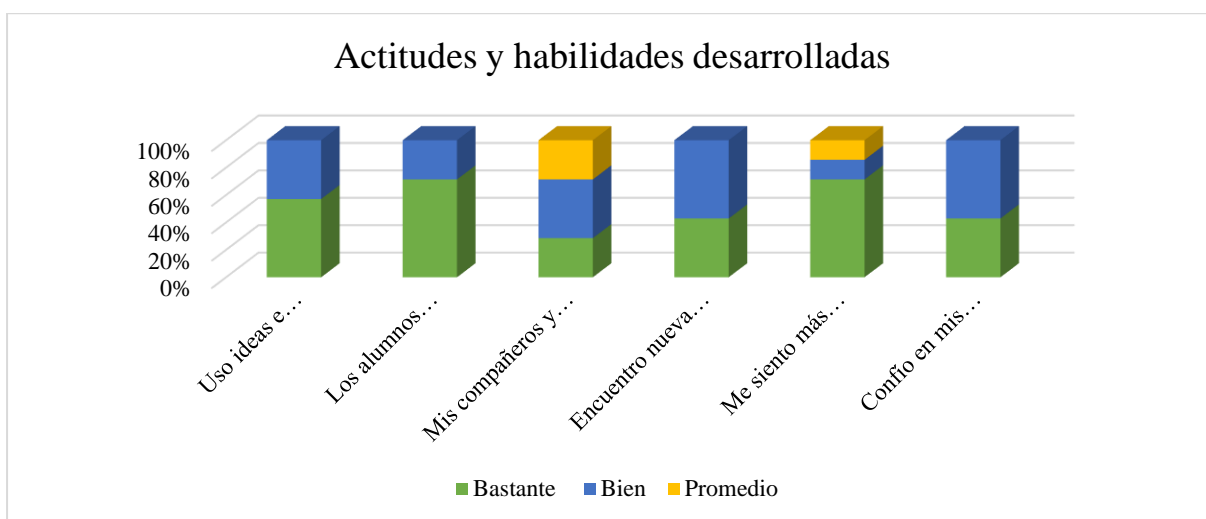


Figura 21. Actitudes y habilidades desarrolladas.
Fuente: elaboración propia.

Desde este núcleo se puede concluir que los estudiantes asumieron la responsabilidad en la adquisición de su aprendizaje, respetando los propios ritmos de aprendizaje. Cabe decir también, que los estudiantes sintieron que era importante haber tenido más tareas para un mejor afianzamiento de la temática trabajada, en este caso, las tres metodologías para la enseñanza del inglés: *Communicative Approach*, *el Task Based Language Teaching* y *el Storytelling*.

4.2.5 Experiencia en torno al aprendizaje autónomo y la adaptatividad a partir del modelo sociocrítico.

El quinto núcleo llamado “Valoración de la formación recibida”, tuvo como objetivo, identificar y valorar los aspectos que los estudiantes pudieron adquirir al realizar este MOOC. Los obtenidos se identifican en la Figura 21.

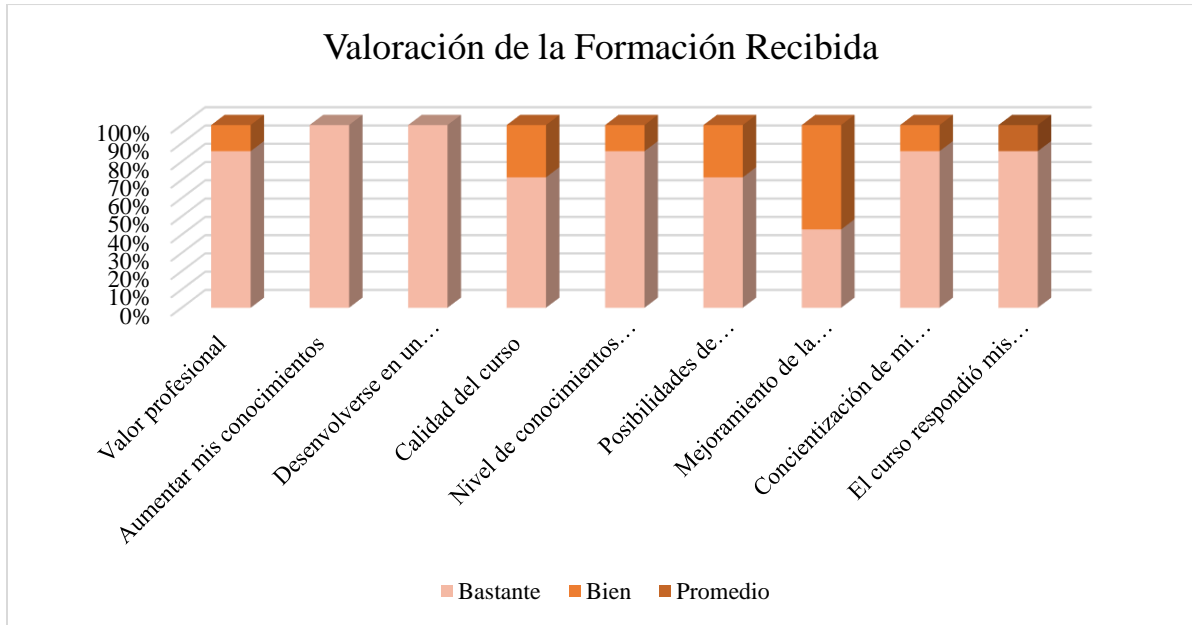


Figura 22. Valoración de la formación recibida.

Fuente: elaboración propia.

De esta información se concluye que los estudiantes reconocieron la funcionalidad de la plataforma, en términos de su valor profesional para el mejoramiento de la práctica educativa. Los docentes aumentaron sus conocimientos y habilidades, en el caso del desenvolvimiento en un entorno virtual. Además, como punto positivo vieron el nivel de conocimientos adquiridos y el uso de este en su actividad profesional. Es de afirmar que el curso respondió a las expectativas que cada docente tenía del curso, en relación con los objetivos planteados al comienzo.

**CAPÍTULO V:
CODIFICACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS
DIDÁCTICAS INNOVADORAS
MEDIADAS POR TIC A PARTIR DEL
CURRÍCULO SOCIOCRTICO**

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

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los códigos teóricos que surgieron de las fases de la investigación del proyecto *Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por tic: un espacio de investigación autorreflexivo para la implementación de un currículo sociocrítico en la enseñanza del inglés en el Colegio Santo Domingo Bilingüe*; como parte de la Comunidad Didácticas y TIC, correspondiente al *Proyecto de Investigación Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*.

El objetivo general de la investigación fue identificar los aportes del Modelo de Innovación FutureLab, apoyado en la implementación de un currículo sociocrítico en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades del inglés.

Este análisis se genera a partir de los componentes de estudio de la Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC. Inicialmente, la educación que, para la comunidad Didácticas y TIC, representa la problematización evidenciada en el Colegio Santo Domingo Bilingüe sobre la enseñanza del inglés, centrado en transformar el pensamiento del profesor frente a la metodología utilizada en sus clases, como parte de la búsqueda por generar un aprendizaje de naturaleza significativa en cada uno de sus estudiantes.

Un segundo componente, la Innovación, vista esta como uno de los retos que conforma la Comunidad Didácticas y TIC que, para el caso de esta investigación, se centró en la selección del reto de los enfoques curriculares de corte sociocrítico, los cuales permitieron evidenciar las metodologías del inglés trabajada mediante el proyecto investigativo desde el Communicative Language Teaching (CLT), el Task Based Language Teaching (TBLT) y Storytelling.

Finalmente, en el tercer componente vinculado a la innovación TIC, se mapearon modelos de implementación tecnológica en el marco de las Didácticas a nivel mundial, siendo el modelo FutureLab un escenario posible, cuyo valor la versatilidad y flexibilidad que ofrece a docentes y estudiantes. En esta medida, el papel del docente se comprende como moderador, orientador y acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje activo. De esta forma, a continuación, se presentan cada una de estas codificaciones.

5.1 Codificación teórica sobre la innovación educativa

Dentro del componente la innovación educativa en la comunidad didácticas y TIC se logró identificar que el problema de aprendizaje inglés radica en la escasa formación de los docentes en cuanto a las diferentes metodologías existentes para la enseñanza del mismo; dado que, algunos docentes prefieren construir procesos pedagógicos con la experiencia que han tenido y, sin duda, el modo en que lograron aprender. Asimismo, el diseño curricular asumido por cada institución, desde un conjunto de orientaciones epistemológicas y pedagógicas que, en ocasiones, no responden a las particularidades que demandan las competencias en esta segunda lengua.

En las transformaciones de la sociedad actual, se hace necesario el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar, dar un sentido a lo que se aprende y un valor a todo lo que rodea al individuo (Castell, 2016). De este modo, las dinámicas del aula de clase se han visto permeadas por nuevas exigencias que obligan al estudiante a empoderar de su proceso de aprendizaje y a generar otras formas de comprender la educación, basadas en currículos, metodologías y uso de técnicas que impliquen una conexión más significativa entre quien enseñan y quien aprende.

A partir de ahí, se reconoce que tiene una razón de ser, bajo la posibilidad de ser trasladarlo a un contexto real. Esto implica superar la visión unidireccional del proceso pedagógico, centrada exclusivamente cognitivo, y atender a competencias y desempeños que hacen parte de la formación

del ser, tal como se propone desde una visión socio crítica del conocimiento. En este sentido, Alvarado y García (2008) afirman que las características más importantes del paradigma sociocrítico, aplicado al ámbito de la educación, son:

La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la educación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (p.190).

El currículo no enfatiza solo en los temas, sino en la interiorización de dichas estructuras para abordar nuevas situaciones del contexto, al asumir el escenario en el que transcurre la vida del estudiante, desde la relación con la comunidad a la que pertenece (Aristizábal *et al.*, 2005). La evaluación cambia de finalidad y busca el tratamiento riguroso de los problemas, tanto del estudiante como la institución, pasando por la valoración a la acción en un sentido proyectivo.

Al respecto, Pagès (2011) habla de la importancia de una transformación sobre la forma en que se enseñan, así como también en los procesos y técnicas que son utilizados dentro del aula. Así, la enseñanza memorística, cognitiva y enfocada en el desarrollo de contenidos, como prácticas que aún predominan en los escenarios escolares del país, van en contravía a las necesidades e interés de las nuevas generaciones, caracterizadas por el interés hacia un conocimiento flexible, dinámico y posible de ser materializado en su cotidianidad (Coll, 2016).

Esta situación involucra la implementación de un currículo sociocrítico en la escuela, desde el cual los estudiantes puedan fortalecer, no sólo las capacidades cognitivas, también los saberes que les permitan ser parte de una colectividad, donde, sin duda, se presentan experiencias que estimulan el desarrollo de habilidades de un nivel superior. Es así como, en opinión de Ureña (2016), este tipo de currículos le apuestan por un proceso de evaluación, preferiblemente, basado

en “la autoevaluación y coevaluación, pues en el trabajo se busca la autorreflexión; se tiene en cuenta las concepciones y conocimientos espontáneos de los alumnos que conforman su zona de desarrollo próximo” (p.25).

De igual forma, en el currículo sociocrítico el sujeto está llamado, fundamentalmente, a ser un agente de cambio en sus contextos, como parte de la búsqueda por impactar positivamente en las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que configuran su entorno. Por esta razón, según Darjeling (2016) la escuela debe asumir el compromiso de formar ciudadanos comprometidos ética y políticamente, para actuar de forma crítica y reflexiva ante su realidad.

Abrir la reflexión en el marco de este currículo, lleva a pensar la forma en se construyen espacios educativos en sinergia con los distintos contextos de los estudiantes, con el propósito de suscitar la libertad de pensamiento y la emancipación de las comunidades, a través del pleno desarrollo de los actores educativos y la participación social (Martínez *et al.*, 2017). Dentro de las metas y objetivos para el conocimiento crítico y el compromiso social, surgen las técnicas que enfatizan el trabajo colaborativo y participativo, el desarrollo de actividades reflexivas y los ambientes de aprendizajes bidireccionales entre docente y estudiantes (Cortés, 2012).

En efecto, lo identificado en este componente reconoce que el currículo sociocrítico tiene como fundamento la crítica social, así como los procesos de formación reflexivos y autorreflexivo que influyen en la autonomía, el interés y la motivación de los sujetos por aprender. De esta manera, se reafirma lo planteado por autores como McLaren (1994), Pagés (2015) y Coll (2000) quienes afirman que el aprendizaje se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, contribuyendo así a la configuración de actitudes para la participación, la toma de decisiones y la resolución de problemas como elementos neurálgicos para la transformación social.

Esto permite concluir que la codificación teórica sobre la innovación educativa se centra en el uso de algunos aspectos o características del modelo FutureLab, considerando los aportes del currículo sociocrítico y de la teoría fundamentada; donde, en opinión de Cook (1986) se exige un contacto directo con la realidad para la construcción de teorías de forma inductiva, teniendo en cuenta las particularidades de la vida social del individuo. Por consiguiente, fue indispensable trabajar algunas metodologías enfocadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, a saber: *listening and speaking*; donde el estudiante trabaja el MOOC de manera aleatoria, haciendo uso de la lengua extranjera en estudios de casos y sobre una realidad ya existente.

En cuanto al modelo de innovación FutureLab, se buscó concienciar al estudiante para que realice una valoración de su propio aprendizaje, desde el desarrollo de un trabajo autónomo y la aprehensión de saberes en contexto, mediante las técnicas *Communicative Language Teaching (CLT)*, *Task Based Language Teaching (TBLT)* y *Storytelling*. Estas técnicas fueron materializadas en cada uno de los módulos del MOOC “*How to Teach English is a Treasure*”.

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

En cuanto a la codificación teórica sobre la innovación como reto de la ecología del aprendizaje se logró identificar que los docentes del inglés, a pesar de tener un bagaje sobre las metodologías existentes para enseñar el inglés, aterrizarlas en un contexto de aprendizaje, se convierte en un reto. Esto implica que, en ocasiones, la enseñanza del inglés se reduzca a un enfoque didáctico, pedagógico y disciplinar, generalmente, centrado en los aspectos gramaticales.

Contario a esto, las metodologías trabajadas en el MOOC principalmente están enfocadas hacia el desarrollo de las habilidades de escucha (*listening*) y habla (*speaking*). Si el objetivo que se quiere alcanzar es que el estudiante adquiera de manera satisfactoria las estructuras gramaticales, ninguna de estas tres metodologías podría ser cien por ciento efectivas, así fuesen trabajadas de

forma subjetiva. Esto permite afirmar que un conocimiento sólido de las metodologías de la enseñanza del inglés y sus características en una realidad específica, facilita al docente el ejercicio de concretar qué, cómo, por qué y para qué enseñar, teniendo en cuenta los propósitos, las finalidades e intenciones del proceso pedagógico (Pagès, 2011).

Por otro lado, es de considerar que la enseñanza se ha convertido en un proceso abierto, dado que para aprender existen distintas maneras, herramientas y mecanismos que ofrecen numerosas posibilidades para la construcción activa del conocimiento. Es así como, el uso de las TIC en el escenario educativo ha trascendido las barreras espacio temporales, al influir en la organización de espacios semi presenciales y virtuales. También, según Gil et al. (2018) en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje como MOOC, como herramientas que ofrecen variedad de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Autores como Ruíz y Coll (2015, citado en Gil *et al.*, 2018) sostienen que el MOOC es un modelo emergente, cuyo propósito es brindar estrategias tecno pedagógicas para la formación de los estudiantes, quienes, a su vez, aparecen como los responsables de su aprendizaje. Esta herramienta de uso masivo que implica la contribución activa de todos los participantes, al acceder libremente a los contenidos que, sin duda, están dispuestos con el propósito de mantener la comunicación y la interacción constante entre los mismos.

Bajo esta idea, se comprende que la escuela ha dejado de ser el único lugar donde se aprenden, pues aparecen contextos desde los que se retoma un conjunto de saberes sociales y contenidos culturales, propios del proceso de interacción cotidiano, entre los que se cuentan las plataformas educativas virtuales (usos de MOOC, LMS, CMS, entre otros).

Por otro lado, en cuanto a las didácticas, se encontró que la institución focalizada posee un horizonte didáctico sistemático y orientado hacia la construcción del conocimiento. No obstante,

en ocasiones, estos modelos pedagógicos asumidos parecen ser insuficientes para responder a las necesidades e intereses de quienes se están formando; razón por la cual, en opinión de García (2000), la didáctica debe partir del análisis e intervención en la realidad educativa, por su capacidad para relacionar la reflexión teórica y la intervención práctica. De esta forma, se destaca el principio de investigación como elemento neurálgico para generar un escenario pedagógico propicio para el aprendizaje de los alumnos, la formación los profesores y la construcción del conocimiento.

Entonces, la codificación teórica sobre la innovación educativa se refiere a la transformación de la realidad educativa en beneficio a un aprendizaje de las habilidades que se fortalecen en el aula, a partir del uso de diferentes materiales, métodos y contenidos. Esto implica que la implementación de un cambio significativo en el proceso pedagógico implica la consolidación de un modelo didáctico que responde a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como a los intereses externos que se materializan en las demandas sociales y culturales que los rodean.

Por este motivo, se hace imprescindible partir de un análisis del contexto donde la innovación va a ser integrada, de manera que se interpreten y comprendan las condiciones que intervienen en el aprendizaje (Salinas, 2008). Es decir, evidenciar los aspectos pedagógicos, sociales y tecnológicos que configuran un amplio abanico en el cual se disponen las prácticas educativas de las instituciones. En virtud de ello, la innovación educativa es un proceso que contempla las actividades cotidianas del aula, la organización curricular y la formación del profesorado, apuntándole a la transformación de la gestión escolar.

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

Sobre la codificación teórica sobre de la Innovación TIC, a través del uso de los MOOC como un ambiente alternativo de aprendizaje, se logró identificar que fue una implementación significativa y de gran ayuda para afianzar los conocimientos didácticos de los docentes, desde las metodologías relacionadas con el Communicative Language Teaching (CLT), el Task Based Language Teaching (TBLT) y el Storytelling. Una de las grandes ventajas del MOOC “How to Teach English is a Treasure” fue la versatilidad del entorno, dado que los docentes no debían trabajarlo en un orden específico y, además, tenían la oportunidad de revisar y de evaluar sus conocimientos las veces que lo consideraran necesario.

Esto permite afirmar que la implementación de TIC y, específicamente, el uso de plataformas virtuales, facilitaron la aprehensión de estos elementos metodológicos de manera más significativa para los docentes, donde la autonomía y la productividad jugaron un papel importante frente a la realización de las actividades, evaluaciones, juegos y encuestas propuestas en el MOOC. Al respecto, Gil *et al* (2018) considera que un modelo tecno pedagógico emergente posibilita un aprendizaje autónomo y la consolidación de capacidades que van en línea el tiempo, el espacio, los gustos, intereses e ideales de los docentes.

Teniendo en cuenta el análisis de los tres componentes del objeto de estudio educación-innovación-tic, codificación teórica sobre las didácticas innovadoras mediadas por TIC a partir del currículo sociocrítico se puede teorizar con los componentes de la Figura 23.

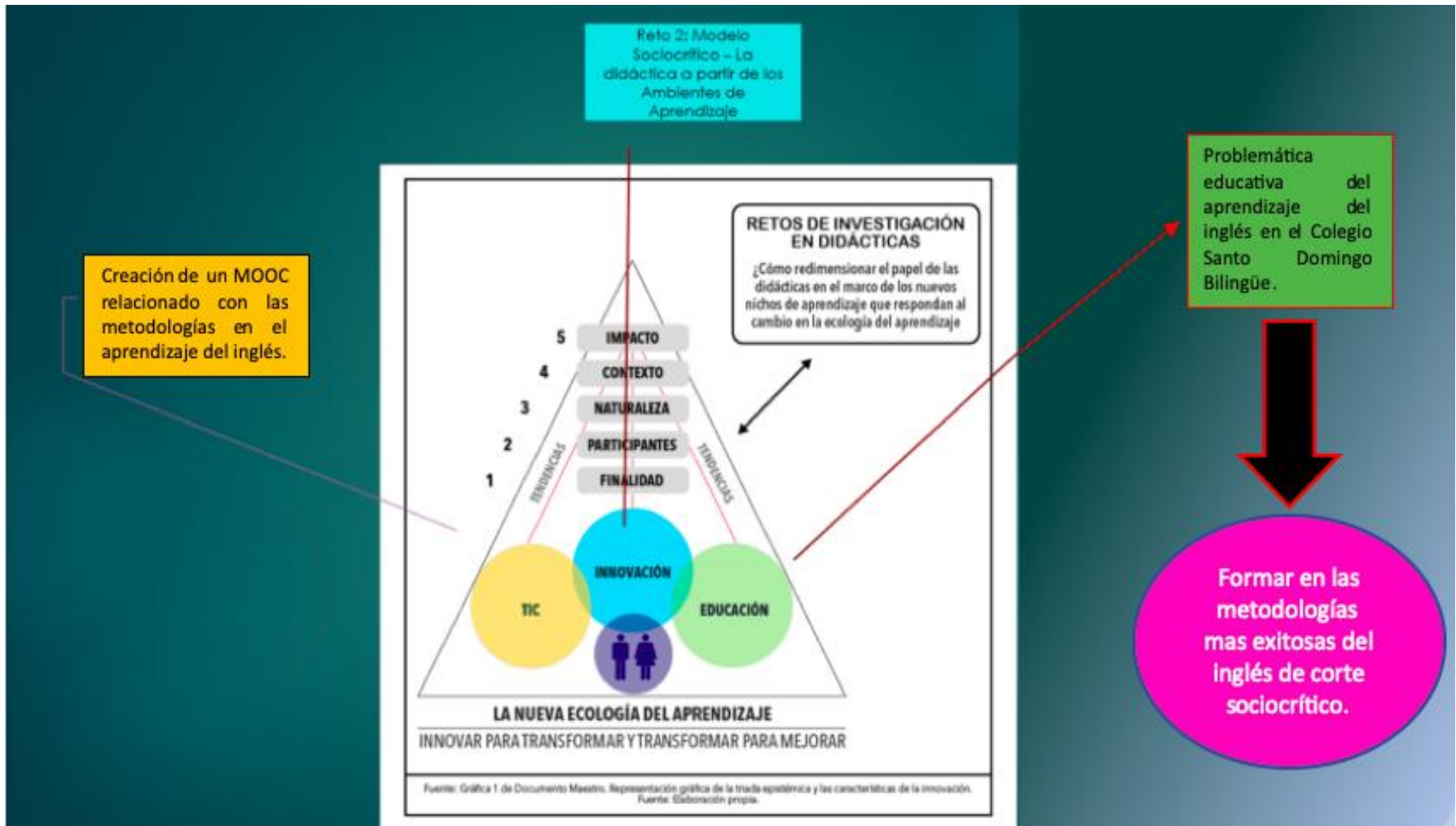


Figura 23. Análisis de los componentes: triada epistémica.
 Fuente: elaboración propia.

A partir de estos componentes y con los resultados que emergen de los instrumentos embebidos en las fases de la teoría fundamentada, a continuación, se presentan las diferentes codificaciones teóricas emergentes: la triada expuesta tiene algunos aspectos fundamentales, relacionados con la innovación, educación y TIC. En este proyecto de investigación, se evidencian la innovación desde el uso del modelo sociocrítico para la proyección de los estudios de caso trabajados con las metodologías utilizadas en el MOOC “How To Teach English is a Treasure” y la didáctica que configura el ambiente de aprendizaje.

En cuanto al componente educativo se evidencia en la problemática planteada en el proyecto, relacionado con el aprendizaje del inglés en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, materializado en el nivel de preparación disciplinar, didáctico y pedagógico de los docentes para enseñar una temática específica en la clase de inglés. El MOOC planteado se enfoca en formar en las tres metodologías más exitosas en la enseñanza del inglés para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas: *reading, writing, listening and speaking*.

Finalmente, el tercer y último aspecto de esta triada es el uso de las TIC, relacionado con la creación del MOOC “Know how to Teach English is a Treasure”, donde se trabajan tres metodologías enfocadas en las habilidades comunicativas del inglés: *El Communicative Language Teaching (CLT)*, *el Task Based Language Teaching (TBLT)* y *el Storytelling* teniendo en cuenta el uso de los estudios de caso, los juegos serios, el uso de las pruebas y los cuestionarios.

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

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

El presente capítulo tiene como objetivo exponer las conclusiones y los aportes logrados a través de la investigación titulada *Implementación del modelo de innovación FutureLab apoyado por TIC: un espacio de investigación autorreflexivo para la implementación de un currículo sociocrítico en la enseñanza del inglés en el Colegio Santo Domingo Bilingüe*. En ejercicio se tiene en cuenta el análisis realizado y los diferentes elementos que emanan de los resultados de las categorías de análisis, en relación con los supuestos y objetivos de la investigación. También, la respuesta al objetivo planteado, sus alcances o características y el modo en que se logró desarrollar la pregunta que constituye el estudio.

Asimismo, las categorías emergentes y las propuestas *a priori* y que resurgen, a su vez, en las variables extrañas; es decir, las situaciones que se presentaron durante el trasegar del estudio y las preguntas que surgieron una vez realizado el análisis de la información. Posteriormente, se presentan los aportes al proyecto profesoral didácticas y TIC y a la Maestría en Innovación Educativa mediante tres componentes, a saber: educativo, TIC e innovación y la formación del profesorado, como parte de la implementación de un currículo sociocrítico.

Dentro de la categoría uno titulada “el pensamiento del profesorado frente a los retos de la ecología del aprendizaje”, se pudo identificar que los docentes buscan un cambio en las prácticas de formación, en la búsqueda de un aprendizaje efectivo y significativo para sus estudiantes. Según la información obtenida, los docentes sostienen que, en ocasiones, los estudiantes no quieren aprender, dado que el estudio no aparece como un factor importante para su crecimiento personal y, por esta razón, intervenir en las prácticas pedagógicas no es su prioridad. Esto lleva a pensar,

bajo la perspectiva de MEN (2012), el modo en que utilizan los recursos disponibles para responder a las necesidades e intereses de la generación actual.

En este sentido, Pagès (2015) afirma que “para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar. Enseñar es comunicar” (p.156). De ahí se confirma que la labor del profesorado es asumir la enseñanza como un acto de comunicación, donde confluyen un conjunto de saberes e intereses para construir espacios de aprendizaje, socialización e interacción; razón por la cual, el saber y el saber hacer tienen lugar privilegiado en escenarios de reflexión y autorreflexión, como acciones que se espera ocurran en el aula de clases (Freire, 2010).

De esta manera, es posible responder al supuesto “sobre el pensamiento del profesor”, donde es válido afirmar que es muy ambiguo, dado algunos buscan una transformación de su práctica educativa, para lograr el interés de quienes participan en el acto educativo. Otros, por su parte, se mantienen en el marco del currículo técnico, haciendo uso del tablero y del marcador, donde los estudiantes asumen un papel pasivo dentro de una relación unidireccional, en un dinámica de transmisión del conocimiento limitada a la figura del docente (Pagès, 2009).

Como parte de la información obtenida sobre el pensamiento del profesorado, a partir de lo cual se analiza la postura de los participantes respecto sobre las didácticas y alternativas de aprendizaje configuradas en el MOCC, se evidencia que el profesorado es consecuente con las habilidades y dificultades de su quehacer dentro del aula. Los estudios de caso planteados en el MOOC son una oportunidad para que se analice la importancia de generar espacios pedagógicos, basados en las situaciones contextualizadas, que permitan desarrollar un trabajo autónomo y acorde a los ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Al respecto, Cortés (2012) señala la necesidad de identificar las representaciones sobre las prácticas de enseñanza de los docentes, atendiendo a una discusión didáctica mediante la cual se hagan visibles los diferentes factores que influyen y, en ocasiones, dificultan la labor del maestro, para el caso: propiciar la motivación en los estudiantes, la falta de tiempo para la autoformación y la flexibilización del aprendizaje. Así, las rutas didácticas ofrecidas en el MOOC reflejan un punto de convergencia entre las demandas formativas del estudiantado y las exigencias de la educación actual, donde las tecnologías adquieren un papel esencial.

Por esta razón, siguiendo la opinión de Jiménez (2015), se trata de fortalecer el conjunto de saberes didácticos y disciplinares de los docentes, con el claro propósito de configurar ambientes de aprendizaje capaces de desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, como fines de los currículos con naturaleza socio crítica. En efecto, durante el proceso de investigación, se evidenció que, pese a que los docentes quieren un cambio en el pensamiento de los estudiantes, algunos de ellos son conscientes de la necesidad de una transformación en las prácticas pedagógicas, en la búsqueda por superar una corriente tradicionalista, memorística y repetitiva; bajo una perspectiva innovadora que, en opinión de Salinas (2008), impacte en el modo de asumir la educación.

En relación con la categoría número dos titulada “el currículo técnico como un obstáculo”, se pudo identificar que este tipo de currículo ha sido uno de los factores que, históricamente, han generado impacto en la deserción estudiantil. En consecuencia, como producto del análisis efectuado, surgieron unas preguntas sobre ¿son suficientes las estrategias empleadas por los docentes para para la enseñanza del inglés en el Colegio Santo Domingo Bilingüe? ¿Responden de manera significativa a los intereses de aprendizaje de los alumnos, en el marco de la formación de una segunda lengua?

Un ejercicio significativo propuesto en el MOOC “*How To Teach English is a Treasure*” fue la posibilidad que tuvieron los docentes de evaluar las decisiones metodológicas que toman para la enseñanza del inglés, mediante la revisión y análisis de estas. En este orden de ideas, los docentes participantes identificaron que la mayoría de sus prácticas son de corte transmisioncitas, centradas en la enseñanza gramatical de una lengua, donde el uso de las TIC se limita a la implementación de videos y presentaciones. De este modo, esto permite responder al supuesto sobre las metodologías, donde se asume que el profesor no implementa metodologías activas puesto que creen que no son necesarias para el aprendizaje.

Por esta razón, se puede afirmar que el currículo tradicional no se acabará del todo, dado que hay ciertos aspectos que prevalecerán a pesar de que se presente una transformación educativa, consideran que, tal como lo recuerda Pagès (1994), en la escuela ha sido “el modelo dominante tanto en el diseño de los currículos como en la práctica educativa” (p.41). Empero, no todos los aspectos de la pedagogía tradicional pueden ser llamados negativos, siempre y cuando se mantenga una línea didáctica y metodológica orientada a la reflexión, más allá del descubrimiento y transmisión de conocimiento. Los docentes participantes consideran que las prácticas pedagógicas actuales, se mantienen en consonancia con la manera en que ellos aprendieron, desconociendo los diferentes retos a los que se enfrentan sus estudiantes en la actualidad (González, 2013).

De igual manera, el uso de las TIC es limitado porque los docentes no saben cómo usarlas o no creen que sean adecuadas para el aprendizaje. Este supuesto se relaciona directamente con el objetivo de “plantear una propuesta didáctica que apunten al mejoramiento o interés del aprendizaje del inglés, con los estudiantes del Colegio Santo Domingo Bilingüe”, el cual orientó el proceso investigativo materializado en el MOOC, para permitir a los docentes formarse en las diferentes metodologías del inglés, que fueran más efectivas en sus prácticas de enseñanza; en este caso, se

las metodologías *Communicative Language Teaching (CLT)*, *Task Based Language Teaching (TBLT)* y *el Storytelling*.

Por otro lado, la categoría número tres titulada “las decisiones didácticas en contravía del uso de las TIC”, permitió dar cuenta la forma cómo, en ocasiones, los docentes tiene la iniciativa para generar prácticas transformadoras dentro de sus aulas, mediante el uso de herramientas y elementos didácticos de diferentes naturaleza. Sin embargo, las instalaciones físicas y los recursos con los que cuentan las instituciones parecen ser insuficientes para la adopción e implementación significativa de las propuestas que surgen, lo cual limita, no sólo el quehacer del profesorado, también las posibilidades de dinamizar y flexibilizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin duda, esto tiene un impacto en las interacciones que se establecen dentro del aula y en la configuración de nichos de aprendizaje innovadores, encauzados a fortalecer los procesos de comunicación desde la reflexión pedagógica y haciendo evidente la importancia de las TIC en el aula. Al respecto, Pagès (2015) manifiesta que:

La adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas; las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y lo que se comunica, este caso el conocimiento, y cómo debemos comunicarlo para obtener diferentes aprendizajes (p.157).

Esto permite responder a dos de los supuestos de esta investigación: el primero sobre las decisiones didácticas, donde expresa que el profesor se siente cohibido, en cuanto debe seguir un conjunto de criterios que son específicos de la institución donde lleva a cabo su práctica.

El otro de los supuestos está relacionado con el uso pedagógicos de las TIC, donde las opiniones son bastantes divididas; algunos creen que son un beneficio para el proceso de

aprendizaje de un niño y un gran facilitador para el maestro en su práctica. Otros que se deben alejar de las aulas de clase, dado que son un gran distractor en el aprendizaje. Estos supuestos están relacionados con el objetivo de “implementar la propuesta didáctica para el mejoramiento en la enseñanza del inglés y el nivel de motivación en los estudiantes del Colegio Santo Domingo Bilingüe”, donde se espera brindar herramientas para que los docentes repliquen en el aula.

Respecto al objetivo general “identificar los aportes del Modelo de Innovación FutureLab, apoyado en la implementación de un currículo sociocrítico en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de las habilidades en esta segunda lengua”, se puede afirmar que los aportes de este modelo, aunado con el currículo sociocrítico, fue el conocimiento y evaluación de las de tres metodologías de la enseñanza del inglés: el *Communicative Language Teaching (CLT)*, el *Task Based Language Teaching (TBLT)* y, el *Storytelling mediante el MOOC*.

La propuesta logró impactar en el conocimiento y uso de diferentes herramientas y metodologías para la aprehensión y desarrollo de algunas habilidades relacionadas con el inglés, especialmente la lectura y la escritura, materializadas en diferentes estrategias pedagógicas, entre las que destacan, los estudios de caso. De este modo, cuando el docente asume el reto de generar prácticas de aula innovadoras, hace uso de recursos que apunten al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y el pensamiento crítico, teniendo presente cómo y para qué utilizar las estrategias que emplea. Indudablemente, esta forma de enseñar, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo (Solé y Martín, 2000).

En efecto, es necesario e importante que los docentes tengan una muy buena capacitación en el uso de las herramientas con las que cuentan en su institución educativa; además, las metodologías existentes para la enseñanza de su asignatura, considerando que existe una diferencia significativa con las demás áreas del conocimiento. En cierta medida, la participación de los

docentes en el MOOC “*How To Teach English is a Treasure*” representó un abordaje disciplinar y metodológico, desde una perspectiva sociocrítica, orientado a la construcción conjunta de conocimiento y como una aproximación a las didácticas alternas, donde es posible construir un proceso educativo centrado en el estudiante y su contexto (Jiménez, 2018b; Pagès, 2011).

Cada uno de estos aspectos permite responder a la pregunta de investigación ¿cómo el Modelo de Innovación FutureLab apoyado por TIC aporta a la implementación de un currículo sociocrítico en el Colegio Santo Domingo Bilingüe, para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de las habilidades en esta segunda lengua? La integración del modelo FutureLab y un currículo de esta naturaleza, pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, en la medida que promueven el uso real de la lengua, a partir de situaciones específicas que nacen en el seno de las comunidades y culturas (Alvarado y García, 2008).

Además, Salinas (2012) argumenta que los escenarios de aprendizajes debe correlacionar las estrategias, herramientas y recursos como posibilidades pedagógicas para responder a los entornos personales, sociales e institucionales; también, definir metodologías de enseñanza y para estos nuevos entornos virtuales más innovadores. Esto permite concluir que tanto el currículo sociocrítico como el modelo FutureLab, brindan grandes aportes a la enseñanza; especialmente, el uso de estudio de casos donde se pone al estudiante en una realidad específica, para que lo que aprendan sea significativo dado que saben en qué realidad lo puedan utilizar (Navas, 2007).

Es de anotar que en el transcurso de esta investigación surgieron algunas categorías como el uso de los MOOC, las metodologías más efectivas para la enseñanza del inglés y el modelo de innovación FutureLab. En cuanto a la primera, los MOOC fueron comprendidos como un modelo tecno pedagógico emergente, donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje, de forma abierta, flexible y dinámica (Gil, León y Morales, 2017). A su vez, es posible hablar de las

metodologías del aprendizaje del inglés, donde se encontró que, de acuerdo García, Pérez, Martínez y Alfano (1998), el aprendizaje de una segunda lengua implica el uso de estrategias asociadas a la conversación, escucha, lectura y escritura, en contextos sociales y culturales reales, que determinan el acto pedagógico.

Por otro lado, el modelo de innovación FutureLab, hace parte de la propuesta de Prats (2016), donde el estudiante se concientice y haga una valoración de su propio aprendizaje; atendiendo a problemáticas puntuales, como la deserción escolar y los niveles de motivación, tanto intrínseca como extrínsecamente, así como las oportunidades del entorno. En ese orden de ideas, esas categorías ameritan investigaciones alternas porque son temas de gran envergadura que ayudarían a tener una mejor perspectiva para la enseñanza de diversas temáticas. Asimismo, los MOOC como herramienta pedagógica, aportan a las metodologías de la enseñanza del inglés, lo que se quiere trabajar y el modelo FutureLab para resolver la problemática propuesta.

Esto generó algunas preguntas como ¿es posible que los estudiantes aprendan de la misma manera haciendo uso de los MOOC que estando en un salón de clase? ¿Cuál de las tres estrategias usadas en el MOOC: *Communicative Language Teaching (CLT)*, *Task Based Language Teaching (TBLT)* y *el Storytelling* es la más efectiva para la enseñanza significativa de una segunda lengua?, y, finalmente, ¿cómo se podría implementar el modelo FutureLab en una escuela y que beneficios tendría para los estudiantes y docentes?

Los aportes a las ciencias de la educación se pueden encontrar que los tres componentes de didáctica y tecnología generan un aporte significativo a la ecología del aprendizaje, relevantes desde la perspectiva de los retos y desafíos que plantean a la educación. Inicialmente, asumir que la formación se produce a lo largo de la vida. Segundo, las necesidades formativas trascienden el espacio escolar y, cada vez más, se ven permeadas por las situaciones sociales e históricas en el

que se encuentran los estudiantes. Tercero, el surgimiento de las TIC como herramientas pedagógicas, cuyo propósito debe ser el consolidar escenarios dinámicos y flexibles para responder a las particularidades de quien aprende.

Ante este panorama, como respuesta a la pregunta de investigación se afirma la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del Colegio Santo Domingo Bilingüe, a partir de la consolidación de comunidades de aprendizaje como el escenario donde el docente puede pensarse como un facilitador del acto pedagógico (Coll, 2013b). De igual manera, poner en tensión las decisiones didácticas del profesorado, con el propósito de ofrecer estrategias para la formación intelectual del educando, donde prevalezca el fortalecimiento de las competencias y habilidades, más que un cúmulo de conocimientos que, en ocasiones, no corresponden con el principal objetivo de un currículo sociocrítico: hacer de la educación un medio para enfrentar la vida (Pagès y Santisteban, 2011).

Sumado a esto, la tecnología como un de las posibilidades para mejorar el objetivo de la enseñanza, es un elemento significativo en la ecología del aprendizaje, en la medida que constituye un papel como mediador en las interacciones entre el profesorado, el alumnado y el área a estudiar (Jiménez, Salamanca y López, 2018). Así, tal como lo manifiesta Añazco (2017), el profesorado debe situar sus intereses y los de sus estudiantes en un marco pedagógico amplio, donde se contextualicen el conocimiento, se diversifique el currículo y se brinde un sentido a los contenidos que se aprenden, para lo cual las TIC son el recurso indicado.

Así, el aporte didáctico del MOOC implementado se traduce en el conocimiento, apropiación y análisis de las tres metodologías trabajadas para la enseñanza del inglés, definidas como: *Communicative Language Teaching (CLT)*, cuyo objetivo es capacitar al estudiantes para una comunicación real en la lengua extranjera, por medio de la interacción y el uso de textos reales

en las situaciones de aprendizaje (Cabrera, 2014). La metodología *Task Based Language Teaching*, alienta a los estudiantes a usar el lenguaje de manera creativa y espontánea, a través de tareas y resolución de problemas. En cuanto al método de Storytelling, se define como una manera de crear narrativas, donde el estudiante es participe activo a través de su oralidad (Cabrera, 2014).

Finalmente, el componente de innovación se da en la manera en que el MOOC fue hecho y las características que tuvo: el usuario de esta plataforma podía hacer uso del entorno sin orden alguno, el ejercicio de interactividad dependió del interés del usuario. Otro de los aspectos innovadores fue el uso de los estudios de caso, lo cual permitía que las metodologías del inglés fueran puestas en un contexto real, lo que facilitó la aprehensión de las características y aspectos importantes en los métodos incluidos en la plataforma “How to Teach English is a Treasure”.

Además de esto, la inclusión de los juegos serios en la plataforma dado que son actividades dinámicas e interactivas, tiene un componente académico y de aprendizaje. Lo importante en esta plataforma no es la teoría de las diferentes metodologías trabajadas, lo verdaderamente trascendental son las situaciones reales, en contextos específicos y en situaciones pedagógicas reales. De este modo, el estudio realizado ofrece algunas sugerencias para futuras investigaciones, mediante preguntas como:

- ¿Qué tipo de competencias debe asumir el docente para dar respuesta a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes en la época actual?
- ¿Cuáles son las herramientas que debe tener en cuenta el profesorado para la enseñanza del inglés, teniendo en cuenta los contextos reales de aprendizaje?
- ¿Cómo la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje contribuiría a la consolidación de currículos de naturaleza sociocrítica, capaces de preparar a los estudiantes para los retos de la sociedad actual?

Referencias

- Almenera, J., Llorente, M., y Vásquez, A. (2014). Las tipologías del MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 18(1), 14–26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART1.pdf>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Añazco, D. (2017). Retos de la nueva ecología del aprendizaje: personalización e intereses. *Revista RUANE*. Recuperado de https://www.academia.edu/27220413/Retos_de_la_nueva_ecología_del_aprendizaje_Personalización_e_intereses
- Aristizábal, M., Calvache, L., Castro, G., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M., y Zúñiga, J. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista IeRed: Revista Electrónica de La Red de Investigación Educativa*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Baptista, P. (2017). Seymour Papert: parábolas para explicar el debate sobre las TIC en educación. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 12, 11–22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2871912>
- Burgueño, R., Medina, J., Morales, E., Cueto, B., y Sánchez, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17(2).

- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Jaén.
- Castaño, C., y Cabero, J. (2013). *Enseñar y Aprender en Entornos M-Learning*. Madrid: Síntesis.
- Castell, M. (2016). Prefacio. In *El impacto de las TIC en la Educación: Más allá de las promesas*. (pp. 13–14). Cataluña: Editorial UOC.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Recuperado de http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/89992/mod_resource/content/3/LA_SOCIEDAD_RE D-Castells-copia.pdf
- Castrillón, M. (2017). *Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje*. Corporación Universitaria Remington.
- Castro, G., y Díaz, D. (2016). *Diseño de un proyecto integrador que incorpora TIC desde el enfoque pedagógico socio-crítico con los docentes de ciclo cuatro (4) de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza*. Universidad de la Sabana.
- Cobos, L. (2014). *Gestión de las buenas prácticas apoyadas en TIC desarrolladas por los docentes del Colegio Inglaterra, The English School, en el marco de implementación de planes estratégicos TIC*. Universidad de La Sabana.
- Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. In *Políticas sociales y estado del bienestar en España* (pp. 165–187). Madrid: Fuhem.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219*, 31–36.
- Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170).

- Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259006556_La_educacion_formal_en_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje_tendencias_retos_y_agenda_de_investigacion
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *EDUforics*. Recuperado de <http://www.eduforics.com/es/la-personalizacion-del-aprendizaje-escolar-una-exigencia-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>
- Coll, C. (2017). Las tres cosas que he aprendido. Recuperado de Debat D' Educacio website: <http://les3coses.debats.cat/es/expert/cesar-coll>
- Cook, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cortés, B. (2012). Diseño de estrategias didácticas con uso de TIC para el desarrollo de aprendizajes. *Revista Educación y Tecnología*, 2(16), 30–40.
- CSDB. (2018). *Manual de Convivencia Colegio Santo Domingo Bilingüe*.
- Cueva, J., Ávila, Y., y Valledor, R. (2015). *El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en la educación primaria*.
- Darjeling, S. (2016). *Modelo curricular socio-crítico-formativo para el diseño de carreras universitarias aplicación en el área de conocimiento de tecnología* (Universidad de Córdoba). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114197>
- Davies, R., & West, R. (2014). Technology integration in schools. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 841–853). Springer New York.
- Domingo, M., y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar*, 7(9), 170–177.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Texas: The New Media Consortium.

- Efeppi. (2018). Índice del Dominio del Inglés de EF. Recuperado de <https://www.ef.com.co/~~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-latam.pdf>
- Eggen, P., y Kauchack, D. (2005). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Recuperado de <https://catedratallerdidacticaei.jimdo.com/app/download/10645728483/EGGEN+Y+KAUC HAK++HABILIDADES+DE+ENSEÑANZA.pdf?t=1536027224>
- Fonseca, M. E., Jiménez, I., Almenárez, F., y Chacón, M. (2015). El currículo procedimental: una experiencia de aula con el apoyo de un material educativo multimedia TIC. *Universidad de La Sabana*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/20190>
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad* (Siglo XXI). Ciudad de México.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. La Habana: Caminos editorial.
- Gil, A., Ribés, A., Molina, I., y Garoz, R. (2018). Nuevos horizontes formativos: una experiencia del MOOC como recurso en la formación continua. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 10(1), 88–103. Recuperado de <https://doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1151>
- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72–74.
- Gómez, O., Jiménez, I., y Mateus, C. (2016). *Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC : una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la secretaría de educación de Bogotá* (Universidad de La Sabana). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/28266>
- González, A. (2013). Pedagogía Tradicional- currículo técnico. Recuperado de Blog Enseñanza y Aprendizaje website: <http://aprendizajeymodelos.blogspot.com/2013/03/pedagogia->

tradicional-curriculo-tecnico.html.

González, A. (2015). La práctica de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura. *Educación, lenguaje y sociedad*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1–21. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v12n12a03gonzalez.pdf>

González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>

Gordillo, M. (2016). La ciencia, el futuro y las aulas: algunas propuestas didácticas sobre prospectiva. *Revista CTS*, 33(11), 113–142. Recuperado de http://www.revistacts.net/files/Volumen_11_Numero_33/FINALES/Gordillo.pdf

Granja, S. (2016, October 8). Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16722086>

Grupo Papelmatic. (2017). Future Lab Classroom: Tangibilizando la innovación educativa. Recuperado de Entorno saludable website: <http://entornosaludable.com/09/10/2017/future-lab-classroom-tangibilizando-la-innovacion-educativa/>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Herrán, A., y Fortunato, F. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum Education*, 39(3), 311–317. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/clavenotic.pdf>

Ibáñez, A., Jiménez, I., y Almenárez, F. (2018). *La evaluación educativa en el marco del aprendizaje por proyectos (app) mediado por las TIC: un camino hacia las prácticas*

educativas abiertas. Universidad de La Sabana.

Jiménez, I. (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico. *Opción*, 31(2), 632–653. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568035.pdf>

Jiménez, I. (2018a). *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*. Chía, Cundinamarca.

Jiménez, I. (2018b). *Fases del Modelo Didáctico Furt Lab articulado con el Diseño de Investigación: Teoría Fundamentada* (Universida). Chía.

Jiménez, I., Salamanca, L., y López, L. (2018). Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Revista de La Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades*, 47(11), 119–132.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs. New Jersey: Cambridge Adult Education.

Krathwohl, D. (2002). Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2

Larenas, C. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL): actitudes de los estudiantes de EFL en Vietnam. *Revista Matices Lenguas Extranjeras*, 5, 1–137. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44697/46105>

López, C. (2014). *Estrategias pedagógicas para mejorar la competencia lectora en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio en Colombia*. Tecnológico de Monterrey.

López, G. (2012). *Las conexiones ocultas de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico*. Recuperado de

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/pruebademo/detail.action?docID=3200157>

Macías, A., y Valdés, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior.

De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, 43. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200013

Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Teoría de La Educación.*

Educación y Cultura En La Sociedad de La Información, 9(3). Recuperado de

<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=201017343006>

Martínez, A. (2012). *Enfoque por competencias y paradigma ecológico en una escuela.*

Teconológico de Monterrey.

Martínez, L., Hinojo, F., y Díaz, I. (2017). Aplicación de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje por parte de los Profesores

de Química. *Información Tecnológica*, 29(2).

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200041>

Martínez, N. (2016). *Contribución de la formación docente en herramientas WEB 2.0 en el diseño*

e implementación de estrategias en el aula. Universidad de Lla Sabana.

McLaren, M. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Buenos

Aires: Aique Grupo Editor.

MEN. (2006). *Algunos conceptos clave en el Programa Nacional del Bilingüismo. Formar en*

lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Recuperado de

https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf.

MEN. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos* (Graficando Servicios Integrados, Ed.).

Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf>

Mominó, J. (2016). La profesión docente y la adopción de las TIC. En *El impacto de las TIC en la*

- Educación: más allá de las promesas* (pp. 223–256). Cataluña: Editorial UOC.
- Monroy, C. (2012). *Recomendaciones para un nuevo diseño curricular con enfoque antropológico y alineado con el modelo de gestión de calidad, a partir del diagnóstico del currículo existente*. Recuperado de Universidad de La Sabana
- Muñiz, R. (2014). *Marketing en el siglo XXI*. Ediciones CEF.
- Navas, E. (2007). *La creación de un repositorio de objetos de aprendizaje y su implantación en la universidad metropolitana: estudio de caso*. Universidad de Sevilla.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 8(13), 38–51.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de, & Servicios (Eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140–154). Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (40), 67–81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>
- Pagès, J. (2015). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a La Historia*, 155–178. Recuperado de <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 229–346). Madrid:

Síntesis.

- Pineda, E., y Orozco, P. (2017). Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica. *Revista Docencia Universitaria*, 17. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6777>
- Prats, M. (2016). El reto de la difusión de la innovación en el sistema educativo: políticas de innovación para el uso educativo de las TIC. En *El impacto de las TIC en la Educación: más allá de las promesas* (pp. 179–226). Cataluña: UOC Ediciones.
- Ramírez, M. (2013). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Ciudad de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Recuperado de https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.
- Siraj-Blatchford, J., & Romero, T. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en educación infantil. *Revista de Medios y Educación*, 51, 165–181.
- Solé, I., y Martín, M. (2000). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Alianza Editorial (Ed.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 89–116). Madrid.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Suau, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario* (Universitat de Lleida). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8298/Tjsc1de1.pdf;jsessionid=7D1CBD73AC1EC699EA1E1E7A4515F7D2?sequence=1>

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459–483. Recuperado de <https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/576>

Trepule, E., Tereseviciene, M., & Rutkienė, A. (2015). Didactic Approach of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL) Curriculum in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.340>

Tsangaridou, N., & O’Sullivan, M. (2003). Physical Education Teachers’ Theories of Action and Theories-In-Use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.132>


Ureña, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 28(1), 209–223. <https://doi.org/doi:10.14201/teoredu2016281209223>

Zabala, G., y García, T. (2009). La Educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: una alternativa para la sostenibilidad. *Revista de Investigación*, 36(68), 233–249.

Anexos

Anexo 1. Permiso institucional

COLEGIO SANTO DOMINGO BILINGÜE
www.colegiosantodomingo.edu.co



Bogotá D.C., agosto 30 de 2018

Señores
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRIA DE INNOVACION EDUCATIVA MEDIADA POR TIC
Atn. Dra. Isabel Jiménez Becerra
A QUIEN CORRESPONDA
Ciudad

ASUNTO: AUTORIZACIÓN

Yo, FLAVIO JAVIER BUTBANO TORRES identificado con C.C. No. 80'007.933 de Bogotá, como RECTOR del Colegio Santo Domingo Bilingüe, AUTORIZO a LILIANA KATHERINE LOPEZ ROSAS docente de nuestra institución para que como estudiante de la maestría en INNOVACION EDUCATIVA MEDIADA POR TIC de la Universidad de la Sabana, realice la intervención y aplicación de actividades relacionadas con su proyecto de grado "GAMENGLISH 3D".

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

Cualquier información adicional por favor solicitarla en la cra 72 P No. 38 A 11 Sur Barrio Lucerna, PBX 7450600 o correo electrónico: flavioburbano@hotmail.com, admisiones@colegiosantodomingo.edu.co.

Agradezco su comprensión y apoyo. Sin otro particular me suscribo

Atentamente,



FLAVIO JAVIER BURBANO TORRES
RECTOR COLEGIO SANTO DOMINGO BILINGÜE
Bogotá D.C., agosto 25 de 2018



I ♥ SD SCHOOL
La educación de hoy es el futuro de mañana



Certificación en Calidad

| | | | |
|--|--|---|--|
| Sede Administrativa Calle 38A N° 72P - 39 | Torre A, B, B Bachillerato Kra. 72P N° 38A - 17 Sur | Torre E Primaria (2° a 5°) Kra. 73 N° 38A - 38 Sur | Sede Preescolar Calle 38B Sur N° 72P - 10 |
|--|--|---|--|

Línea de Atención :745 0600

Resolución de ratificación de todas las licencias de funcionamiento: 5744 del 07 de Sept. de 2001
Resolución como colegio Bilingüe N. 05-0007 del 17 de Enero de 2014

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes en la *Investigación de la Maestría Innovación Educativa mediada por TIC titulada “Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: Cambios a partir de la Ecología del Aprendizaje”* adscrita al Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de La Sabana.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento informado es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. Antes de que usted decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Si luego de leer el mismo presenta dudas o no se siente cómodo en participar cliquee al final de este consentimiento ***“no deseo participar del estudio”***. Es importante aclarar que ***el responder a este cuestionario implica su aprobación para participar en el presente estudio***

PROPÓSITO

La presente investigación es conducida por Isabel Jiménez Becerra y donde participa el estudiante en formación (Liliana Katherine López Rosas, Maestría en Innovación Educativa Mediada por las TIC, Docente de inglés grado tercero, cuarto y quinto), el cual cursa 2do semestre y perteneciente al Proyecto Profesorado *“Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: Cambios a partir de la Ecología del Aprendizaje”* adscrita al Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de La Sabana.

El análisis de los datos permitirá *identificar las concepciones que posee el profesorado sobre la implementación de las didácticas mediadas por TIC en sus prácticas de enseñanza*, consolidando el respectivo diagnóstico institucional.

Agradecemos su colaboración con la respuesta a todas las preguntas, esperando que estos resultados sean un aporte para *Redimensionar el papel de las didácticas en el marco de los nuevos nichos de aprendizaje que respondan al cambio en la ecología del aprendizaje mediado por las TIC*

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si usted, además, es seleccionado para participar en una segunda fase por medio de una entrevista se deja claro que, una vez transcritas la misma, los cassettes o software con las grabaciones se destruirán.

PROCEDIMIENTO

Usted puede participar o abandonar el estudio en cualquier momento sin ser penalizado ni perder los beneficios. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en el siguiente cuestionario (y completar la información por medio de otras técnicas como una entrevista o una observación, si fuera el caso en una segunda fase conocida como la implementación de la investigación). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas tanto del cuestionario actual o posible entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

BENEFICIOS

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y el conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de las Didácticas.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:

La información personal que usted dará a nuestros investigadores en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a Usted bajo ninguna circunstancia. A las encuestas y entrevistas se les asignará un código de tal forma que garantice que se no conocerá su identidad.

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados la tesis doctoral ya descrita, en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada. La información puede ser revisada por el Comité de Ética en la Investigación de las instituciones participantes, el cual está conformado por un grupo de personas quienes realizarán la revisión independiente de la investigación según los requisitos que regulan la investigación.

Desde ya le agradecemos su participación. A partir de lo descrito puede decidir:

| | |
|---|---|
| <i>NO deseo participar del estudio</i> | <i>SI deseo participar del estudio</i> |
|---|---|

| | | |
|---|---------|----|
| Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Isabel Jiménez Becerra. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es identificar las concepciones que posee el profesorado sobre la implementación de las didácticas mediadas por TIC en sus prácticas de enseñanza, consolidando el respectivo diagnóstico institucional, así como Redimensionar el papel de las didácticas en el marco de los nuevos nichos de aprendizaje que respondan al cambio en la ecología del aprendizaje mediado por las TIC. | SI X | NO |
| Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista u otra técnica en el momento de la implementación en una segunda fase. El diligenciamiento del cuestionario le tomará 30 minutos. | X | |
| Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a (<i>Liliana Katherine López Rosas, 3104826570, likatherin87@gmail.com</i>) | X | |
| Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada a mi correo personal, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a (<i>Liliana Katherine López Rosas, 3104826570, likatherin87@gmail.com</i>) | X | |
| Nombre y Apellidos del Participante Franky Yamit Sandoval Mendoza | | |
| Correo electrónico frankysandovalm@gmail.com | | |
| Dirección de skype Frankysandovalm | | |
| Número de celular 3118423121 | | |
| Licenciado o profesional en Matemáticas | | |

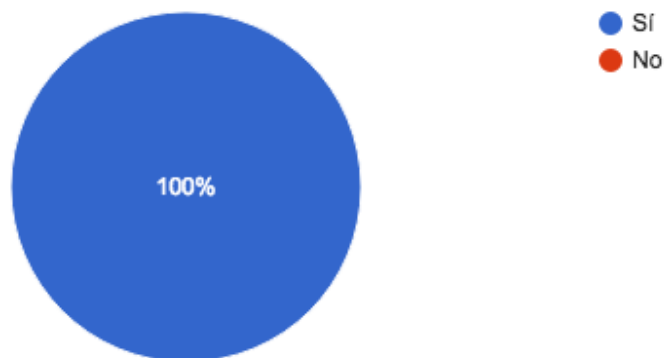
| | | |
|--|--|--|
| Sección a la que pertenece Bachillerato | | |
| Escuela donde labora Colegio Santo Domingo Bilingüe | | |

Anexo 3. Cuestionario de acceso al campo y análisis

A continuación, se presentarán los resultados de dicho cuestionario.

Núcleo 1. Formación para la enseñanza.

1.1. ¿Conoce los objetivos de la enseñanza de su área?



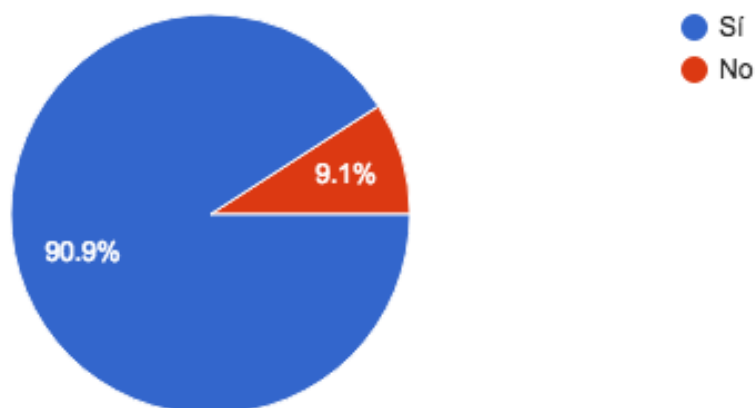
El 100% de los profesores conoce cuál es el propósito y la enseñanza de su asignatura.

Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?



El 54,5% afirmó haber aprendido el propósito de lo que enseña en el contexto de la práctica educativa; el 36,4% afirmó que en la universidad y, el 9,1% dijo que lo había aprendido en un espacio de formación laboral.

1.2 ¿Conoce los estándares de enseñanza generados para el área que imparte?



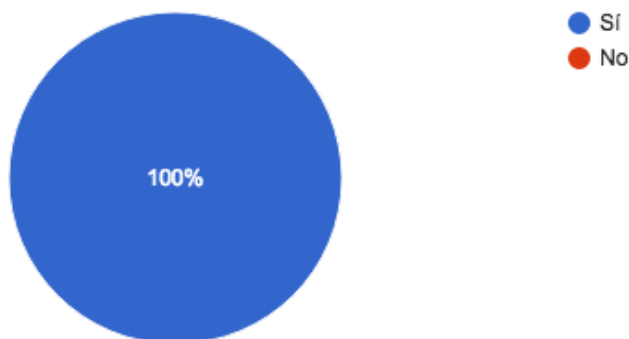
El 90,9% de los profesores conoce los estándares de enseñanza generados para el área a la que pertenece. Mientras el 9,1% no lo conoce.

Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?



Según el 81,8% de los docentes conocen los estándares de enseñanza de su área y estos los aprendieron en el contexto de la práctica educativa, mientras el 18,2 afirmo haberlos aprendido en la universidad.

1.3. ¿Conoce los Derechos Básicos de Aprendizaje de su área que imparte?



El 100% de los profesores encuestados conoce los Derechos Básicos de Aprendizaje de su área.

Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?



El 63,6 de los estudiantes conoció los Derechos Básicos de Aprendizaje en un contexto de Práctica Educativa, mientras que 18,2% afirmó que los aprendió a partir de una lectura o en la universidad.

1.4. Describa algunas las razones por las cuales le motivaría participar en eventos de formación en pedagogía y didácticas ¿Cuáles han sido los campos temáticos y el porqué de su interés?

Esta pregunta era abierta y, entre los motivos encontrados se encuentran los siguientes:

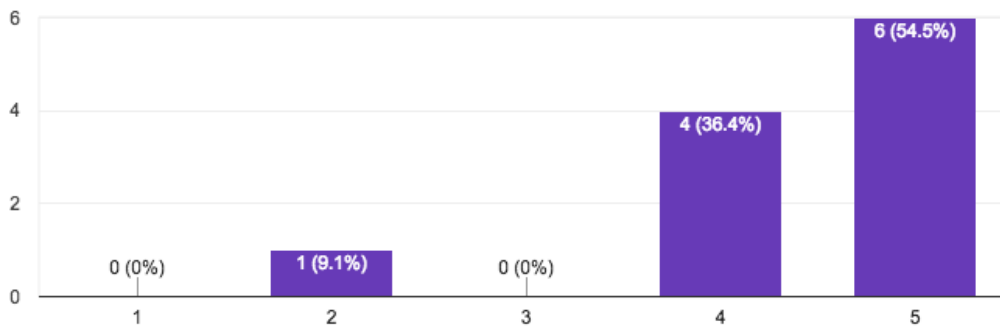
- Frente a mis motivos reconozco que en la construcción de conocimiento es primordial la actualización de los mismos.
- Los campos en los que me llaman la atención son la historia de las matemáticas: El enfoque del estudio de esta área, genera nuevas visiones de la enseñanza que se pueden llevar al aula posteriormente y las TIC en el aula: Se pueden hacer exploraciones y análisis más pertinentes a partir del uso de ellas.
- Innovación educativa en la transversalidad del conocimiento y en el uso de las TIC.
- Nuevas estrategias para la enseñanza de las matemáticas.
- Porque la educación es dinámica y necesita de actualización permanente.
- Para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Porque considero que es importante mantenerse al tanto de las dinámicas de la enseñanza.
- Fortalecer procesos pedagógicos.
- Estar actualizada en el área de las TIC y como por medio de estas tecnologías se pueden implementar nuevas estrategias didácticas de aprendizaje.
- Porque como docente debo actualizarme de forma constante sobre aspectos como problemas del aprendizaje, didácticas y modelos pedagógicos.
- Modelos pedagógicos y distintas estrategias didácticas para fortalecer unas competencias.

Núcleo 2. Finalidad, características, componentes, elementos y modalidades del curriculum educativo.

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

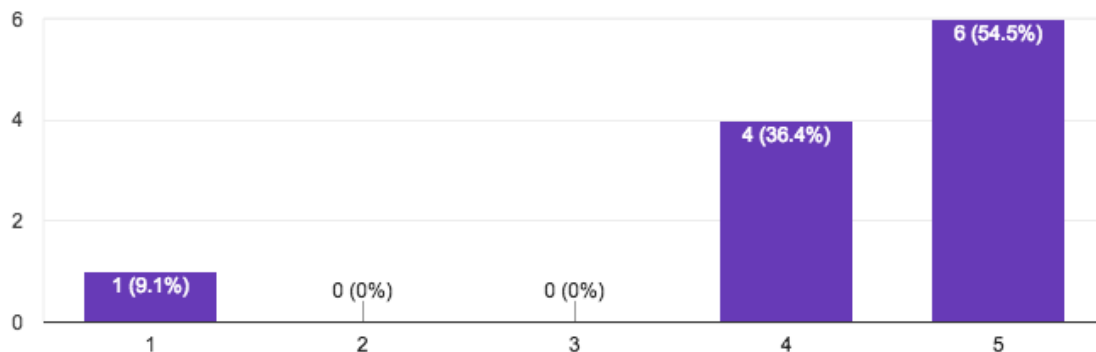
Finalidad

- Desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades.



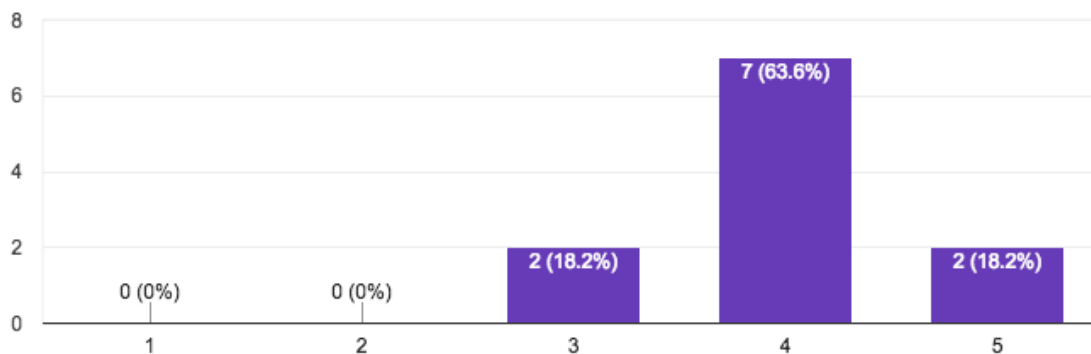
Para un 54,5% desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades es bastante importante; para un 36,4% este aspecto es importante y para el 9,1% la finalidad del currículo educativo es poco importante.

- Adquirir saberes coherentes e interdisciplinarios



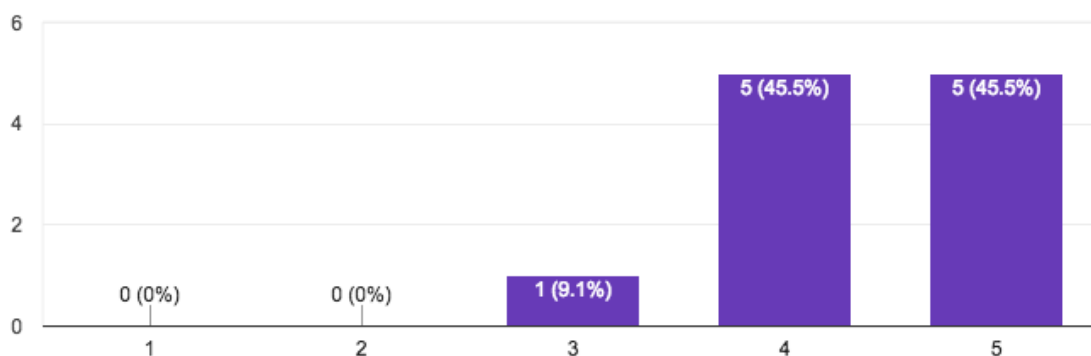
Para un 54,5% adquirir saberes coherentes e interdisciplinarios es bastante importante; para el 36,4% este aspecto es importante y, para el 9,1% adquirir estos saberes no es importante.

- Ser una organización flexible de la enseñanza



Para el 63,6% que el currículo sea una organización flexible de la enseñanza es importante; para el 18,2% es bastante importante y para el 18,2% es neutral en esta respuesta; es importante y no lo es.

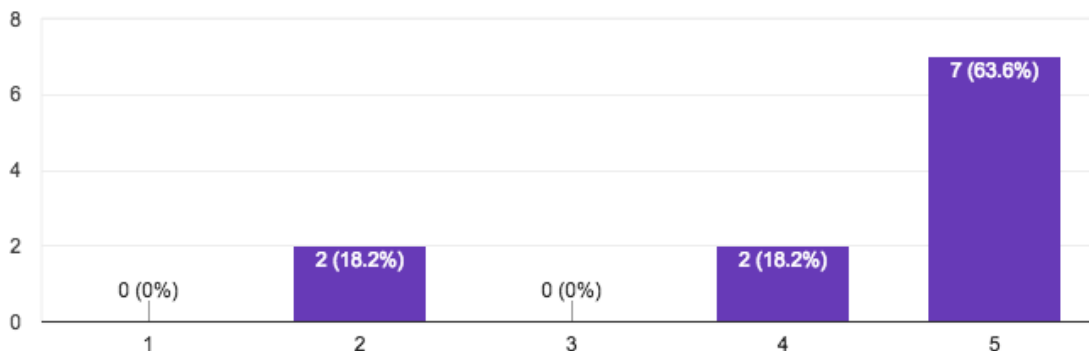
- Tener atención a la diversidad.



Para el 45,5% de los profesores es bastante importante que el currículo educativo mantenga atención a la diversidad y el otro 45,5% es importante. Para 9,1% es neutral con este aspecto.

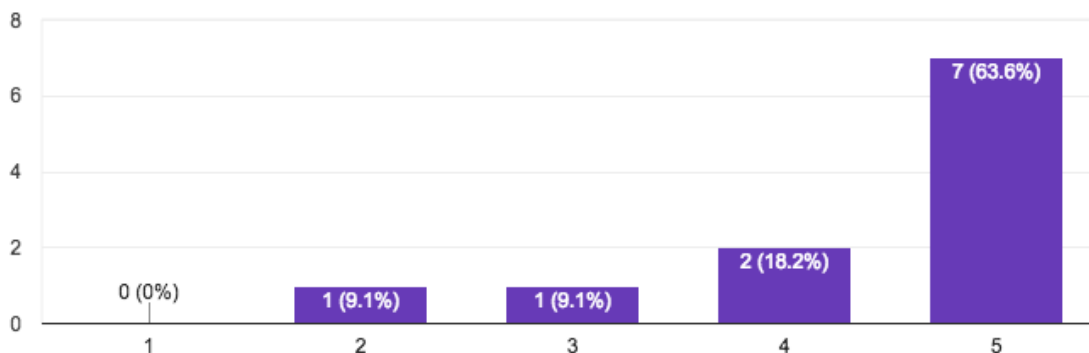
Características

- Debe ser experimental.



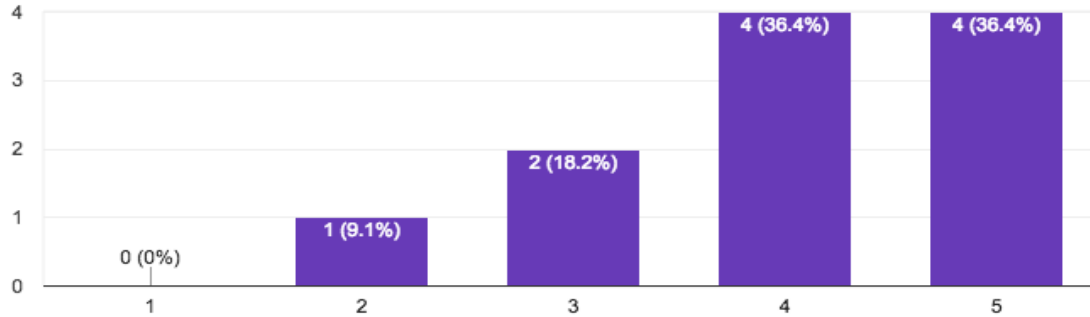
Para el 63,6% de los docentes es bastante importante que currículo educativo sea experimental; para 18,2% es importante y para el otro 18,2% es poco importante que el currículo educativo tenga esta característica.

- Respetar los procesos y las etapas de desarrollo en niños, jóvenes y adultos.



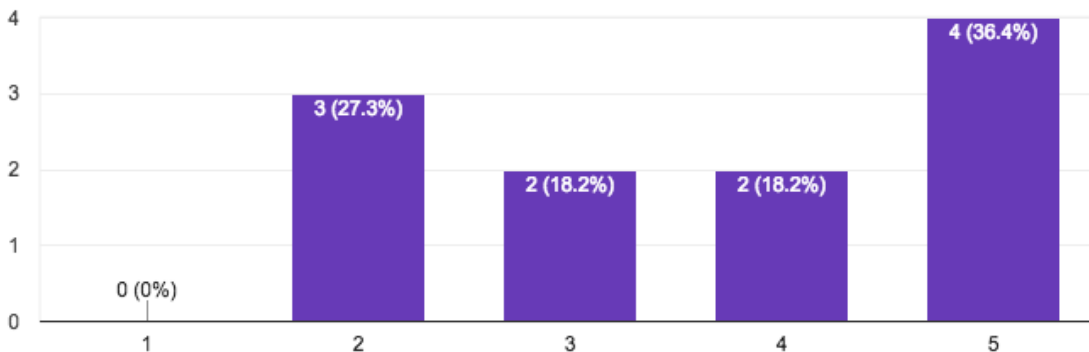
El 67,6% de los docentes encuestados es bastante importante que el currículo educativo respete los procesos y las etapas de desarrollo en niños jóvenes y adultos; para el 18,2% es importante; para el 9,1% es neutral con su opinión y, para el otro 9,1% es poco importante que un currículo educativo maneje este aspecto.

- Debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente.



Respecto a la pregunta que tan importante es que un currículo educativo recoja las variables contextuales de la escuela y su ambiente: el 36,4% indica que es bastante importante y el otro 36,4% afirma que es importante; mientras que el 18,2% es neutral con su opinión y el 9,1% es poco importante.

- La relación educativa prevalece que profesores y estudiantes son iguales con roles diferentes



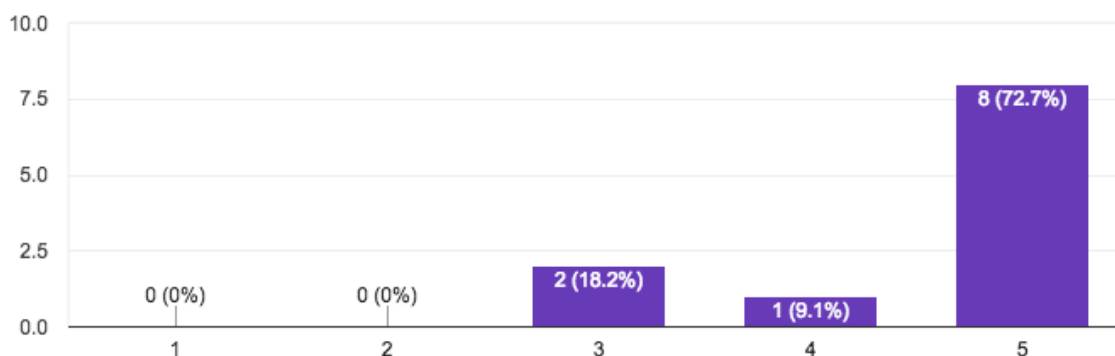
En esta característica del currículo educativo, el 36,4% afirma que es bastante importante, el 18,2% que es importante; el 18,2% es neutral con este aspecto y, el 27,3% es poco importante que en el currículo educativo prevalece que profesores estudiantes tienen la misma importancia pero, cada uno tiene un papel diferente.

Componentes

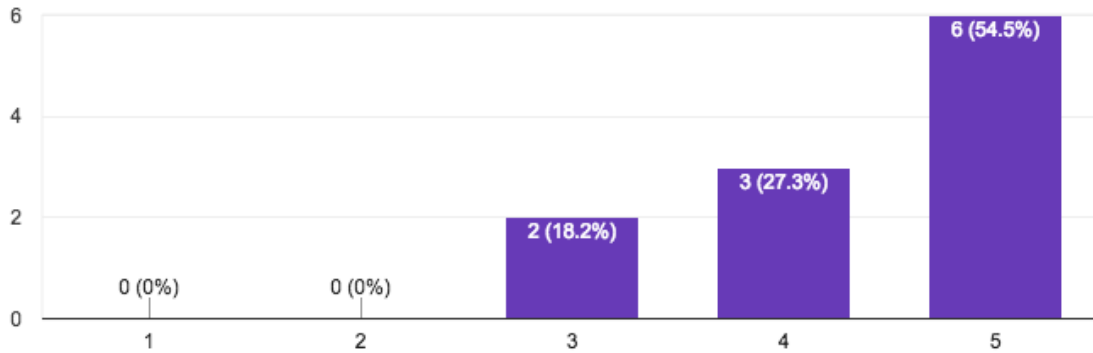
- Lo que más prevalece son los OBJETIVOS, que responden a preguntas como ¿Para qué enseñar?, es decir son las intenciones que preside un proyecto educativo determinado y el

conjunto de metas y finalidades en que dichas intenciones se concreten. Define lo que queremos conseguir "para qué" de la acción educativa. Existen los objetivos operativos que definen las metas de la enseñanza en términos de conductas observables y medibles que debe mostrar el alumno.

Para el 72,7% de los profesores encuestados lo que más prevalece son los objetivos: esta afirmación es bastante importante; para el 9,1% es importante y, para el 18,2% es neutral en su opinión a dicha información.

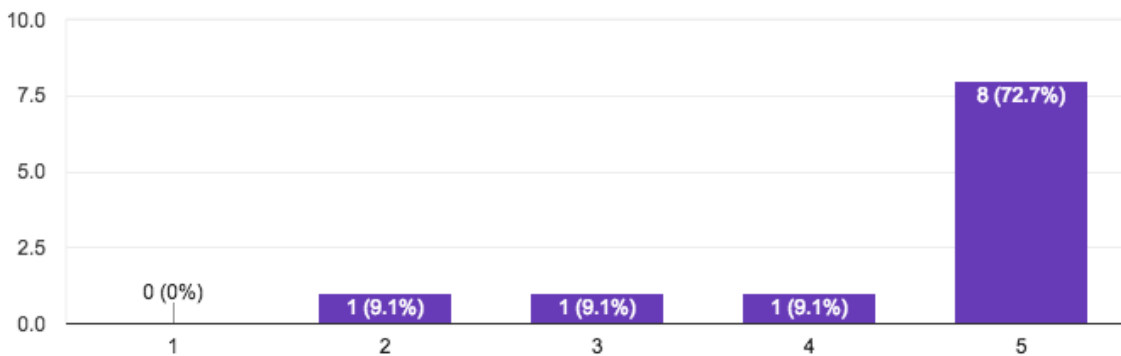


- Lo que más prevalece son los **CONTENIDOS** que responde a la pregunta ¿Qué enseñar?, es decir que al pensar la formación en términos de un proceso orientado al desarrollo de capacidades o competencias, los contenidos se convierten básicamente en herramientas o instrumentos para ese fin, o sea, que es el saber, saber hacer y saber ser, es decir, como contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.



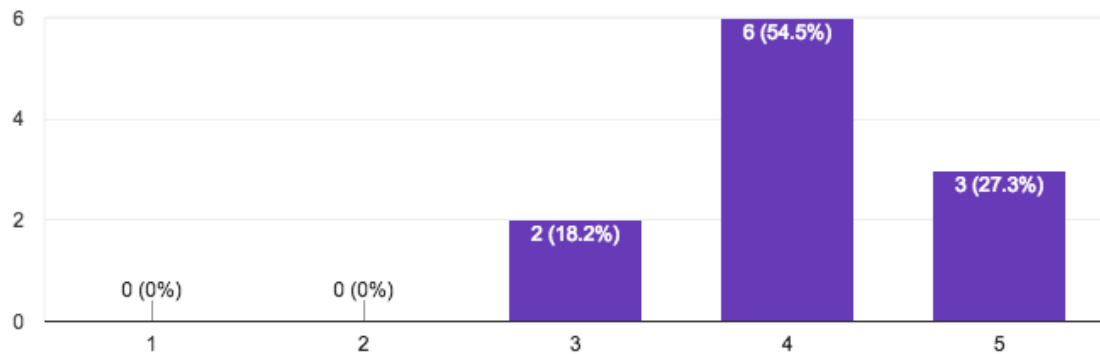
Para el 54,5% de los profesores encuestados lo que más prevalece son los contenidos: esta afirmación es bastante importante; para el 27,3% es importante y, el 18,2% es neutral con su opinión a dicha información.

- Lo que prevalece es la METODOLOGÍA la cual responde a la pregunta ¿Cómo enseñar?, es decir, especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan realmente, al desarrollo de las competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno. Incluye los principios metodológicos, métodos, estrategias, técnicas, actividades y experiencias de aprendizaje, recursos y materiales didácticos que se emplearán y la organización didáctica.



De acuerdo a las respuestas de los profesores encuestados, el 72,7% consideran la metodología como bastante importante; el 9,1% importante: el otro 9,1% es neutro con esta afirmación y, el otro 9,1% considera poco importante la metodología.

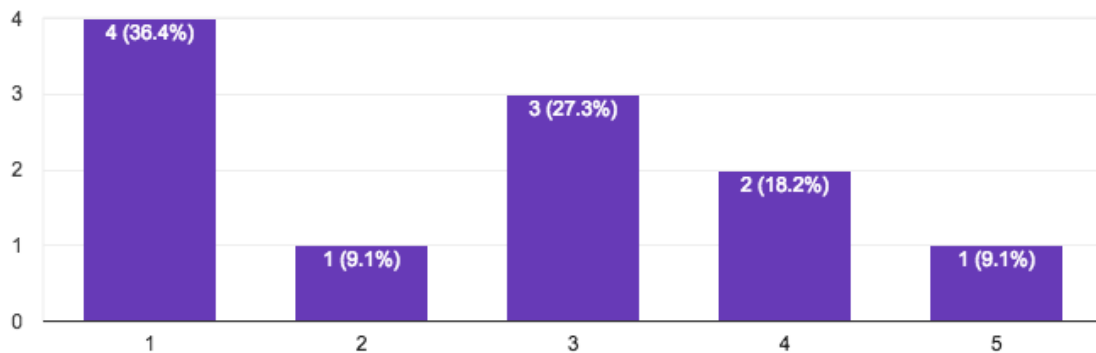
- Lo que prevalece es la EVALUACIÓN que responde a la pregunta ¿Qué? ¿cómo y cuándo evaluar? esta parte hace referencia a los procesos de control y reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe de incorporar un análisis y valoración del proceso que ha llevado a esos resultados. La evaluación no debe de limitarse a lo que el alumno ha hecho o dejado de hacer, debe incluir también la propia enseñanza, tanto en lo que se refiere a su planificación como lo relativo a su desarrollo práctico a lo largo del curso de formación.



Para el 27,3% la evaluación es bastante importante en el currículo educativo; para el 54,5% es importante y para el 18,2% de los profesores encuestados su opinión es neutral.

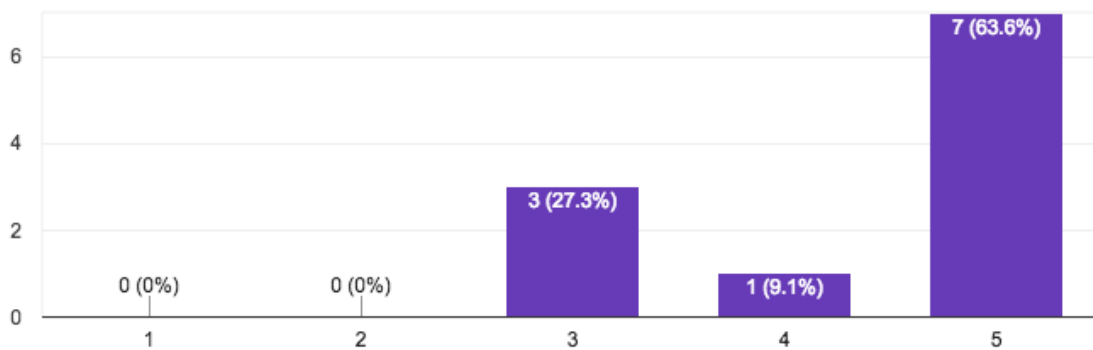
DECISIONES DIDÁCTICAS ¿Cómo se realiza el currículo educativo?

- Cerrado: en esta modalidad Martha dice que el profesor no puede decidir sobre los cambios o decisiones para el curriculum y existen limitaciones para cambiar.



Para el 36,4% de los docentes encuestados no es importante hacer un currículo cerrado; para el 9,1% es poco importante; para el 27,3% su opinión al respecto es neutral; para el 18,2% es importante y, únicamente para el 9,1% de todos los profesores encuestados es bastante importante que el currículo sea de tipo cerrado.

- Abierto: En esta modalidad Martha dice que el profesor (centro) puede adaptar sus actuaciones, es decir, puede decidir y también esta modalidad remite adaptaciones al contexto.

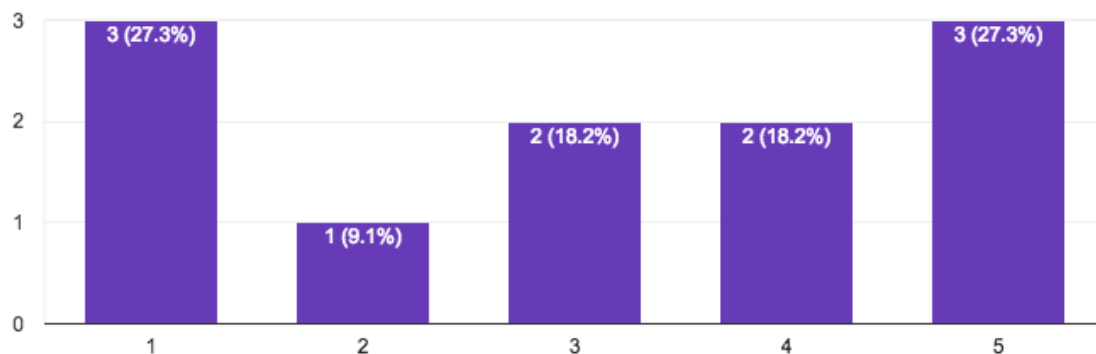


Para el 63,6% de los docentes encuestados es bastante importante un currículo abierto; el 9,1% es importante y el 27,3% se mantiene neutro en su opinión de acuerdo al currículo abierto.

Núcleo 3. Metodologías, Estrategias y Recursos de enseñanza de las asignaturas.

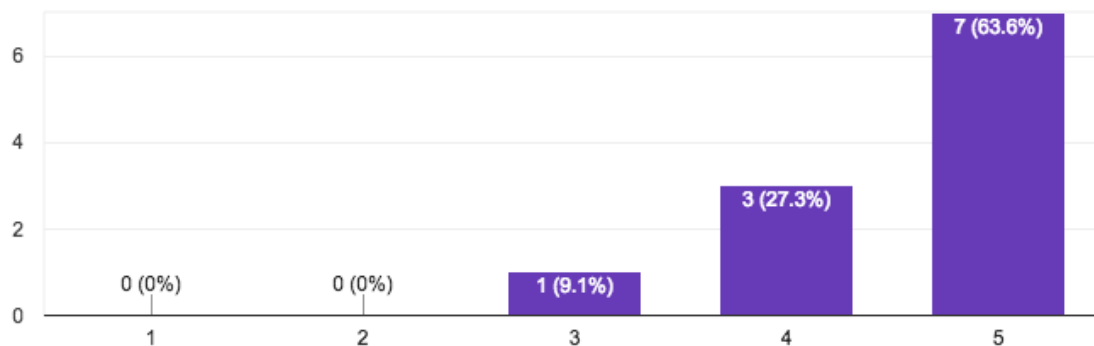
3.1. Marque de 1 a 5 “metodologías de enseñanza” de las su asignatura que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

- Aprendizaje Basado en Proyectos.



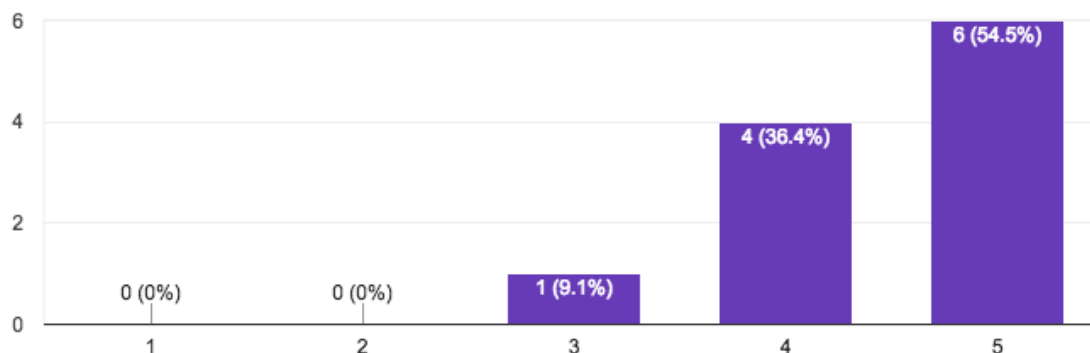
En este aspecto de la encuesta hay una dicotomía bastante particular ya que el mismo porcentaje se encuentra en el que más lo implementa en muchas ocasiones y en el que no lo hace, el cual es un 27,3%; por otro lado, el 18,2% lo implementa pero no del todo; el otro 18,2% lo implementa en ocasiones, pero en otras no y el 9,1% lo implementa muy pocas veces.

- Aprendizaje por competencias



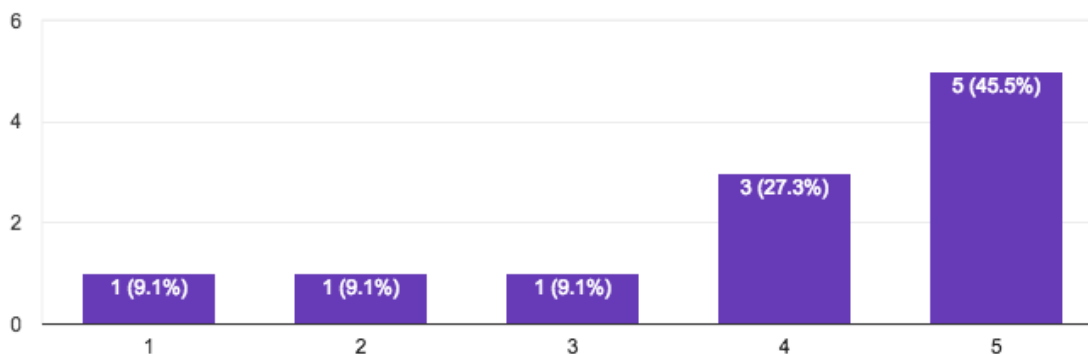
El 63,6% implementa este aprendizaje por competencias continuamente, el 27,3% lo implementa pero no siempre y el 9,1% lo implementa pero no son constantes haciéndolo.

- Aprendizaje basado en problemas



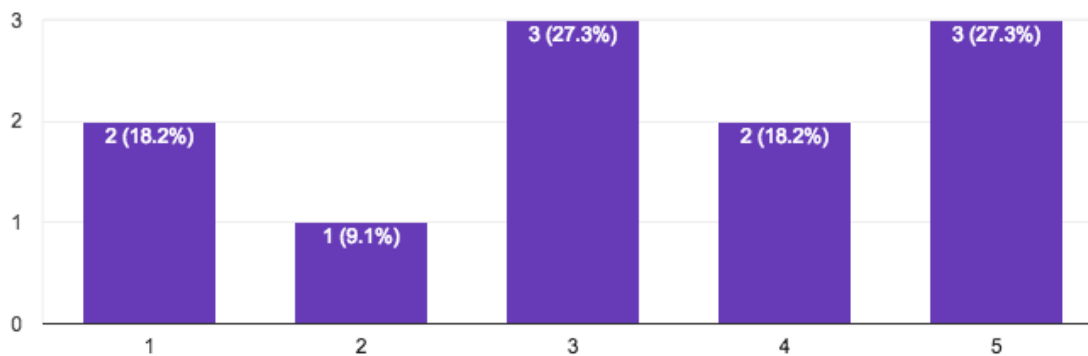
El 54,5% de los profesores encuestados utiliza con frecuencia el aprendizaje basado en problemas; el 36,4% lo utiliza, pero no con frecuencia y el 9,1% es muy neutral con su respuesta.

- Aprendizaje basado en casos



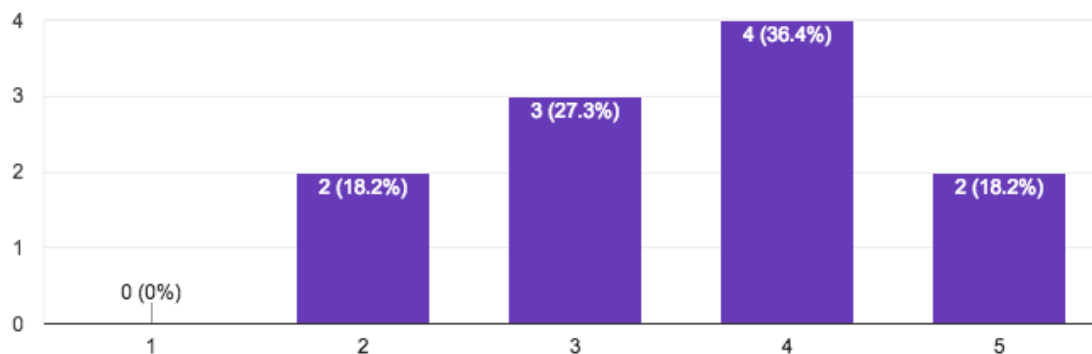
El 45,5% implementa constantemente en el aula el aprendizaje basado en casos; el 27,3% lo implementa pero no con mucha intensidad; el 9,1% es neutral; es decir a veces lo implementa, a veces no; el 9,1% lo implemente con poca frecuencia y, otro 9.1% nunca lo implementa.

- Aprendizaje basado en retos



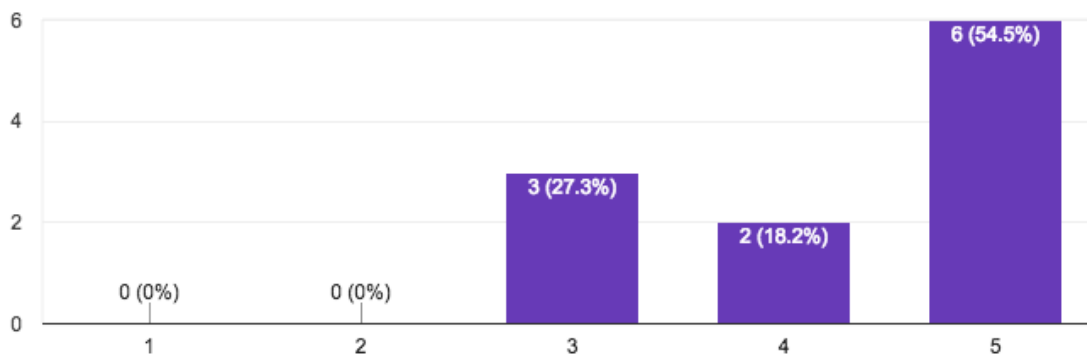
El 27,3% de los estudiantes implementa continuamente en su aula el aprendizaje basado en retos; el 18,2% lo utiliza, pero no constantemente; el 27,3% lo utiliza en ocasiones y en ocasiones no lo hace; el 9,1% muy pocas veces lo utiliza y, el 18,2% no utiliza el aprendizaje basado en retos.

- Aprendizaje cooperativo



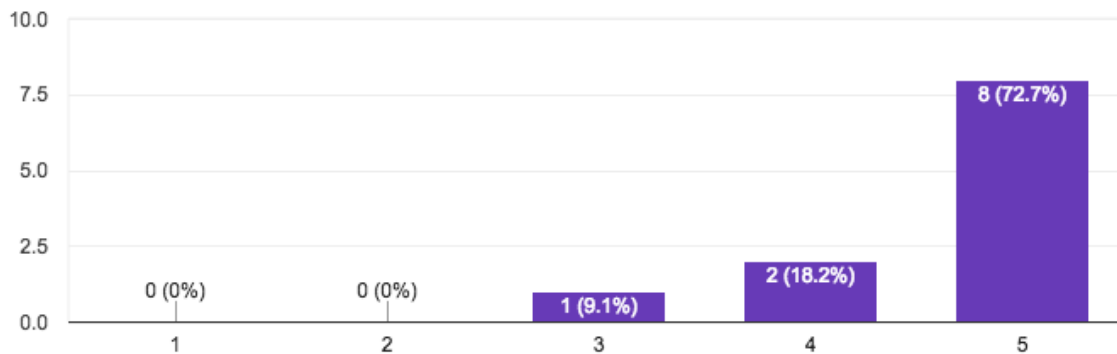
El aprendizaje cooperativo no es muy utilizado en los profesores del Colegio Santo Domingo Bilingüe, ya que únicamente el 18,2% de los profesores lo utiliza siempre; el 36,4% lo utiliza en ocasiones; el 27,3% algunas veces lo utiliza y a veces no y, el 18,2% pocas veces lo utiliza.

- Aprendizaje basado en preguntas



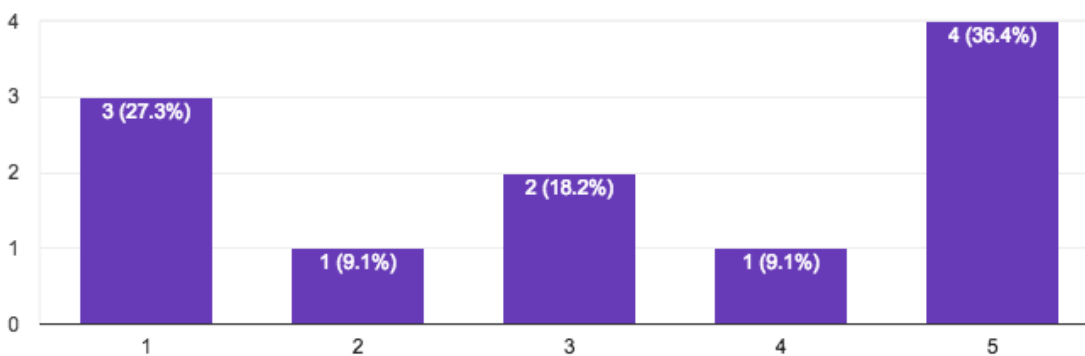
El aprendizaje basado en preguntas es uno de los más utilizados por los docentes, ya que el 54,5% lo utiliza constantemente; el 18,2 lo utiliza pero no siempre y el 27,3% a veces lo utiliza y a veces no.

- Aprendizaje por pedagogía conceptual



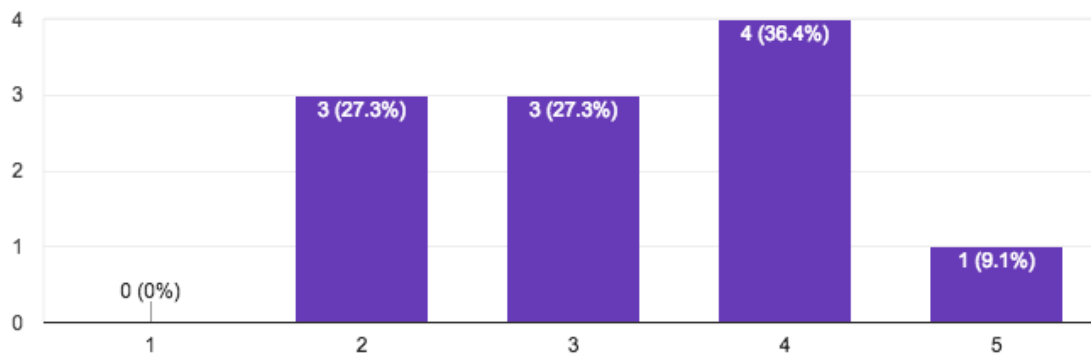
Esta es una de las metodologías que más se utiliza en el colegio, ya que este es uno de los pilares fundamentales del Colegio Santo Domingo Bilingüe; sin embargo no todos los hacen; según los resultados de la encuesta el 72,7% lo utilizan constantemente; el 18,2% en ocasiones lo utiliza y el 9,1% a veces lo utiliza y a veces no.

- Aprendizaje por centros de interés.



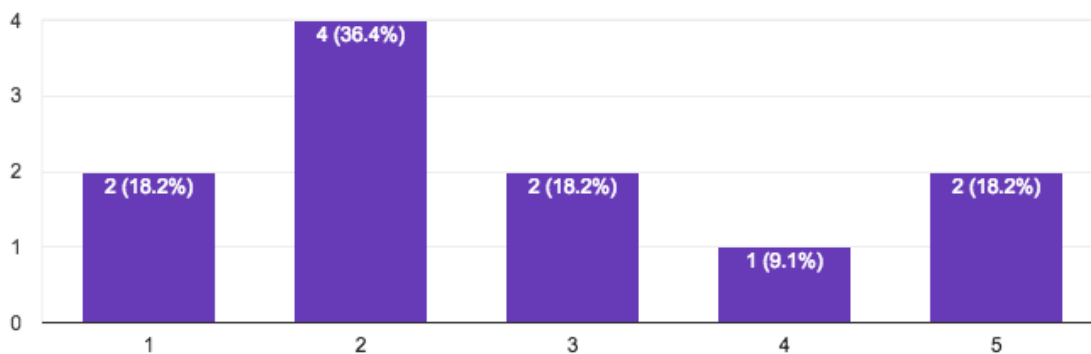
Para los profesores el 34,4% utiliza constantemente el aprendizaje por centros de interés como metodología; el 9,1% en ocasiones lo utiliza; el 18,2% a veces lo utiliza y a veces no; el 9,1% pocas veces lo utiliza y, el 27,3% no lo utiliza.

- Clases magistrales.



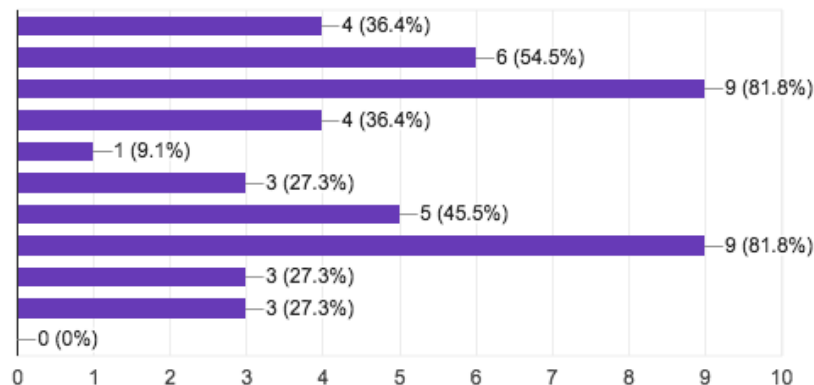
Las clases magistrales son utilizadas en el Colegio Santo Domingo Bilingüe pero en menos cantidad: el 9,1% continuamente las utiliza; el 36,4 las utiliza pero no continuamente; el 27,3% a veces lo utiliza y a veces no y, el 27,3% pocas veces lo utiliza.

- Clases de laboratorio



De los profesores encuestados únicamente el 18,2% realiza continuamente clases de laboratorio; el 9,1 las utiliza pero no siempre; el 18,2 a veces las utiliza y a veces no; el 36,4% pocas veces las utiliza y, el 18,2% nunca las utiliza.

Usa TIC ¿para cuál?



Los profesores encuestados usan las Tecnologías de Información y Comunicación de la siguiente manera:

El 81,8% usan las TIC para el aprendizaje por Centros de Interés; el 54,5% lo utiliza para hacer un aprendizaje cooperativo; el 45,5% de los profesores las usan para el aprendizaje basado en retos; el 36,4% lo usa para el aprendizaje basado en casos; el 27,3% utiliza las TIC para el aprendizaje basado en problemas y finalmente, el 9,1% lo utiliza para el aprendizaje basado en proyectos.

Describe su práctica si usa TIC

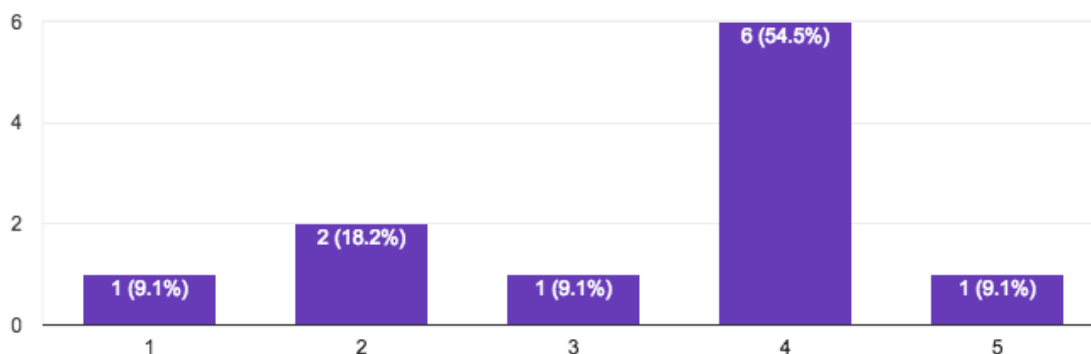
Esta pregunta era abierta y, los profesores describieron su práctica usando TIC de la siguiente manera:

- Como herramienta de apoyo para reforzar conceptos y como creadora de conceptos a través de la exploración sobre todo en geometría.
- Graficadores, Excel, estadística e información teórica.
- A partir de vídeos.
- Propiciar espacios de participación para construir conocimientos.
- Vídeos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Desgastante.

- Herramienta de apoyo
- ICT, esta es la asignatura que antes era llamada sistemas.
- Es fructífero debido a que llama la atención e interés de los estudiantes
- Presentación de gráficas, estadísticas, imágenes, casos, video, etc., que generen espacios de reflexión en el aula.

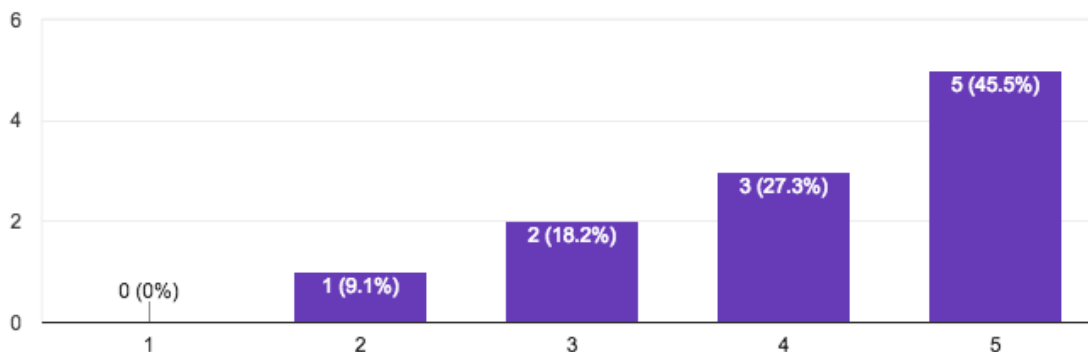
3.2. Marque de 1 a 5 “estrategias de enseñanza” de su asignatura que más implementa para enriquecer la clase, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

- Recogida de información teórica a partir de fuentes documentales.



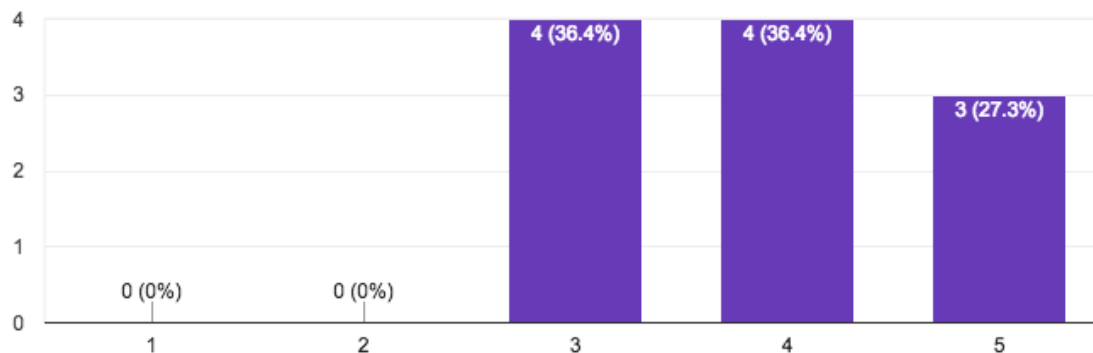
En este aspecto únicamente el 9,1% utiliza con mayor frecuencia la recogida información teórica a partir de fuentes documentales; el 54,5% los utiliza; el 9,1% los usa a veces y a veces no; el 18,2% en pocas ocasiones lo utiliza y, el 9,1% nunca los utiliza.

- Formulación de hipótesis y lluvia de ideas.



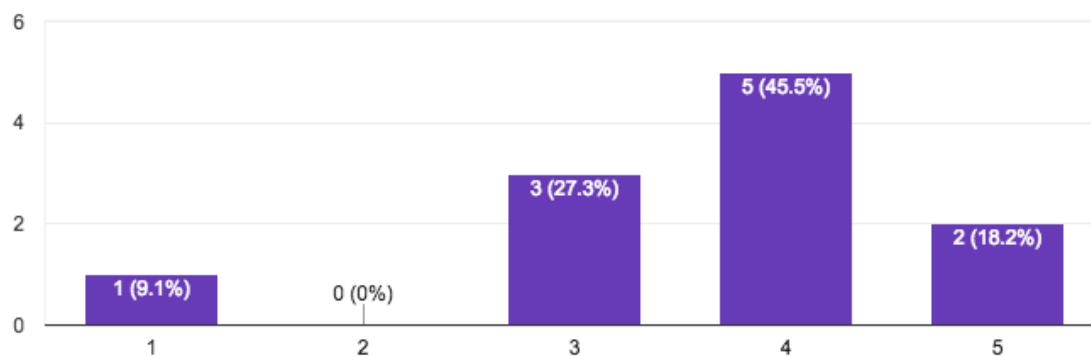
Los docentes encuestados tienen una muy buena utilización de esta metodología ya que el 45,5 % lo usa constantemente; el 27,3 lo usa; el 18,2 a veces lo implementa y a veces no y únicamente el 9,1% pocas veces lo utiliza.

- Exposición oral del maestro



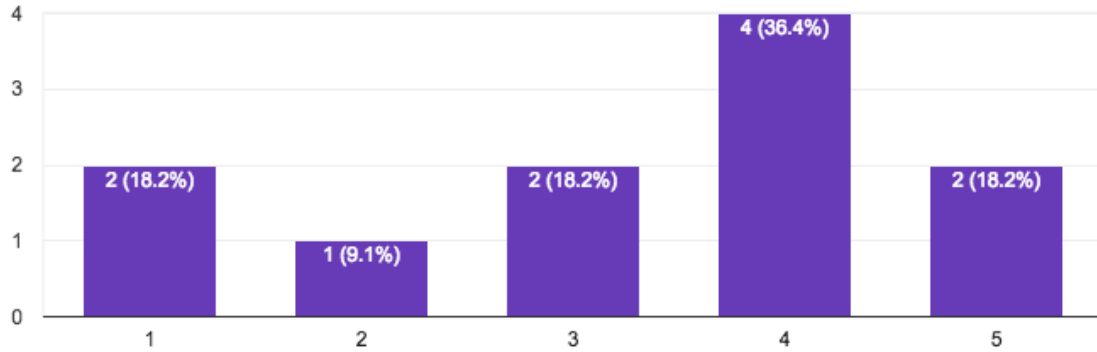
El 27,3% usa la exposición oral del maestro continuamente; el 36,4% lo utiliza y el otro 36,4% a veces lo utiliza y a veces no.

- Asignación de trabajo



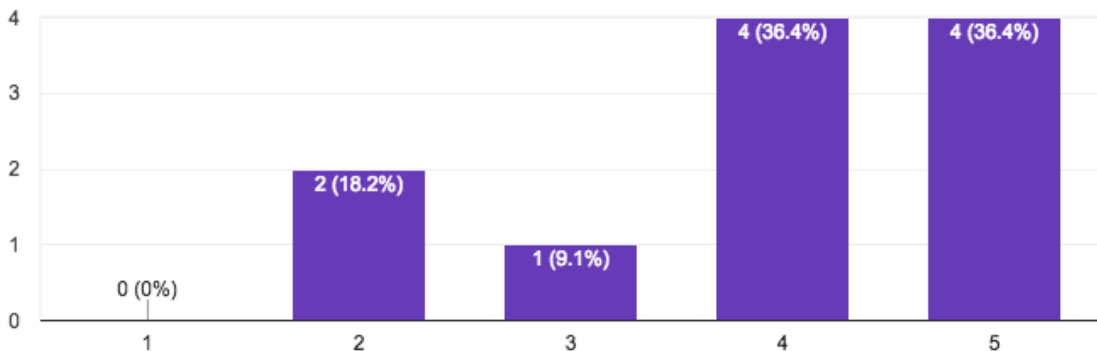
De los profesores encuestados, el 18,2% utilizan continuamente la asignación de trabajo como una de sus metodologías en el quehacer educativo; el 45,5% lo utiliza pero no continuamente; el 27,3% a veces lo utiliza y a veces no y el 9,1 nunca utiliza la asignación de trabajo en sus clases.

- Grupos pequeños de aprendizaje.



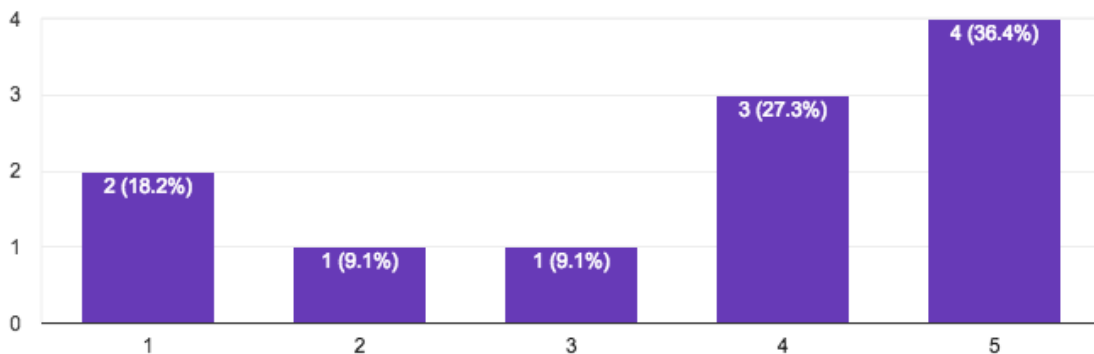
El 18,2% de los profesores encuestados utilizan continuamente los grupos pequeños de aprendizaje; el 36,4% lo utiliza, pero no continuamente; el 18,2 a veces lo utiliza y a veces no; el 9,1% pocas veces lo utiliza y el 18,2 nunca utiliza los grupos pequeños de aprendizaje.

- Discusión dirigida.



El 36,4% utiliza continuamente como estrategia la discusión dirigida y otro 36,4% la utiliza, pero no con la misma continuidad que los anteriores; el 9,1% a veces la utiliza y a veces no y, el 18,2 pocas veces utiliza esta estrategia.

- Juego de roles.

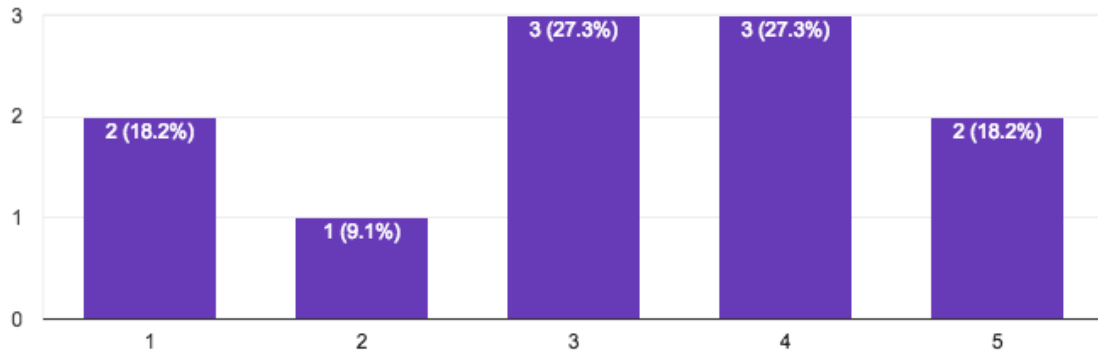


El 27,3% utiliza continuamente la estrategia de juego de roles en su clase y otro 27,3% también lo utiliza pero no continuamente; el 18,2% a veces lo utiliza y a veces no; el 9,1% pocas veces utiliza el juego de roles y, finalmente el 18,2 nunca lo utiliza.

- Estudio de caso y análisis de problemas.

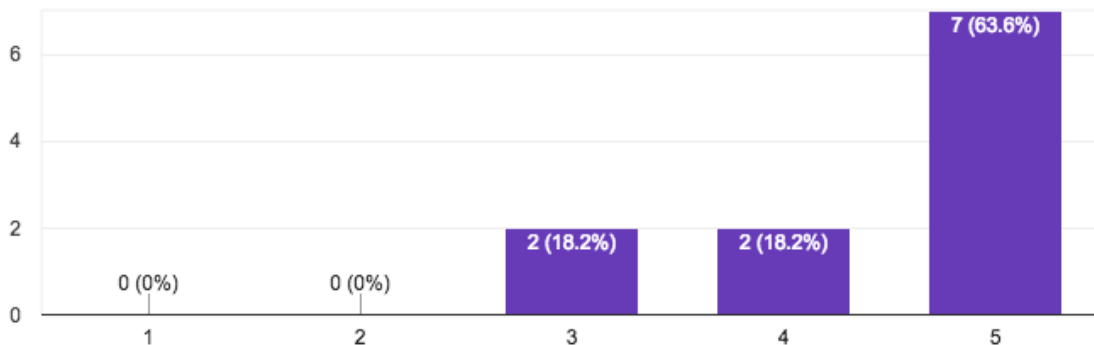
El 36,4% continuamente utiliza el estudio de caso y análisis de problemas; el 27,3 lo usa pero no continuamente; el 9,1% a veces lo utiliza y a veces no; el 9,1% pocas veces utiliza esta estrategia y el 18,2 nunca la usa.

- Rastreo de información por internet.



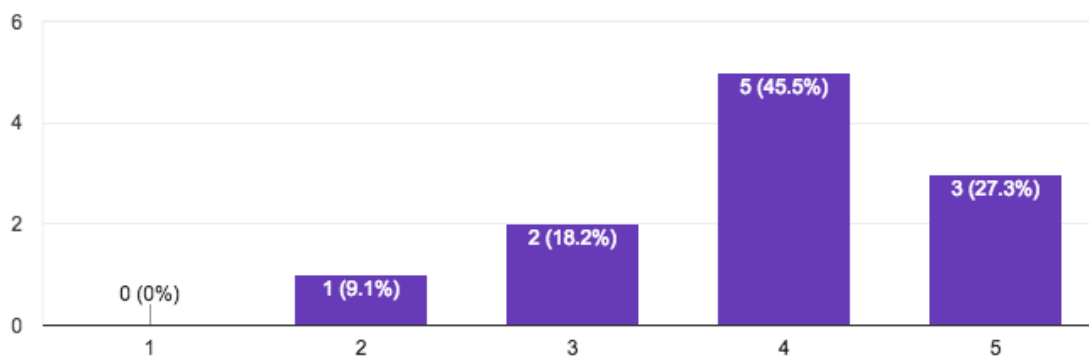
Únicamente el 18,2% utiliza el rastreo de información por internet en la clase; el 27,3% lo utiliza pero no continuamente; otro 27,3% a veces lo utiliza y a veces no; el 9,1% pocas veces utiliza el rastreo de información por internet y, el 18,2 nunca usa esta estrategia.

- Situaciones cotidianas o hechos del contexto.



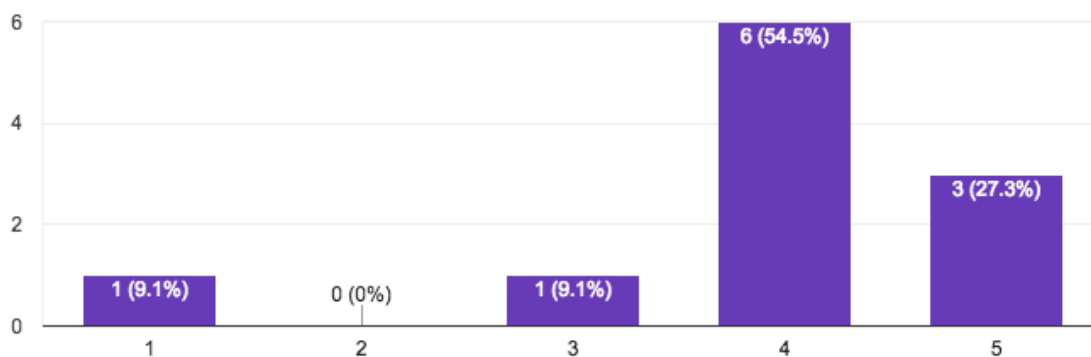
Las situaciones cotidianas o hechos del contexto son de gran uso por los docentes encuestados ya que el 63,6% continuamente lo utiliza; el 18,2% lo usa pero no continuamente y otro 18,2% a veces lo utiliza y a veces no.

- Exposición oral del maestro



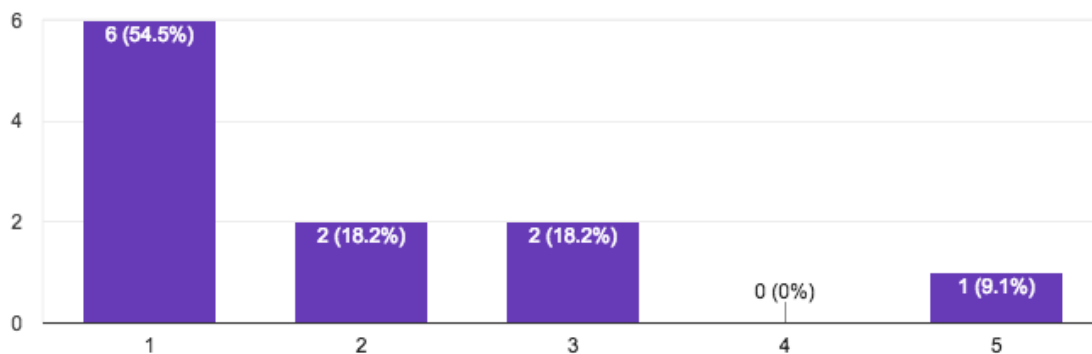
El 27,3% de los profesores encuestados utiliza continuamente la exposición oral del maestro; el 45,5% lo usa pero no continuamente; el 18,2% a veces lo usa y a veces no y, el 9,1% pocas veces utiliza la exposición oral.

- Lectura y análisis de las mismas



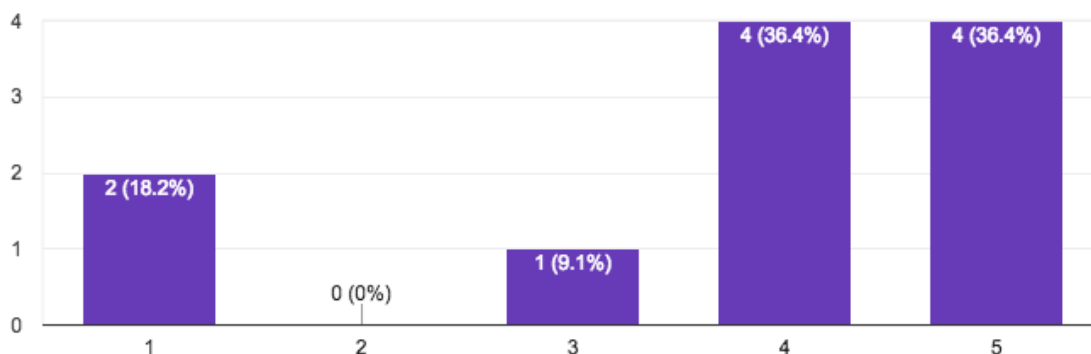
Únicamente el 27,3% utiliza continuamente la lectura y análisis como estrategia en el salón de clase; el 54,5 lo utiliza pero no continuamente; el 9,1 a veces lo usa y a veces no y, finalmente, el 9,1% nunca lo utiliza.

- Salidas de campo o pedagógicas



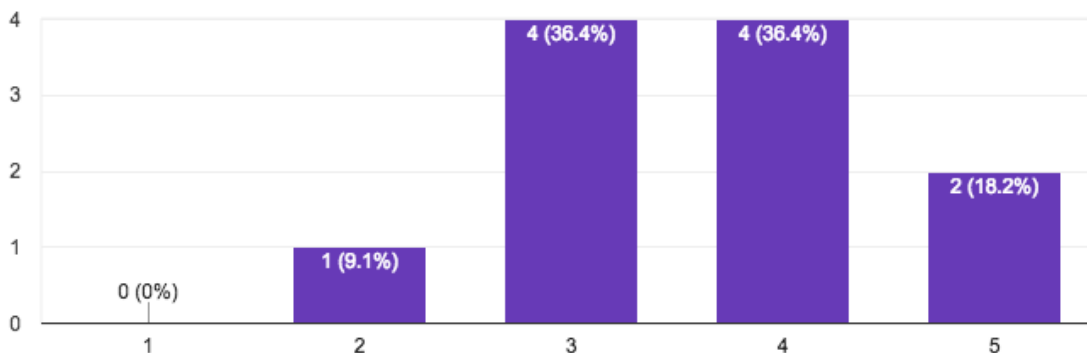
El 9,1% de los docentes usa las salidas de campo o pedagógicas en su quehacer educativo; el 18,2 a veces las utiliza y a veces no; el otro 18,2% pocas veces lo utiliza y el 54,5 nunca utiliza las salidas de campo ó pedagógicas en su práctica educativa.

- Relatos



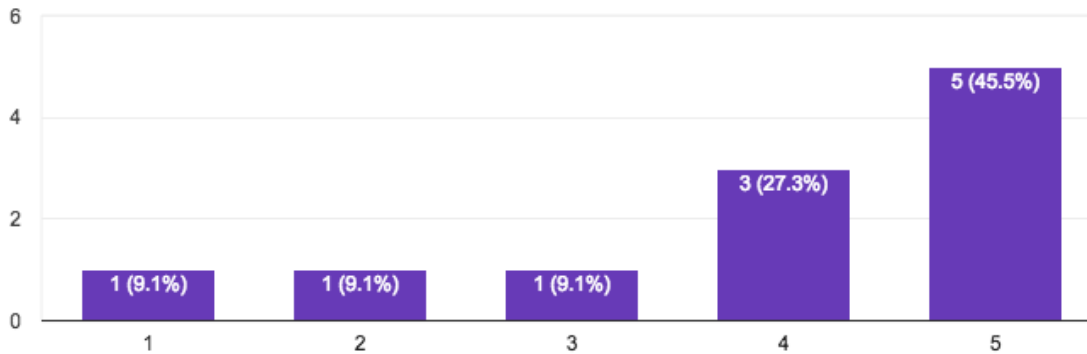
El 36,4% usa continuamente los relatos; otro 36,4% los usa pero no continuamente; el 9,1% a veces utiliza esta estrategia y a veces no y, el 18,2% nunca utiliza esta estrategia.

- Exposiciones



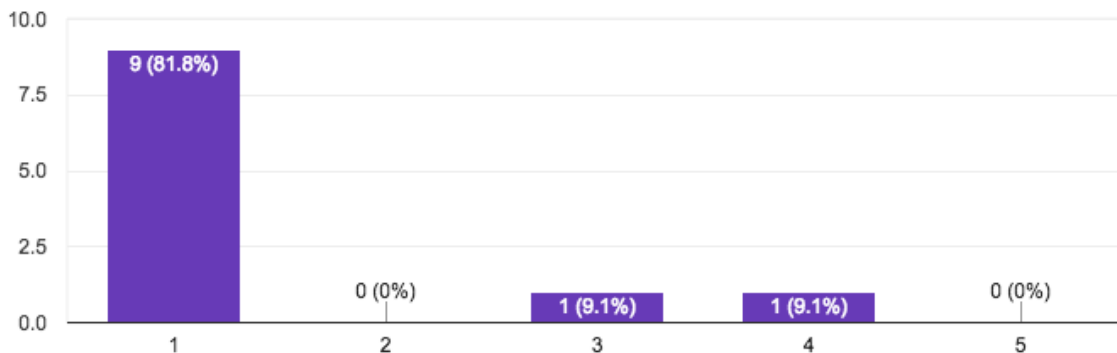
El 18.2 por ciento de los profesores encuestados usan siempre las exposiciones como estrategia de enseñanza en su clase; el 36,4 las usan continuamente; el otro 36,4% lo usan a veces y a veces no y, el 9,1% pocas veces usan las exposiciones.

- Interpretación de imágenes



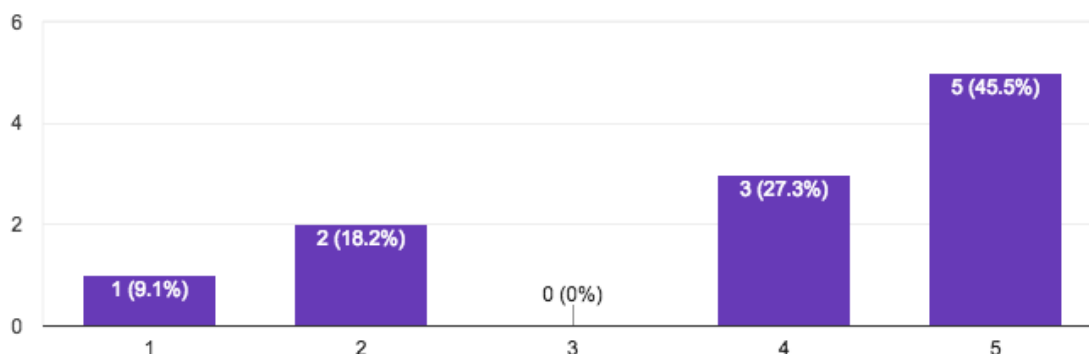
Como interpretación de imágenes, el 45,5% lo usa siempre en sus clases como recurso metodológico; el 27,3% lo usa continuamente; un 9,1% a veces lo usa y a veces no; otro 9,1% pocas veces lo usa y otro 9,1% nunca usa la interpretación de imágenes en su clase.

- Invitados expertos para brindar charlas



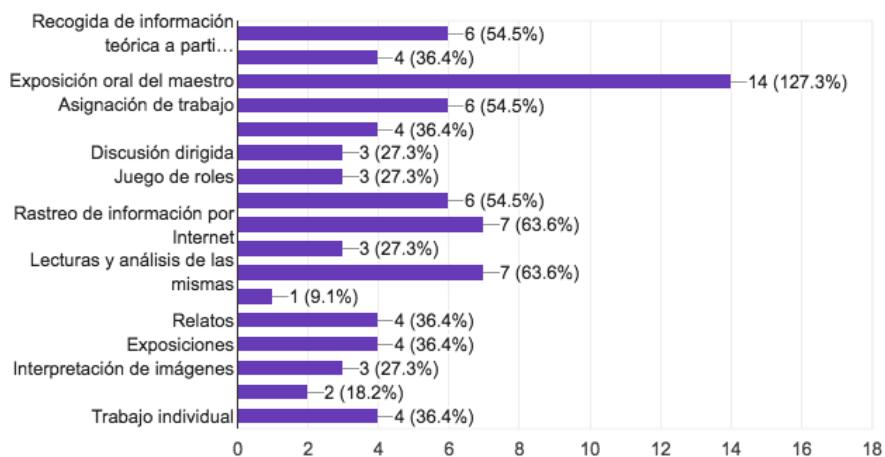
Esta es una de las estrategias que poco usan los docentes encuestados: el 9,1% usan continuamente esta actividad; el otro 9,1% lo usan unas veces y otras no y el 81.8% nunca usan la estrategia de invitar expertos para brindar charlas.

- Trabajo individual



De los profesores encuestados, el 45,5% en su clase siempre prima el trabajo individual; el 27,3% continuamente lo usa; el 18,2 pocas veces hace trabajo individual y, el 9,1 nunca usa el trabajo individual en el salón de clase.

Usa TIC ¿para cuál?



Según los docentes encuestados, la exposición oral del maestro es la que más usa TIC, de resto está prácticamente iguales; las dos más bajas están en la lectura y análisis de las mismas y en la interpretación de imágenes.

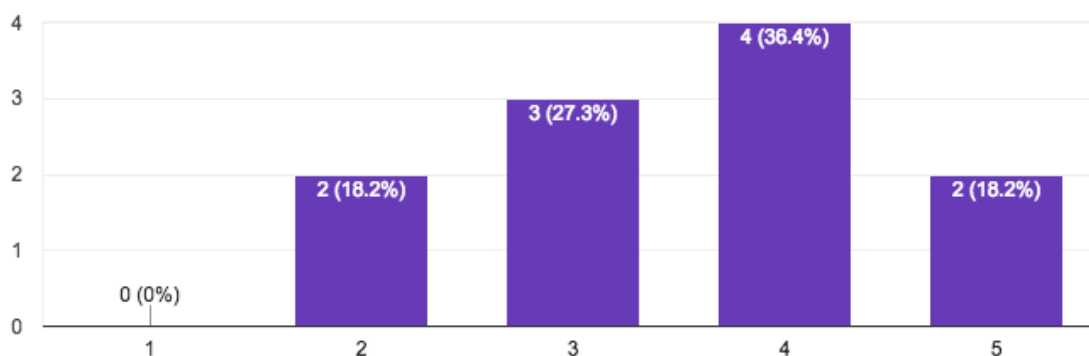
Describe su práctica si usa TIC

Esta pregunta era abierta y, los profesores describieron su práctica usando TIC de la siguiente manera:

- Para hacer la revisión documental de bases de datos y repositorios sobre todo.
- Manejo de información y contraste de la misma, plataformas para debates y lluvias de ideas.
- Vídeos relacionados con las temáticas.
- El interés está orientado para que el estudiante aprenda desde contextos determinados.
- Relacionar los temas con el contexto educativo
- Es un instrumento de apoyo
- ICT
- Es muy útil y llamativo para los estudiantes
- Elaboración de fichas pedagógicas que fomenten la participación en clase.

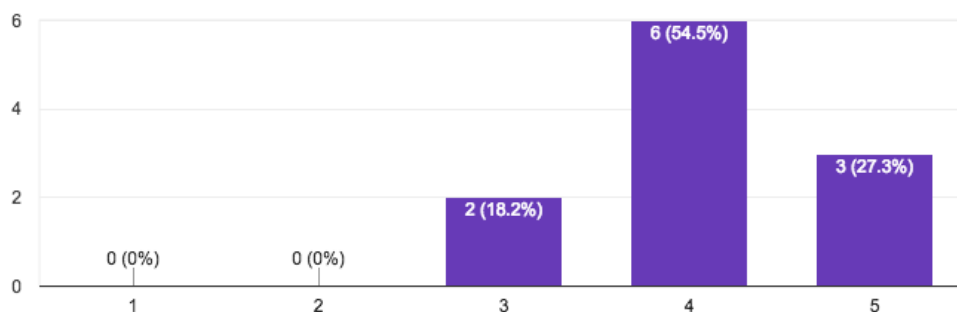
3.3. Marque de 1 a 5 “recursos de enseñanza” de sus asignaturas que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación.

- Juegos



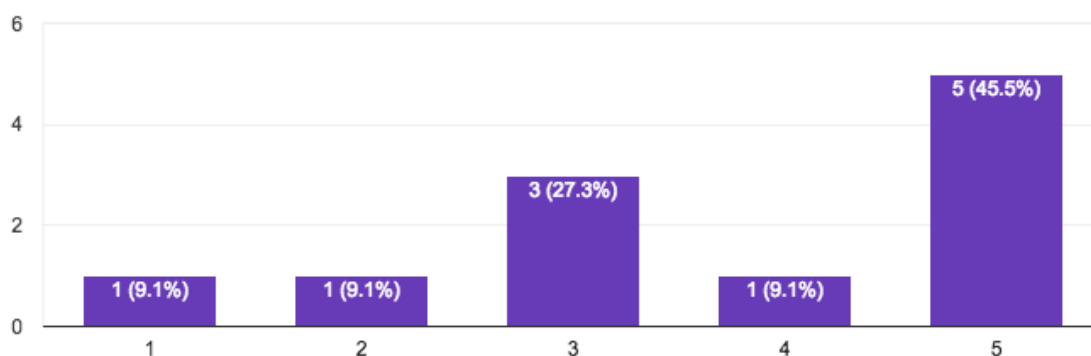
El 18,2% de los docentes usan siempre los juegos en su aula de clase; el 36,4% lo usan continuamente; el 27,3% a veces lo usa y a veces no y, finalmente, el 18,2% pocas veces usan el juego como recurso en su aula de clase.

- Talleres



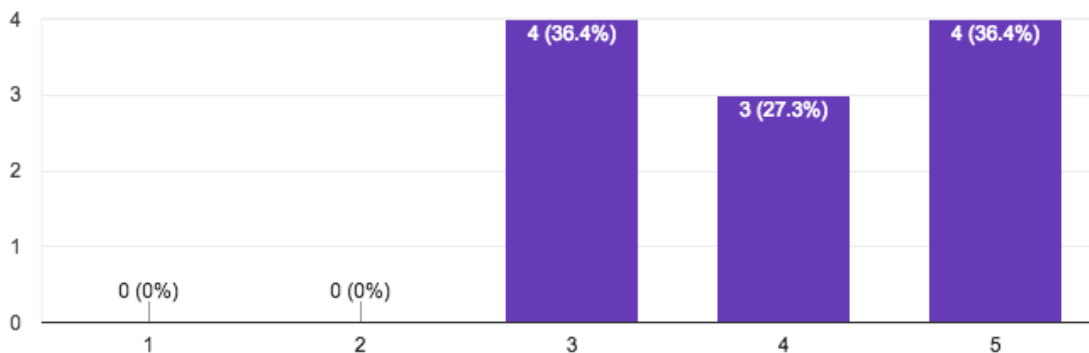
El 27, % de los docentes encuestados usan siempre los talleres en el aula de clase; el 54,5% los usan continuamente y, el 18,2 en ocasiones los usan y en ocasiones no.

- Lecturas de noticias de actualidad



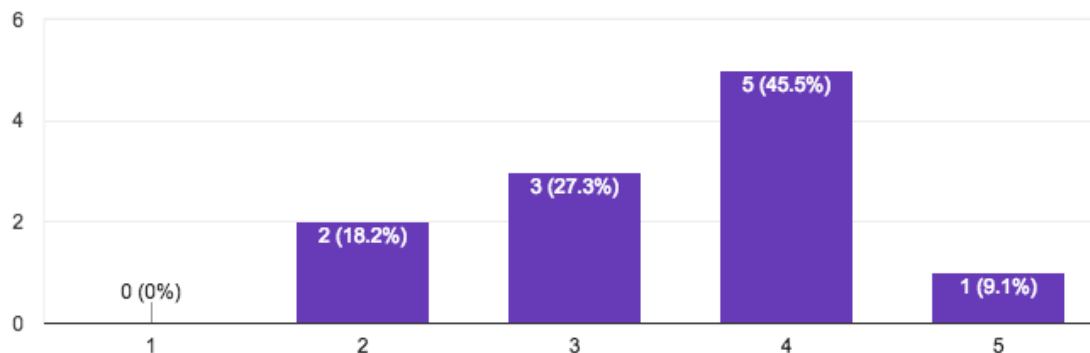
El 45,5% usan siempre las lecturas de noticias de actualidad; el 9,1% usan esta estrategia continuamente; el 27,3% en ocasiones lo usan y en otras no; el 9,1% pocas veces lo usan y el otro 9,1% nunca usan las lecturas de noticias de actualidad como estrategia en su aula de clase.

- Uso del libro texto como fuente de consulta y trabajo del aula



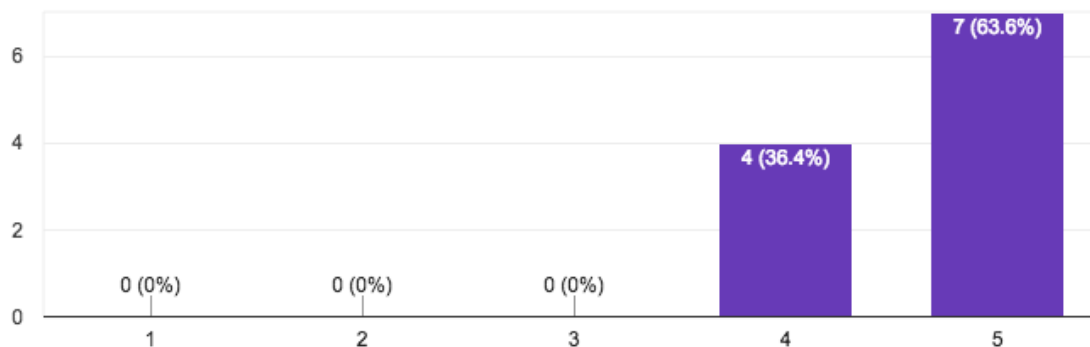
Esta es la estrategia que más utilizan los docentes del colegio Santo Domingo Bilingüe: el 36,4% usan siempre esta estrategia; el 27,3 continuamente lo usan pero no siempre y, el 36,4% a veces usan el libro de texto y a veces no.

- Rastreo de información por internet



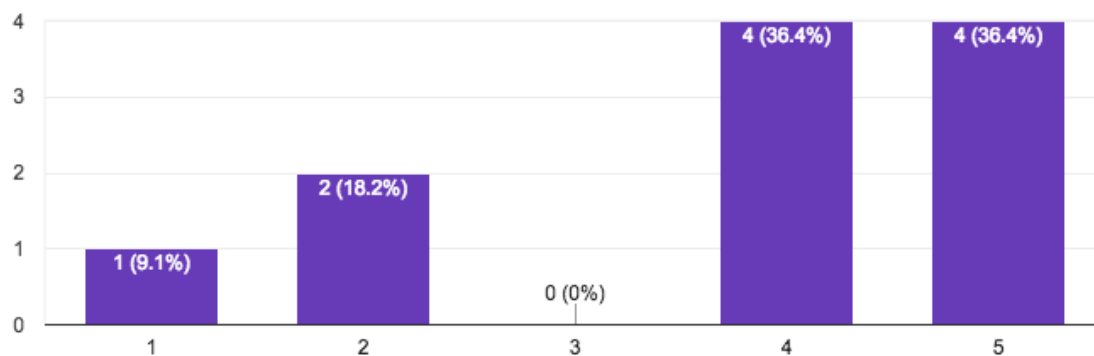
El 9,1% usa como estrategia el rastreo de información por internet; el 45,5% lo usa continuamente; el 27,3% a veces lo usa y a veces no y, el 18,2% pocas veces usa el rastreo de información por internet.

- Uso de videos



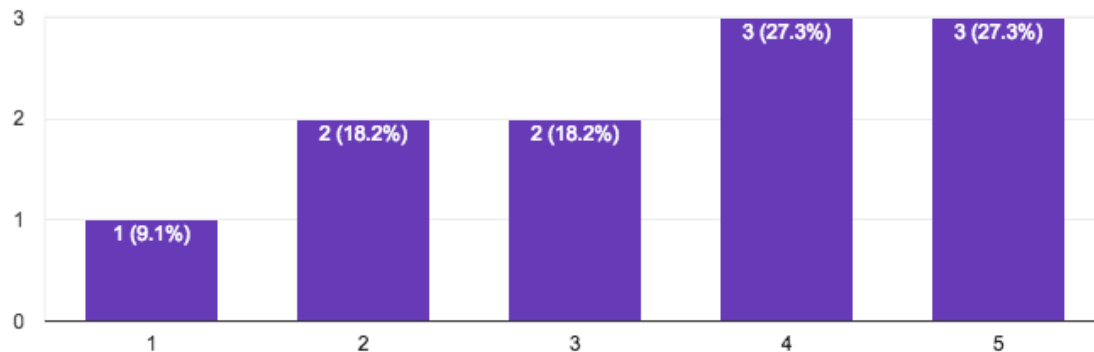
El 63,6% usa videos en el salón de clase durante su asignatura y, el 36,4% lo usa continuamente en sus clases.

- Mapas conceptuales



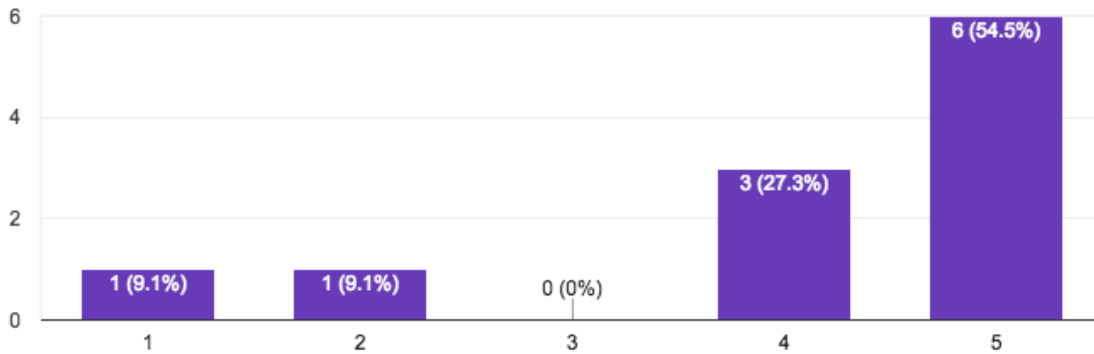
El 36,4% usa los mapas conceptuales como estrategia en sus clases; el 36,4% lo usa continuamente; el 18,2% pocas veces lo usa y el 9,1% no usa los mapas conceptuales en su clase.

- Cuadros sinópticos



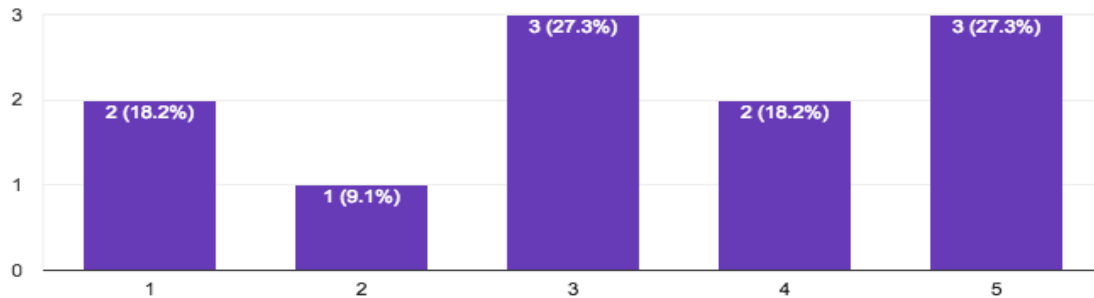
Los cuadros sinópticos lo usan siempre en un 27,3%; el otro 27,3% lo usan continuamente, el 18,2% a veces lo usan y a veces no; el 18,2% pocas veces lo usan y, por ultimo el 9,1% nunca usan los cuadros sinópticos como estrategia metodológica en el salón de clase.

- Uso de las TIC: Ambientes Virtuales, Páginas WEB, Blogs, Plataformas Virtuales, Juegos interactivos.



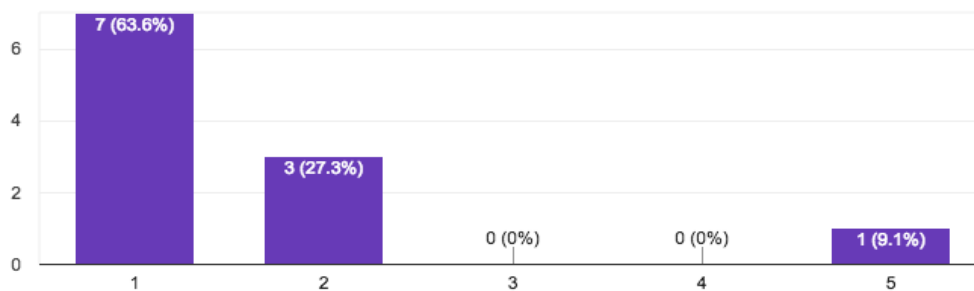
En cuanto al uso de las diferentes TIC: ambientes virtuales, páginas WEB, blogs, plataformas virtuales y juegos interactivos, el 54,5% usa siempre las TIC en sus clases; el 27,3% las usa continuamente; el 9,1% a veces los usa y a veces no y, el 9,1% no usan las TIC en sus clases.

- Unidades didácticas



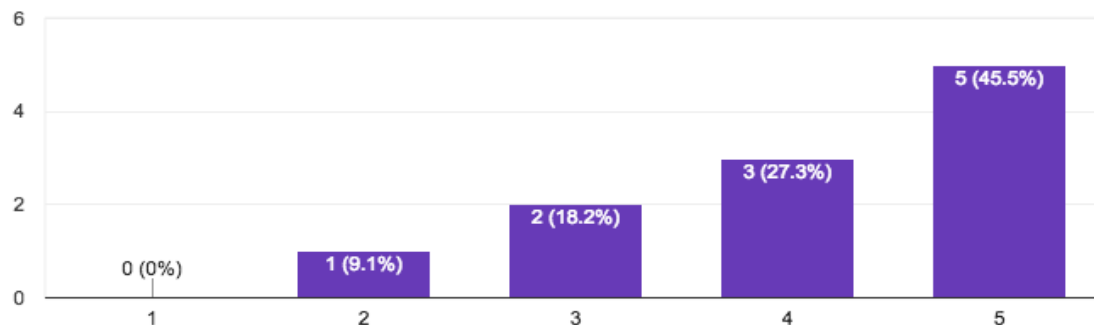
En cuanto a las unidades didácticas, el 27,3% los usan siempre como estrategia en el aula de clase; el 18,2% los usan continuamente; el 27,3% en ocasiones lo usan y en ocasiones no; el 9,1% pocas veces usa las unidades didácticas y, el 18,2% nunca usan las unidades didácticas en el aula de clase.

- Tableros didácticos



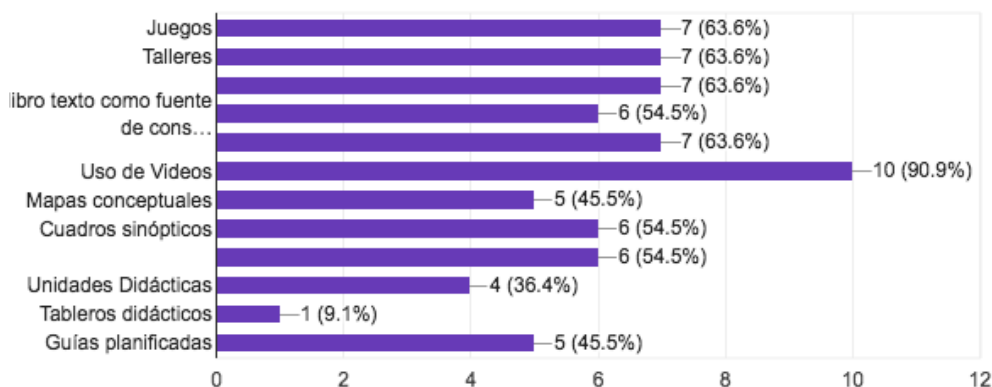
En este caso es una de las estrategias que menos se usa en los docentes encuestados: únicamente el 9,1% usa siempre los tableros didácticos; el 27,3 pocas veces lo usa y, el 63,6% nunca usa los tableros didácticos como estrategias en el aula de clase.

- Guías planificadas



En relación con la estrategia de guías planificadas se puede decir lo siguiente: el 45,5% las usa siempre; el 27,3% las usa continuamente; el 18,2% a veces las usa y a veces no y, el 9,1% nunca usa las guías planificadas en sus aulas de clase.

Usa TIC ¿para cuál?



En relación con el uso de las TIC, el 90,9% hace uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los videos, este es el que mas usan y, el que menos usan son los tableros didácticos con un porcentaje del 9,1%.

Describe su práctica si usa TIC.

Esta pregunta era abierta y, los profesores describieron su práctica usando TIC de la siguiente manera:

- Se refuerzan los conceptos a través de documentos enviados por la plataforma institucional.
- Para reforzar temáticas y explicación de ejercicios.
- Se genera un ambiente propicio utilizando las herramientas necesarias.
- Se ven vídeos o juegos Interactivos para relacionarse con el tema visto.
- Herramienta de apoyo
- Elaboración de estrategias didácticas que fomenten la integralidad.

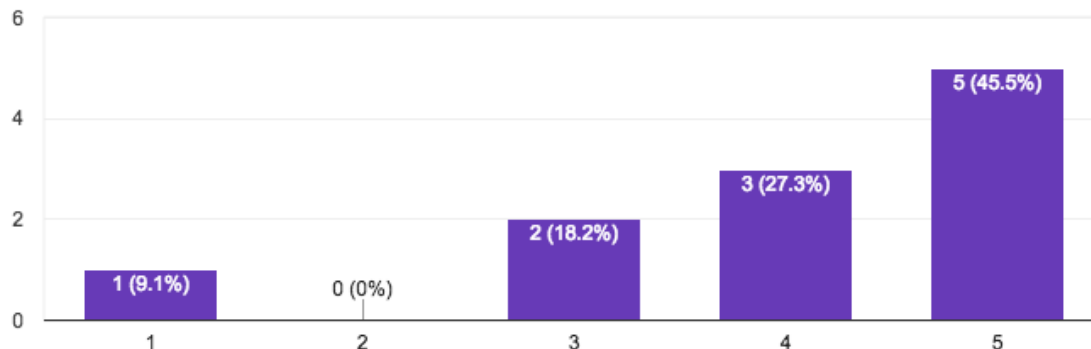
3.4. Innovación en la enseñanza con TIC.

3.4.1. Estas son algunas categorías del uso de las TIC en las prácticas de enseñanza que son tipificadas como innovadoras planteadas por César Coll en su documento: Aprender y enseñar con TIC: Expectativas, realidades y Potencialidades. Marque con uno (1) las que no usa y con (5) las que sí usa.

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

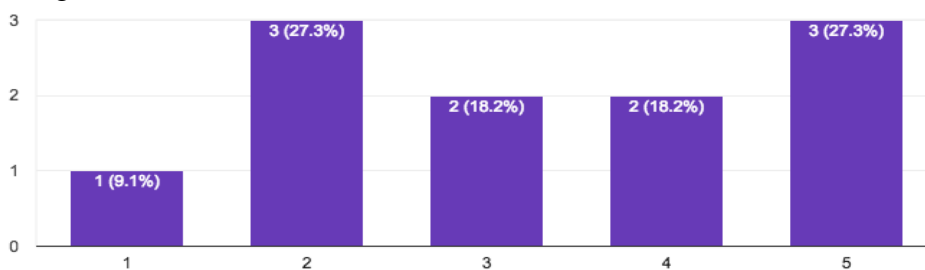
Estos aspectos tienen que ver con lo que piensan los docentes de como los estudiantes usan las TIC en diferentes aspectos en la clase teniendo en cuenta las actividades que deben hacer en la casa (tareas).

- Buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje



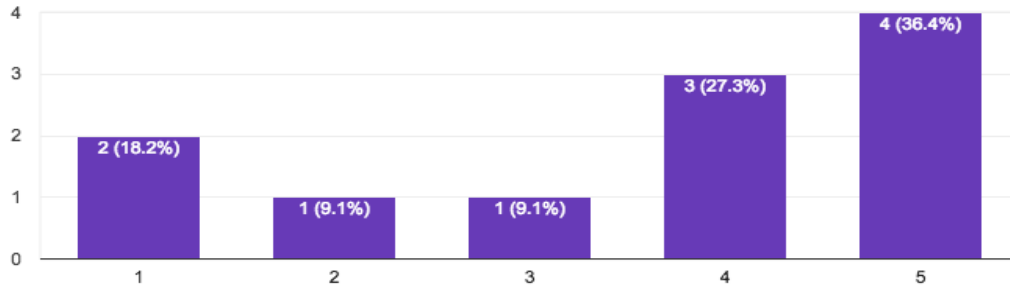
En este aspecto, el 45,5% de los estudiantes usan siempre las TIC; el 27,3% lo usan continuamente; el 18,2% a veces lo usan y a veces no y, finalmente, el 9,1% nunca lo usan para buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje.

- Acceder a repositorios de contenidos con formas mas o menos complejas de organización.



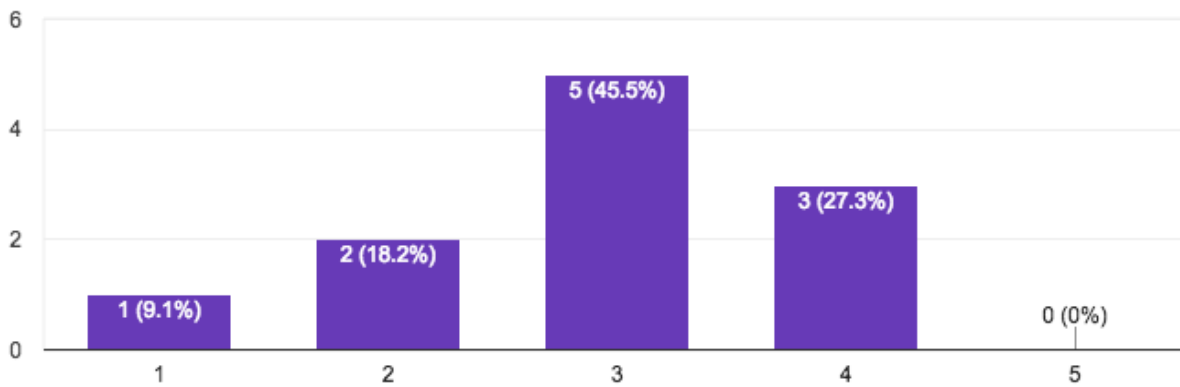
El 27,3% usa siempre las TIC para realizar este aspecto; el 18,2% lo usan continuamente; el 18,2% a veces lo usan y a veces no; el 27,3% pocas veces usan las TIC para este aspecto y, el 9,1% nunca lo usan para acceder a repositorios de contenidos con formas más o menos complejas de organización.

- Acceder a repositorios de contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, etc.).



El 36,4% siempre utiliza las TIC para acceder a repositorios de contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación; el 27,3% continuamente las usan; el 9,1% a veces los usan y a veces no; el 9,1% pocas veces usa las TIC para este aspecto y finalmente, el 18,2% nunca usa las TIC para acceder a repositorios de contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación.

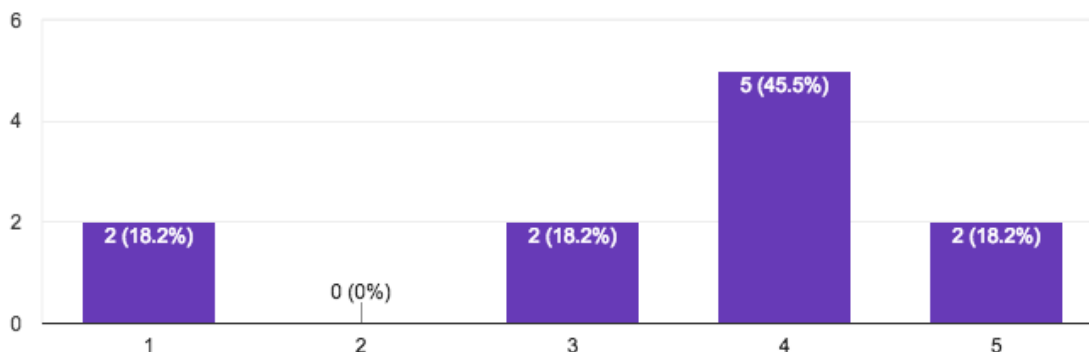
- Acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de



interactividad.

El 27,3% continuamente utiliza las TIC para acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad; el 45,5% a veces lo usa y a veces no; el 18,2% pocas veces lo hace y, el 9,1% nunca usa las TIC para acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad.

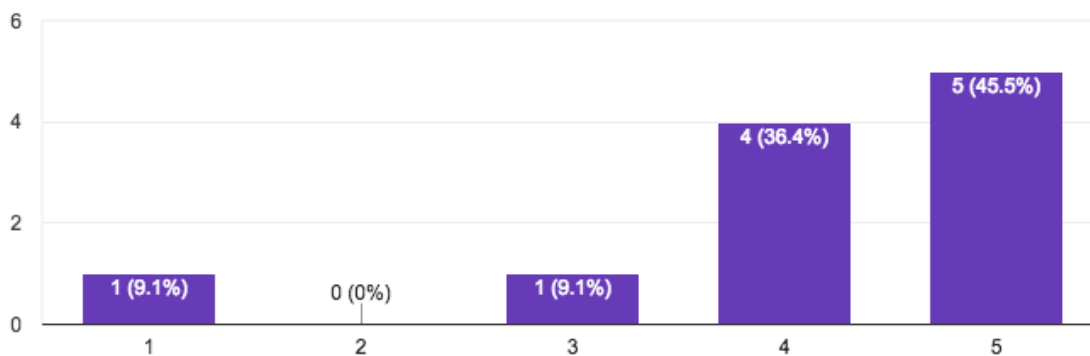
- Realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinados aspectos o partes de estas (preparar presentaciones, redactar informes, organizar datos, etc.).



El 18,2% usan siempre las TIC para realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinados aspectos o partes de estas; el 45,5% continuamente los usan; el 18,2% a veces lo usan y a veces no y finalmente, el otro 18,2 nunca usan las TIC para realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinados aspectos o partes de estas.

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

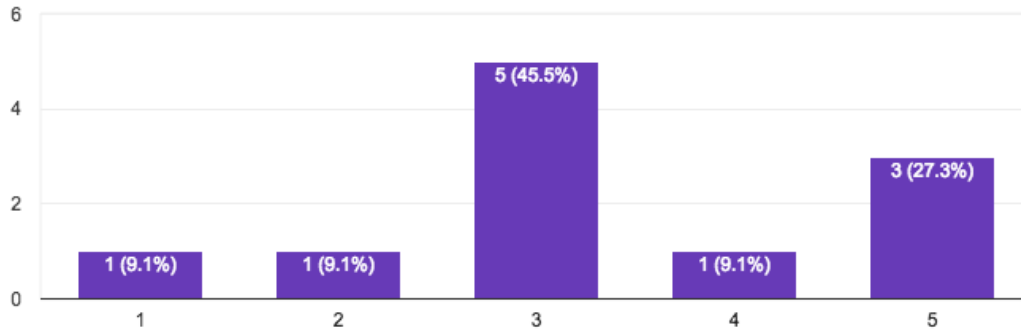
- Buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza.



El 45,5% de los docentes usa siempre las TIC para buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza; el 36,4% continuamente las usa; el

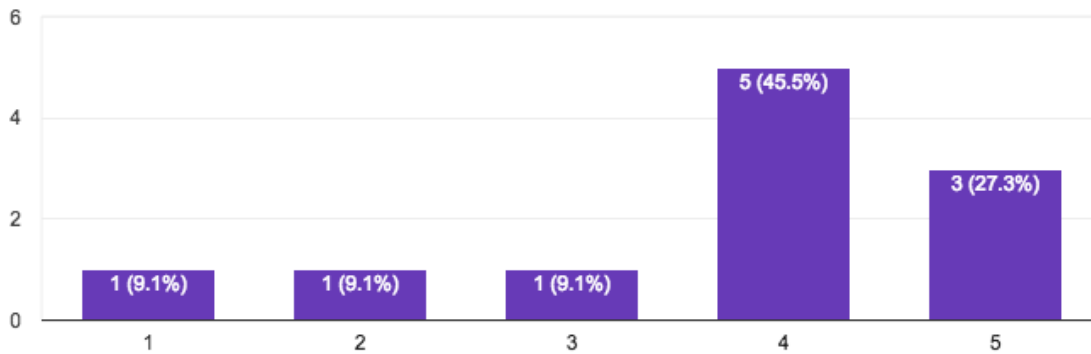
9,1% a veces las usa y a veces no y finalmente, el 9,1% nunca usa las TIC para buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza.

- Acceder a repositorios de objetos de aprendizaje



Un 27,3% de los profesores encuestados usan siempre las TIC para acceder a repositorios de objetos de aprendizaje; un 9,1% las usa continuamente para este fin; un 45,5% a veces las usa y a veces no; un 9,1% pocas veces usa las TIC y el 9,1% nunca la usa para acceder a estos repositorios.

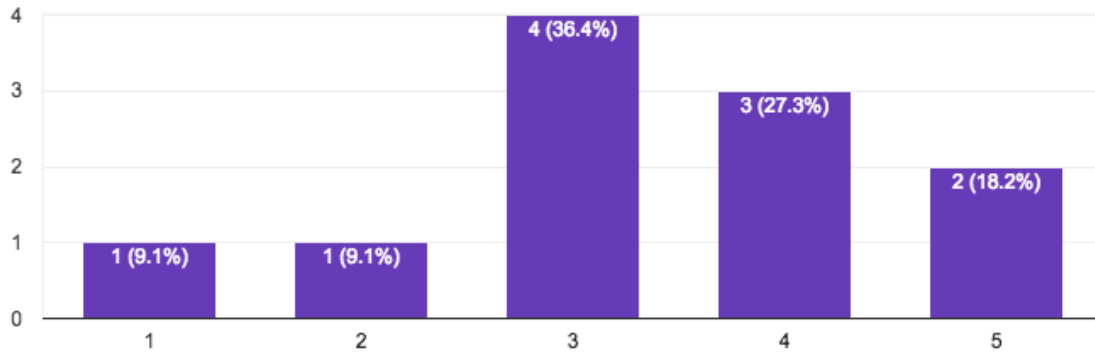
- Acceder a bancos de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y



aprendizaje.

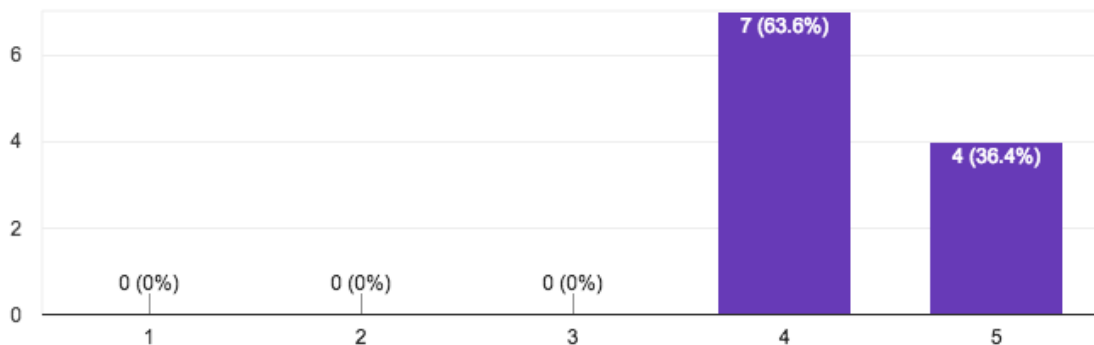
El 27,3% de los profesores encuestados usa siempre las TIC para acceder a bancos de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje; el 45,5% las usa continuamente; el 9,1% a veces las usa y a veces no; el otro 9,1% pocas veces las usa y el último 9,1% de los profesores encuestados nunca usa las TIC para acceder a bancos de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje.

- Elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados.



El 18,2% siempre usa las TIC para elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas; el 27,3% las usa continuamente; el 36,4% a veces las usa y a veces no; el 9,1% pocas veces las usa para este aspecto y, el otro 9,1% nunca usa las TIC para elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.

- Planificar y preparar actividades de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo posterior en las aulas (elaborar calendarios, programar la agenda, hacer programaciones, preparar clases, preparar presentaciones, etc.)

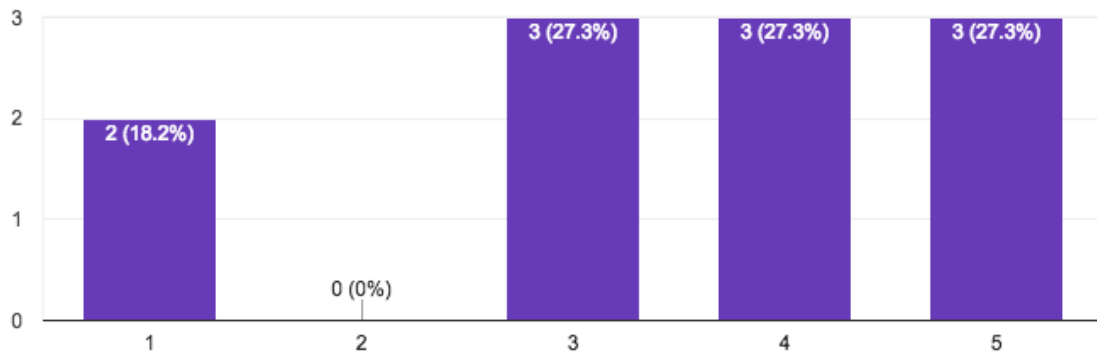


El 36,4% siempre usa las TIC para planificar y preparar actividades de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo posterior en las aulas y, el 63,6% usa continuamente las Tecnologías de Información y Comunicación para desarrollar este aspecto.

Núcleo 5. Obstáculos para implementar el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza.

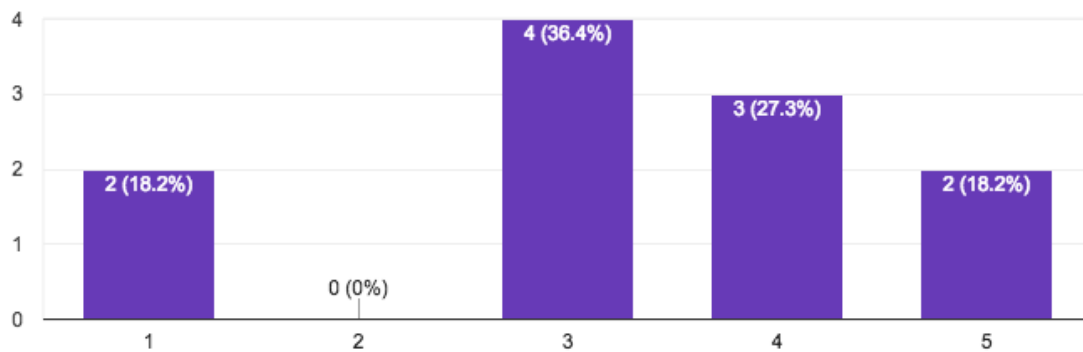
¿Cuáles de estos obstáculos ha encontrado en el momento de implementar las TIC en sus prácticas de enseñanza? Ubique con el número 1 los de menor obstáculo y 5 los de mayor obstáculo:

- Atraso en la infraestructura como tener un número insuficiente de computadoras por estudiantes, la ausencia de software especializado.



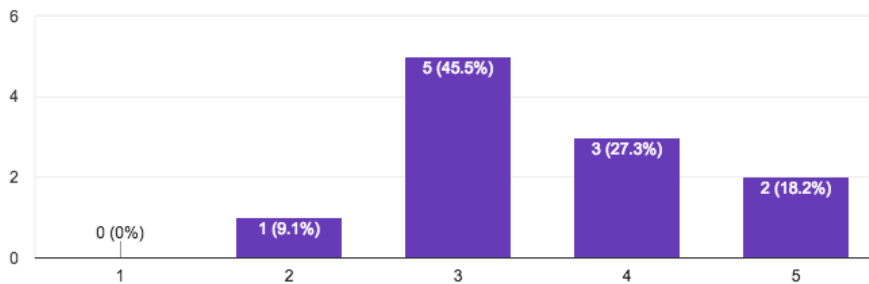
El 27,3% de los profesores encuestados ha visto como mayor obstáculo para la implementación de las TIC el atraso en la infraestructura como tener un número insuficiente de computadoras por estudiante y la ausencia de un software especializado; a diferencia del 18,2% que ve esto como un obstáculo menor.

- La escasa formación de los profesores en el uso de las TIC y, su aplicación didáctica, ésta última orientación es básica para visualizarlas como herramientas estratégicas para el desarrollo de competencias y el desarrollo de habilidades.



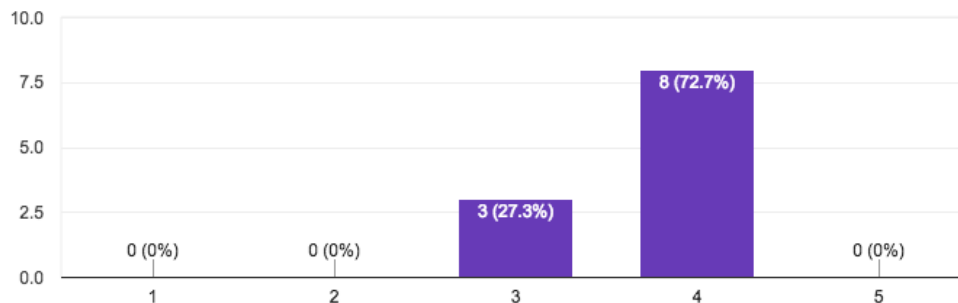
El 18,2% ve como un obstáculo mayor la escasa formación de los profesores en el uso de las TIC y el otro 18,2 lo ve como un obstáculo menor. En terminos intermedios se encuentra un 27,3% y un 36,4%.

- La falta de tiempo, que incluye la carencia del mismo para planificar el trabajo educativo, para el desarrollo de materiales educativos, para la identificación de recursos en internet y, para la identificación sobre la forma en como estos recursos y materiales pueden ser evaluados.



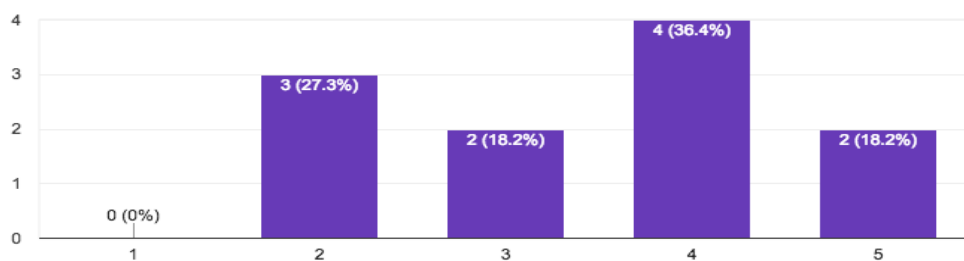
Para el 18,2% de los profesores encuestados, la falta de tiempo es un obstáculo mayor para la implementación de las TIC; a diferencia del 9,1% esto es un obstáculo menor; sin embargo, el 45,5% y el 27,3% consideran este como un obstáculo intermedio en la implementación de las TIC.

- La prevalencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales se instituyen como prácticas vigentes, difíciles de modificar y superar y, que se ven soportadas por la organización del currículo, (disciplinar y centrado en contenidos), los programas y, la integración disciplinar de las academias.




Para el 72,7% de los profesores encuestados ven como un obstáculo mayor la prevalencia de las practicas pedagógicas tradicionales para la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). A diferencia del 27,3% que lo ve como un obstáculo medio.

- Las barreras intrínsecas se reportan las actitudes del profesorado ante las TIC. Las actitudes negativas representan serios obstáculos que determinan, incluso, su exclusión del aula y, están asociadas a una auto-percepción negativa sobre el dominio de las TIC.



El 18,2 de los profesores que hicieron la encuesta ven como un obstáculo mayor para la implementación de las TIC la actitud del profesorado frente a estas; el 36,4% y el 18,2 lo ven como un obstaculo medio y el 27,3% lo ve como un obstáculo menor.

Anexo 4. Diseño instruccional y pedagógico del modelo didáctico sociocrítico “Know How To Teach English Is A Treasure”

| Curso intensivo por estructura modular “know how to teach English is a treasure” | |
|---|---|
| Diseño pedagógico e instruccional | |
| SESIÓN | DESCRIPCIÓN |
| FORMATO DEL CURSO | Por módulos temáticos <input type="checkbox"/> |
| TIEMPO | 4 módulos temático: cada módulo de 1 Semana de trabajo Total en horas: |
| Presentación  | <p>El presente curso titulado “Know how to teach English is a treasure” tiene como dar a conocer tres de las metodologías más exitosas en el aprendizaje del inglés, enfocándose en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas: habla y escucha. Para conocer los detalles del mismo y sus características, Lo invitamos a ingresar al siguiente video.</p> <p>MONÓLOGO</p> <p><i>Bienvenidos al curso titulado “Know how to teach English is a treasure”, el cual tiene como objetivo dar a conocer tres de las metodologías más exitosas en el aprendizaje del inglés enfocadas en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas del habla y la escucha: el Communicative Language Teaching (CLT), el Task Based Language Teaching (TBLT) y el Storytelling. Este curso busca desenvolverse en los currículos de corte sociocrítico, ya que muy pocas veces se parte de problemáticas reales, como lo es actualmente en Colombia, la formación de maestros. Este curso tendrá tres módulos, cada uno con diversas actividades y juegos mediadas por TIC. Los módulos cierran con un pequeño Test reafirmando los conocimientos adquiridos. Al finalizar, se realizará un cuestionario donde queremos saber tu opinión sobre el curso y el impacto que tendrá o tuvo en tu vida profesional.</i></p> |
| INDUCCIÓN <i>Jalar estos temas del curso de virtual sabana</i> | <p>Tema 1. Aspectos generales de la educación e-Learning</p> <p>Tema 2. Cómo trabajar con la plataforma MOODLE</p> |

| http://virtualpostgrados.unisabana.edu.co/course/view.php?id=8226 <i>Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario</i> | | | | | |
|---|---------------------------------------|---|-----------------|-------------|--------|
| COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADO DE APRENDIZAJE | | | | | |
| COMPETENCIA GENERAL | | RESULTADO DE APRENDIZAJE AL QUE RESPONDE | | | |
| Dar a conocer tres de las metodologías más exitosas en el aprendizaje del inglés enfocadas en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas del habla y la escucha: el Communicative Language Teaching (CLT), el Task Based Language Teaching (TBLT) y el Storytelling. | | El estudiante estará en la capacidad de discernir entre las tres metodologías trabajadas, de acuerdo a sus características y los roles de los agentes de aprendizaje y, la importancia de aplicarlas para aprehender de una mejor manera el idioma inglés, enfocado en las habilidades comunicativas. | | | |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | | RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1: Reconoce el rol que tienen tanto los estudiantes, docentes y recursos en el Communicative Language Teaching para poder ser aplicado en las clases con el fin de desarrollar las diferentes habilidades comunicativas, en especial, listening and speaking tomando en cuenta el caso de la escuela primaria en Polonia. | | <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1: Identificar el Communicative Language Teaching como una de las metodologías usadas en el aprendizaje del inglés enfocadas específicamente en las habilidades comunicativas del listening and speaking. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2: Reconoce el uso del Task Based Language Teaching como una de las formas más efectivas para la adquisición de vocabulario y el desarrollo efectivo de la habilidad comunicativa del habla y la escritura. | | <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2: Determinar el Task Based Language Teaching como una metodología eficiente para la adquisición de vocabulario para el desarrollo de habilidades como la escritura y el habla. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3: Analiza el Storytelling como un método efectivo para el aprendizaje del inglés, enfocándose en la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la habilidad del habla, para un mejor desarrollo en la comunicación con una persona angloparlante. | | <ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3: Identificar el Story telling como un método y preciso para el desarrollo de una de las habilidades comunicativas más difíciles del inglés: el habla haciendo uso de cuentos. | | | |
| Ruta de Aprendizaje Modular | | | | | |
| POR CADA GRUPO DE SEMANAS EL ESTUDIANTE RECORRERÁ LA SIGUIENTE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE | | | | | |
| FASES | NÚCLEO TEMÁTICO | CONTENIDO SOCIOCRÍTICO | ACTIVIDAD TIC | HERRAMIENTA | SEMANA |
| Módulo 1 | CLT (Communicative Language Teaching) | CASO 1 The Application Of Communicative Language Teaching: A Particular | Pistas Secretas | Juego | 1 |

| | | | | | |
|------------------|--|--|-----------------------|----------|---|
| | | Case In A Polish Primary School https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ645365.pdf | | | |
| Módulo 2 | TBLT (Task Based Language Teaching). | CASO 2 Aprendizaje asertivo del Ingles del contexto Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan http://tandc.ac.nz/tandc/article/view/167 | Quiz Puertas | Juego | 2 |
| Módulo 3 | Storytelling | CASO 3 A Case Study of the use of Short Stories in a Junior Secondary ESL Classroom in Hong Kong https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545620.pdf | Quiz Millonario | Juego | 3 |
| Evaluación final | Evaluación final de aprendizaje y percepción del curso | Evaluando ¿Cuánto se? | Cuestionario en línea | Encuesta | 4 |

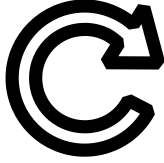



MÓDULO 1*“Communication is the key”***CONTENIDO SOCIOCRTICO**




The Application Of Communicative Language Teaching: A Particular Case In A Polish Primary School.

COMPETENCIAS ESPECÍFICA**RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE**




Reconoce el rol que tienen tanto los estudiantes, docentes y recursos en el Communicative Language Teaching para poder ser aplicado en las clases con el fin de desarrollar las diferentes habilidades comunicativas, en especial, listening and speaking tomando en cuenta el caso de la escuela primaria en Polonia.

Identificar el Communicative Language Teaching como una de las metodologías usadas en el aprendizaje del inglés enfocadas específicamente en las habilidades comunicativas del listening and speaking.

| DURACIÓN | 1 Semana |
|--|--|
|  <p>BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> | <p>Bienvenido al módulo titulado “COMMUNICATION IS THE KEY”, el cual pretende “dar a conocer algunas de las metodologías para enseñar inglés enfocándose en dos de las habilidades comunicativas más difíciles: listening y speaking”.</p> <p>Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video. <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</i> <i>ESTUDIANTE: Bienvenido a nuestro primer módulo “Communication is the key”, en este módulo encontrará una de las metodologías más efectivas en el aprendizaje del inglés, el Communicative Language teaching; esta metodología está enfocada en desarrollar dos de las habilidades comunicativas del inglés: listening and speaking. En este módulo, se pretende que dar a conocer esta metodología a través de un caso trabajado en Polonia. Al finalizar el módulo, el estudiante estará en la capacidad de reconocer el Communicative Language Teaching como una herramienta efectiva, teniendo en cuenta los diferentes roles en este aprendizaje. La actividad que se realizará es un juego serio llamado Pistas Secretas, donde el estudiante deberá buscar diferentes pistas y después responder una serie de preguntas.</i></p> |
|  <p>GUÍA DE APRENDIZAJE</p> | <p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar su aprendizaje. Lo invitamos a descargar dicho recurso en el siguiente link <i>Señor Diseñador: Embeba el recurso “Guía de Aprendizaje” que entregó el estudiante. Se encuentra en la carpeta Módulo 1 como Guía de aprendizaje módulo 1.</i></p> <p>Descargue la Guía de aprendizaje aquí </p> |
| <p>CONTENIDO SOCIOCRTICO</p>  | <p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la perfección de las problemáticas de contexto. En el caso de esta fase, lo invitamos a consultar el caso titulado “The Application Of Communicative Language Teaching: A Particular Case In A Polish Primary School” del autor SANDRA PAULISTA & GÓMEZ” que busca examinar si el Communicative Language Teaching es usado por los profesores a la hora de implementar las clases de inglés como lengua extranjera in una escuela primaria de Polonia. Bienvenidos.</p> <p><i>Señor Diseñador: el caso se encuentra en el siguiente link.</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p>https://www.youtube.com/watch?v=njwTs10EuyM y en la carpeta Módulo 1 en formato PDF.</p> |
| <div style="text-align: center;">  <p>APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS “JUEGOS SERIOS”</p> </div> | <p style="text-align: center;">JUGANDO: “Pistas secretas”</p> <p>Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirte aprendiendo por medio del juego “Pistas Secretas”, el cual le permitirá saber si comprendió las diferentes técnicas, concepto y roles de los diferentes agentes de aprendizaje del Communicative Language Teaching” ¡Vamos a jugar!</p> <p><i>Señor Diseñador: la rejilla del juego se encuentra en la carpeta módulo 1 como “rejilla de juego pistas secretas”</i></p> |
| <div style="text-align: center;">  <p>NUESTRO TEST: PROBANDO MI APREDNIZAJE</p> </div> | <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST</p> <p>Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá dos intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos</p> <p style="text-align: right;">INGRESO AL TEST CLIQUEANDO AQUÍ </p> <p><i>Señor Diseñador: embeba el cuestionario aquí. Este se encuentra en la carpeta módulo 1 como Test módulo 1.</i></p> |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| MÓDULO 2 | Meaningful and real Communication in Class | |
| CONTENIDO SOCIOCRTICO | Aprendizaje asertivo del Ingles del contexto: Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan | |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE | |

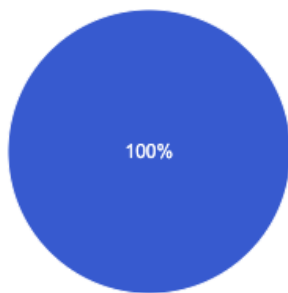
| | |
|---|---|
| <p>Reconoce el uso del Task Based Language Teaching como una de las formas más efectivas para la adquisición de vocabulario y el desarrollo efectivo de la habilidad comunicativa del habla y la escritura.</p> | <p>Determinar el Task Based Language Teaching como una metodología eficiente para la adquisición de vocabulario para el desarrollo de habilidades como la escritura y el habla.</p> |
| <p>DURACIÓN</p> | <p>1 Semana</p> |
| <div style="text-align: center;">  <p>BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> </div> | <p>Bienvenido al Módulo Titulado “Meaningful and real Communication in Class” el cual pretende dar a conocer la importancia de una comunicación significativa en un salón de clase para un aprendizaje efectivo del inglés, enfocándose en la adquisición de nuevo vocabulario, ya que se ha visto que uno de los problemas evidenciados en el aprendizaje del inglés, es la falta de vocabulario de los estudiantes. Sin embargo, es importante decir, que gracias al enriquecimiento de vocabulario en los estudiantes, se les facilitaría la habilidad comunicativa del speaking. Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video.</p> <p><i>Señor Diseñador: Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</i></p> <p><i>ESTUDIANTE: Bienvenido a nuestro segundo módulo “Meaningful and real Communication in Class”, en este módulo encontrará la segunda metodología efectiva en el aprendizaje del inglés, el “Task Based Language Teaching”; esta metodología está enfocada en la adquisición de vocabulario y en el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés: listening and speaking. En este módulo, se pretende dar a conocer esta metodología a través de un caso trabajado en Pakistan. Al finalizar el módulo, el estudiante estará en la capacidad de determinar el Task Based Language Teaching como una metodología eficiente para la adquisición de vocabulario para el desarrollo de habilidades como la escritura y el habla. La actividad que se realizará es un juego serio llamado Quiz puertas, donde el estudiantes deberá abrir unas puertas para llegar al final, pero solo lo haría si responde las preguntas de cada puerta correctamente.</i></p> |
| <div style="text-align: center;">  <p>GUÍA DE APRENDIZAJE</p> </div> | <p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar su aprendizaje. Lo invitamos a descargar dicho recurso en el siguiente link</p> <p><i>Señor Diseñador: Embeba el recurso “Guía de Aprendizaje” que entregó el estudiante. Se encuentra en la carpeta Módulo 2 como Guía de aprendizaje módulo 2.</i></p> <p>Descargue la Guía de aprendizaje aquí </p> |

| | |
|--|---|
|  <p style="text-align: center;">CONTENIDO SOCIOCRTICO</p> | <p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la perfección de las problemáticas de contexto. En el caso de esta fase, lo invitamos a consultar el caso titulado “Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan” de los autores Shaista Rashid, Una Cunningham y Kevin Wastson que busco explorar el impacto de los teléfonos inteligentes sobre la percepción y motivación de estudiantes y profesores en la mejora de las habilidades de escritura y habla en inglés a través del Task Based Language Teaching</p> <p>Bienvenidos.</p> <p><i>Señor Diseñador: el caso se encuentra en la carpeta MÓDULO 2 (Contenido Sociocritico) en formato PDF.</i></p> |
|  <p style="text-align: center;">APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS “JUEGOS SERIOS”</p> | <p style="text-align: center;">JUGANDO: “QUIZ PUERTAS”</p> <p>Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirse aprendiendo por medio del juego “QUIZ PUERTAS” ¡Vamos a jugar!</p> <p><i>Señor Diseñador: la rejilla del juego se encuentra en la carpeta módulo 2 como “rejilla de juego Quiz Puertas”</i></p> |
|  <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST: PROBANDO MI APREDNIZAJE</p> | <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST</p> <p>Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá dos intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos</p> <p><i>Señor Diseñador: embeba el cuestionario aquí. Este se encuentra en la carpeta Módulo 2 como módulo2.</i></p> <p style="text-align: center;">INGRESO AL TEST CLIQUEANDO AQUÍ </p> |

| | | |
|--|--|--|
| MÓDULO 3 | Tell me a story to improve your English | |
| CONTENIDO SOCIOCRTICO | A Case Study of the use of Short Stories in a Junior Secondary ESL Classroom in Hong Kong | |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICA | | RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LOS QUE RESPONDE |
| Analiza el Storytelling como un método efectivo para el aprendizaje del inglés, enfocándose en la adquisición de vocabulario y de desarrollo de la habilidad del habla, para un mejor desarrollo en la comunicación con una persona angloparlante. | | Identificar el Story telling como un método y preciso para el desarrollo de una de las habilidades comunicativas más difíciles del inglés: el habla haciendo uso de cuentos. |
| DURACIÓN | 1 Semana | |
|  <p>BIENVENIDA: ENCUENTRO CON EL EXPERTO</p> | <p>Bienvenido al Módulo Titulado “Tell me a story to improve your english” el cual pretende dar a conocer las ventajas que tiene el método storytelling para el aprendizaje del inglés, específicamente para el fortalecimiento de las distintas habilidades comunicativas. Para precisar los contenidos temáticos del mismo, los invitamos a ingresar al espacio “Encuentro con el experto” en el siguiente video.</p> <p>Señor Diseñador: Embeba el recurso video donde usted presenta este módulo.</p> <p><i>ESTUDIANTE: Bienvenido a nuestro tercer y último módulo “Tell me story to improve your English”. En este módulo encontrará la tercer metodología efectiva en el aprendizaje del ingles, el “Story telling”; esta metodología esta enfocada en la adquisición de vocabulario implementando la habilidad del hablar. En este módulo, se pretende presentar a los estudiantes el Story telling como una de las metodologías más dinámicas y efectivas en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se hará dando a conocer un caso desarrollado en una escuela en Hong Kong. Al finalizar el módulo, el estudiante estará en la capacidad de tener las habilidades para implementar el Story telling en sus clases.</i></p> | |
|  <p>GUÍA DE APRENDIZAJE</p> | <p>La Guía de Aprendizaje es un recurso clave que guiará su aprendizaje y le brindará los recursos teóricos de consulta sobre el tema que puede consultar por tema para reforzar su aprendizaje. Lo invitamos a descargar dicho recurso en el siguiente link.</p> <p>Señor Diseñador: Embeba el recurso “Guía de Aprendizaje” que entregó el estudiante</p> <p>Descargue la Guía de aprendizaj´riticoe aquí </p> | |

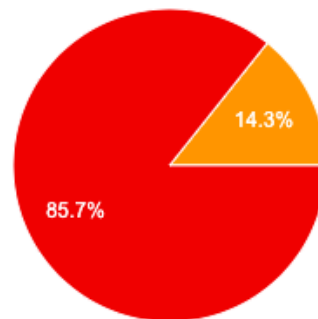
| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CONTENIDO SOCIOCRTICO</p>  | <p>Los modelos sociocríticos tienen como centro la perfección de las problemáticas de contexto. En el caso de esta fase, lo invitamos a consultar el caso titulado “A Case Study of the use of Short Stories in a Junior Secondary ESL Classroom in Hong Kong” del autor Chi Cheung Ruby Yang del Instituto de Educación ubicado en la ciudad de Hong Kong, que presentó un estudio realizado en una pequeña clase de estudiantes de secundaria para investigar si se interesaban más y tenían más confianza en el inglés con el uso de cuentos.</p> <p><i>Señor Diseñador: el caso se encuentra en la carpeta MÓDULO 3(Contenido Sociocrítico) en formato PDF.</i></p> |
| <p style="text-align: center;">APRENDIENDO A PARTIR DE NUESTROS “JUEGOS SERIOS</p>  | <p style="text-align: center;">JUGANDO: “Quiz Millonario”</p> <p>Jugar es una experiencia de aprendizaje divertida que rompe el paradigma tradicional del aprendizaje, por tal razón los invitamos a divertirte aprendiendo por medio del juego “Quiz millonario” ¡Vamos a jugar!</p> <p><i>Señor Diseñador: la rejilla del juego se encuentra en la carpeta módulo 3 como “rejilla de juego Quiz Millonario”</i></p> |
| <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST: PROBANDO MI APREDNIZAJE</p>  | <p style="text-align: center;">NUESTRO TEST</p> <p>Generar balances de nuestros avances en el aprendizaje, es clave, por tal razón, para monitorear nuestras fortalezas y debilidades, así como los aspectos a ahondar, los invitamos a responder el siguiente test que contiene los diferentes temas abordados en el módulo. El recurso es de resultado automático y tendrá dos intentos para desarrollar el test, analizando los errores que pueda tener en el primer intento. Lo invitamos a ingresar al siguiente enlace y abordar así la prueba. Éxitos</p> <p style="text-align: center;">INGRESO AL TEST CLIQUEANDO AQUÍ </p> <p><i>Señor Diseñador: embeba el cuestionario aquí. Este se encuentra en la carpeta Módulo 3 como Test Módulo 3.</i></p> |

Anexo 5. Análisis del cuestionario embebido en la Plataforma “Know How to Teach English is Treasure”



El 100% de las personas que realizaron la plataforma de inglés son mujeres.

En cuanto al nivel de estudios, el 14,3% cuenta con especialización y el 85,7 cuenta con el título profesional (licenciatura).

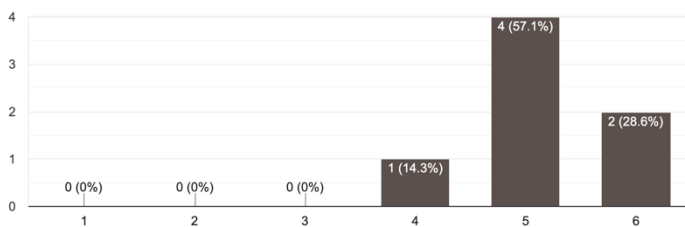


Formación presencial virtual

Este análisis se dio teniendo en cuenta los conocimientos previos y la experiencia que los docentes encuestados han tenido con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

El uso de las TIC

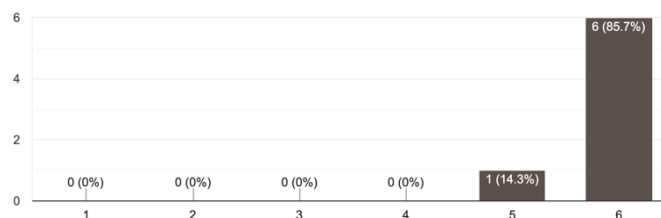
- *Facilitan el trabajo en grupo.*



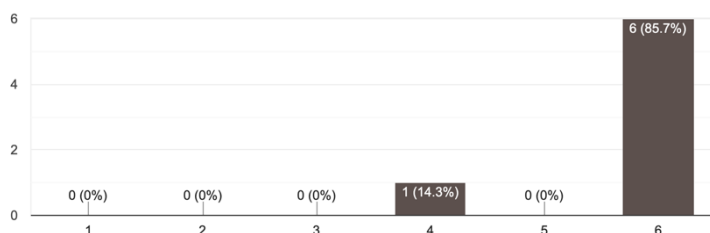
El 28,6% de las personas que realizaron el MOOC, concuerdan que el uso de las TIC facilitan el trabajo en grupo; el 57,1% de las personas concuerdan que la facilitan en cierta manera y el 14,3% dicen que la tuvieron pero no en gran medida.

- *Motiva el aprendizaje.*

El 85,7% afirman que las TIC motivan el aprendizaje. Solamente el 14,3% da una calificación menor.



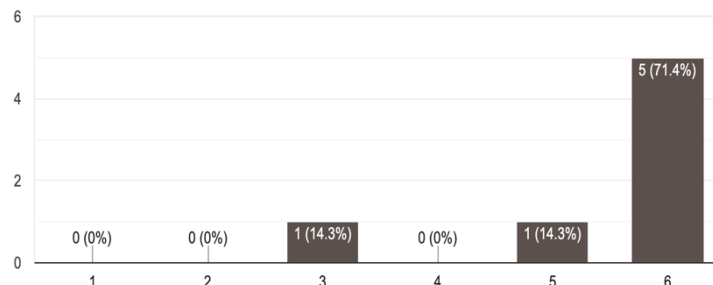
- *Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos.*



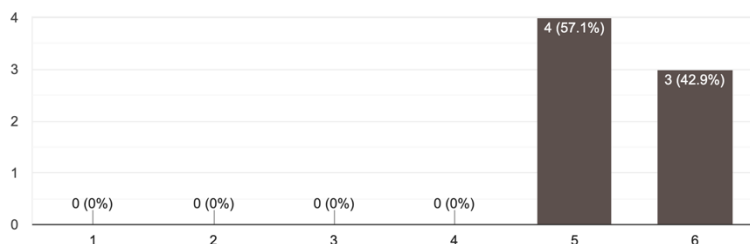
El 85,7% de los usuarios afirman que las TIC facilitan el aprendizaje y ayuda a reforzar los contenidos en un cien por ciento. Sin embargo, el 14,3% lo califique un poco más bajo.

- *Facilitan el auto aprendizaje e individualizan la enseñanza.*

El 71,4% de las personas que realizaron la plataforma concuerdan es que las TIC facilita exitosamente el auto aprendizaje e individualizan la enseñanza. Sin embargo, el 14,3% no lo considera completamente y el otro 14,3% da una calificación regular para este aspecto.



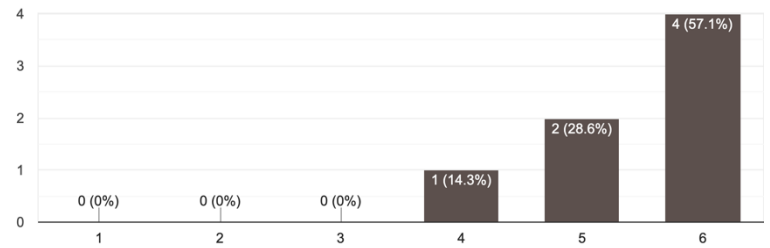
- *Demuestran y simulan experiencias.*



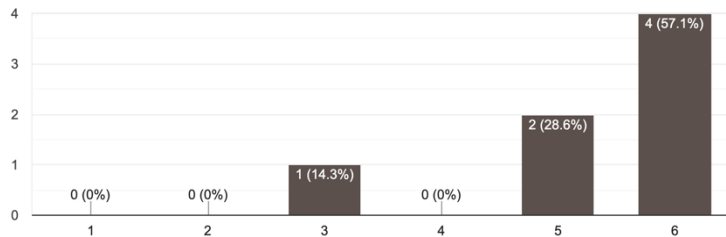
El 42,9% de los usuarios de la plataforma concuerdan en que las tecnologías de información y comunicación demuestran y reconstruye experiencias. El 57,1% lo califica con un punto más bajo.

- *Aclaran conceptos abstractos.*

El 57,1% de los usuarios concuerdan que las TIC son de gran ayuda en construcción de conceptos, sean o no abstractos; el 28,6% le da una puntuación más baja y, 14,3% aunque cree que es clara, sabe que le falta algo para ser completamente entendible.



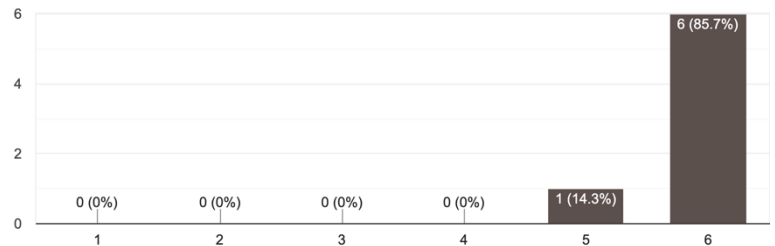
- *Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante.*



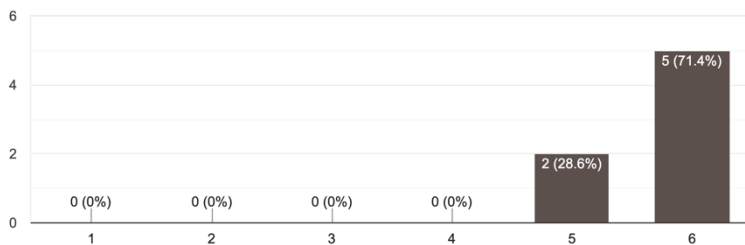
El 57,1 de las personas que accedieron al cuestionario concuerdan que el uso de las TIC crea o afianza nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante. El 28,6 le da una calificación un poco más baja. Mientras que el 14,3% indica que las TIC puede que lo propicien o puede que no.

- *Permiten el acceso a mayor información.*

El uso de las TIC según el 85,7% permite el acceso a mayor información, en este caso, el uso del internet. Solamente el 14,5% le da una calificación menor a este aspecto.



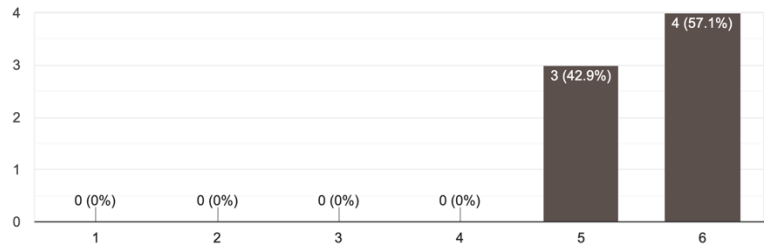
- *Facilitan la transferencia de conocimientos.*



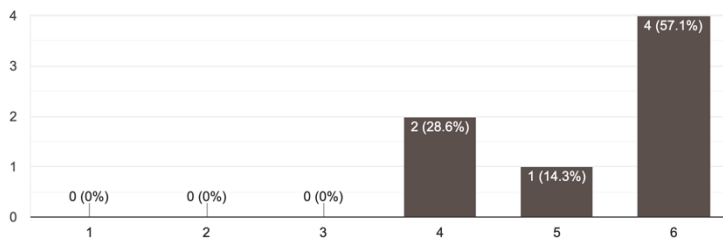
El 71,4% concuerdan en que el uso de las TIC facilita el aprendizaje de diferentes conceptos. Mientras que el 28,6% le dan una calificación menor.

- *Ofrece una mejor presentación de los contenidos.*

El 57,1% de los usuarios encuestados concuerda que las TIC ofrece una mejor presentación de los contenidos y, el 42,9% le da una calificación menor.



- *Crean o modifican nuevas actitudes.*



El 57,1% dicen que las TIC absolutamente crean o modifican nuevas actitudes; el 14,3% lo dice pero no aseguran un cien por ciento y, el 28,6 asegura en gran parte esta afirmación.

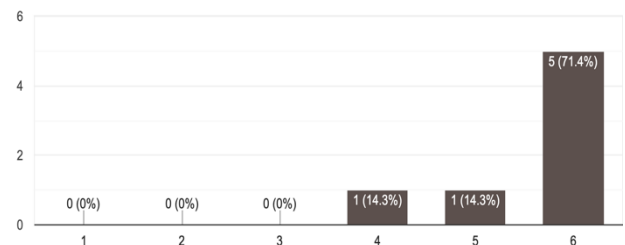
DISEÑO DEL CURSO O MÓDULO DE FORMACIÓN

Este análisis se dio teniendo en cuenta la experiencia obtenida al desarrollar el curso “Know How to Teach English is. Treasure”

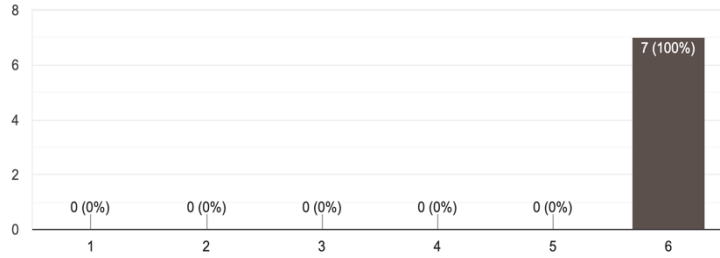
Valora la realización del curso desde los siguientes aspectos:

- *La información previa del curso.*

El 71,4% de los estudiantes afirman que se dio una excelente información antes de realizar el curso, con respecto a cómo ingresar, su contraseña, usuario y los aspectos trabajados en el mismo.



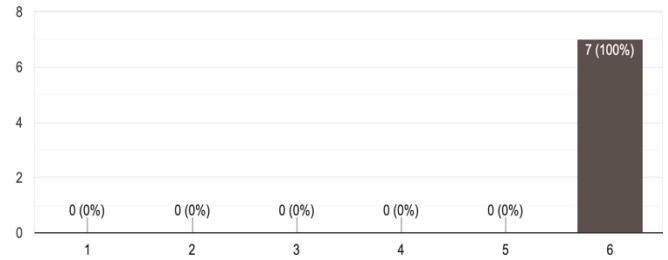
- *Claridad de los objetivos del curso.*



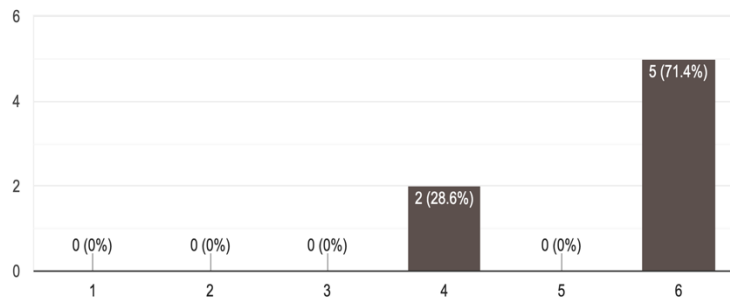
El 100% de los usuarios de la plataforma concuerdan en que los objetivos fueron claros y concisos para poder realizarlo.

- *Viabilidad de los objetivos (alcanzables).*

El 100% de los estudiantes afirmaron que los objetivos plasmados en el MOOC fueron alcanzables y viables para cumplirlos con la realización de la plataforma.



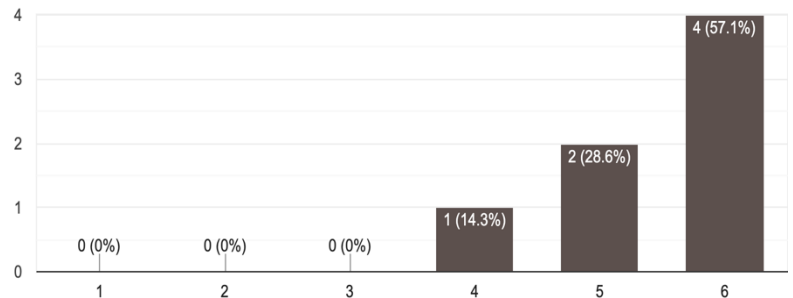
- *Los objetivos del curso se adaptan a tus necesidades formativas.*



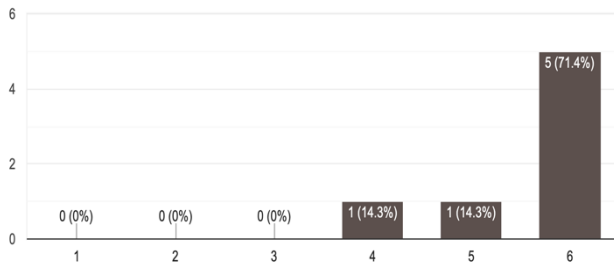
El 71,4% de los usuarios del MOOC realizado, concuerdan en que los objetivos planteados se adaptaron a las necesidades de su carrera o trabajo. Sin embargo, el 28,6 no afirman ni niegan esta adaptación.

- *Interés por los temas/ contenidos a tratar.*

El 57,1% de los usuarios del MOOC tenían bastante interés en el contenido de la plataforma. El 28,6% tenía un interés poco menor y, el 14,3% tenía un interés más bajo que los otros usuarios por las metodologías de enseñanza del inglés trabajadas en la plataforma.



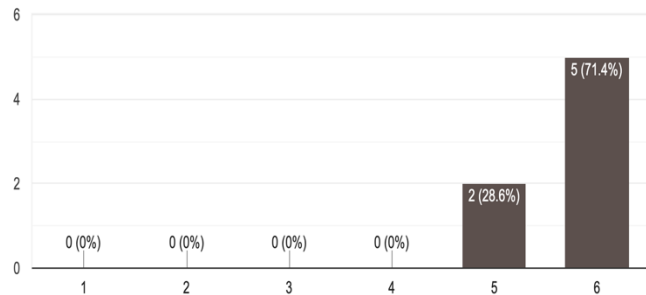
- *Expectativas profesionales del curso.*



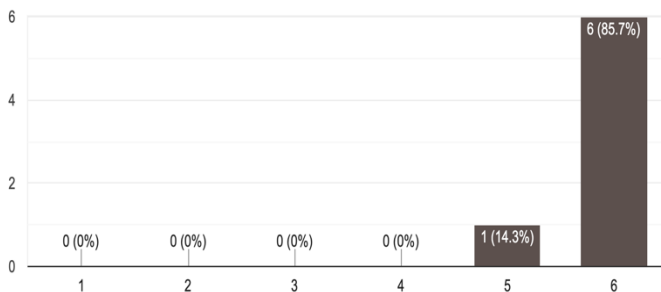
El 71,4% concuerdan en tener unas muy buenas expectativas profesionales del curso. Un 14,3% tiene un nivel menor a este y otro 14,3% tiene un nivel menor a este en cuanto a las expectativas.

- *La duración del curso se adecua a sus objetivos.*

El 71,4% de los estudiantes de la plataforma afirmo que el tiempo del curso fue bueno para poder realizarlo, ya que debido a las ocupaciones familiares y profesionales no tenían mucho tiempo para realizarlas. Sin embargo el 28,6% piensan algo un poco distinto.



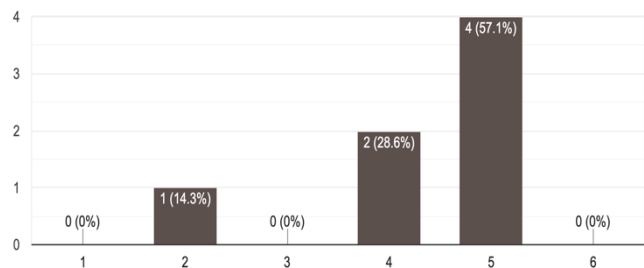
- *Mi actividad profesional necesita formación continuada.*



El 85,7% de los usuarios de la plataforma concuerdan es que es bastante necesario tener una formación continua en su profesión como docente de inglés y, el 14,3% concuerdan que es necesario.

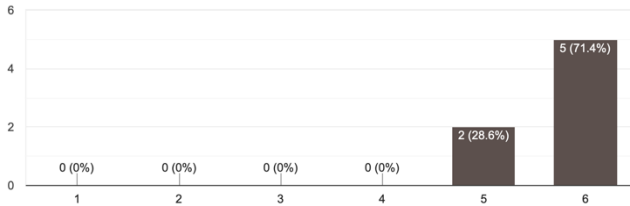
- *Son mejores los cursos de formación a distancia que los presenciales.*

El 57,1% de los encuestados dicen que en gran mayoría son mejor los cursos de formación a distancia que los presenciales; el 28,6 esta de acuerdo. Sin embargo, el 14,3% discrepa con esta afirmación y prefiere la formación presencial.



Las siguientes preguntas son relacionadas con la opinión que tienen los usuarios de la plataforma “How to Teach English is a Treasure”

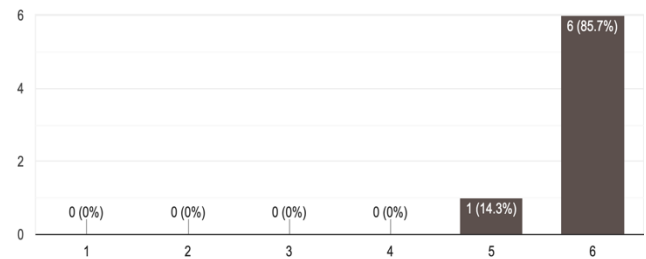
- *Los objetivos del curso han sido adecuados.*



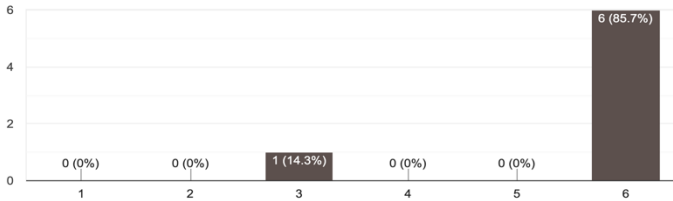
El 71.4% de los usuarios de la plataforma concuerdan en que los objetivos presentados en la plataforma fueron adecuados con el curso presentado. Solamente el 26,6% le dan una valoración menor.

- *Los contenidos son adecuados para mi formación laboral.*

El 85,7% de las personas que realizaron la plataforma afirman que el contenido trabajado es adecuado para su formación como docentes de inglés ya que habla de tres metodologías para la enseñanza del mismo. Sin embargo el 14,3% ve algún obstáculo en este, ya que le dio una calificación menor.



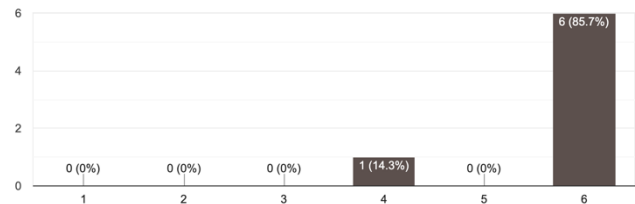
- *Los contenidos se presentaron ordenadamente.*



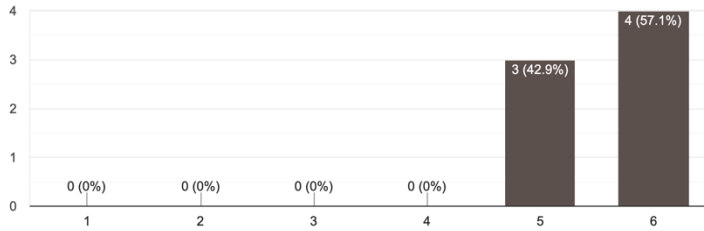
El 85,7% de los docentes afirmaron que los contenidos se presentaron ordenadamente y que tenían una continuidad. Solamente el 14,3% de estos fue neutral en esta pregunta.

- *La cantidad de conocimientos a trabajar es adecuada.*

El 85,7% de los estudiantes afirman que la cantidad de conocimiento fue suficiente para el tiempo que ellos podían dedicarle a la plataforma; solamente el 14,3% de los mismos le da una puntuación menor.



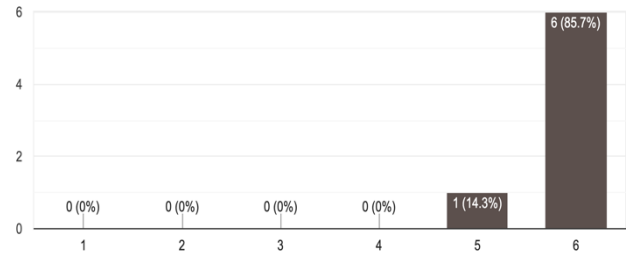
- *Los conocimientos presentados son novedosos.*



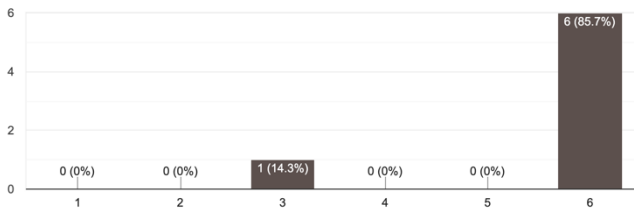
El 57,4% de los usuarios de la plataforma concuerda que los conocimientos presentados fueron novedosos. Sin embargo, el 42,9% le da un puntaje menor.

- *La presentación de los contenidos la consideras didáctica.*

El 85,7% de los usuarios de la plataforma mostraron un gran agrado en la presentación de la misma ya que la vieron bonita, creativa y didáctica. Solamente el 14,3% de los mismos le dieron una calificación menor.

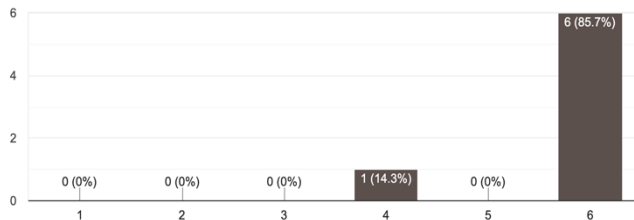


- *La duración del curso fue correcta.*



El 85,7% de los usuarios de la plataforma afirman que la duración de la misma fue propicia para el tiempo que ellos le podían dedicar. Solamente el 14,3% fue neutral en su respuesta.

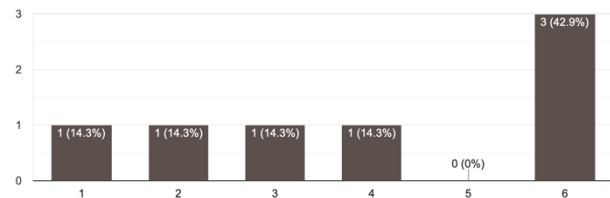
- *Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar.*



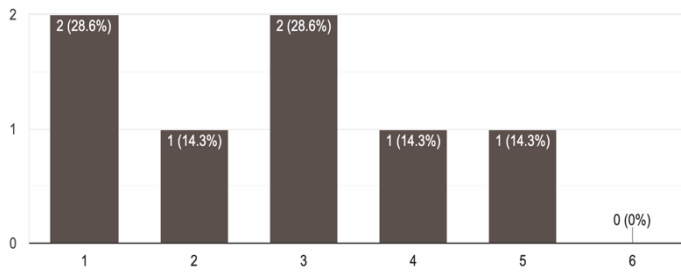
El 85,7% afirman haber recibido instrucciones claras y precisas del uso de la plataforma, el usuario y su respectiva contraseña. Solamente el 14,1% le da una puntuación menor a este aspecto.

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

En esta pregunta, los resultados fueron muy variados: el 42,9% afirma que es una muy buena manera de evaluar esta plataforma; sin embargo, en cada puntuación, se ubicó un 14,3% y, esto nos dice que no hay una concordancia en esta pregunta con los usuarios de la plataforma.



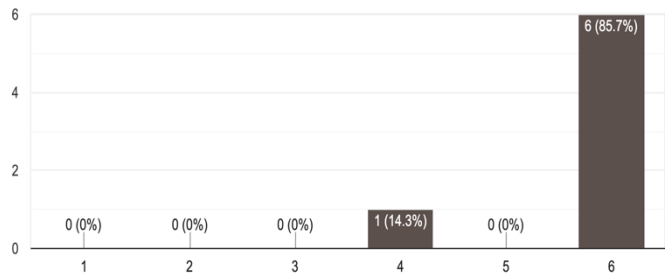
- *Es preferible no evaluar un curso de este tipo.*



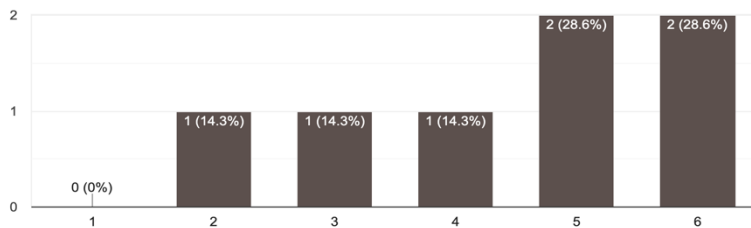
Esta pregunta por parte de los usuarios tiene diferentes opiniones: el 28,6% de los usuarios no están de acuerdo en no evaluar este recurso; de resto los porcentajes están compartidos entre las diferentes puntuaciones. Sin embargo, ninguno está de acuerdo completamente en darle una evaluación al mismo.

- *La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso.*

El 85,7% de los usuarios de la plataforma están de acuerdo en que la evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso; solamente el 14,3% le da una puntuación menor.



- *Es necesario partir de una evaluación inicial.*

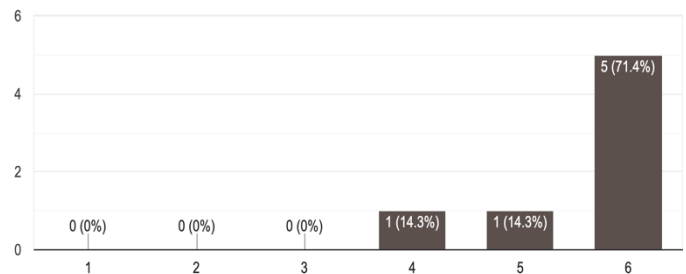


Esta pregunta también estuvo dividida: el 28,6% afirman que si es necesaria una evaluación inicial para partir de unos conocimientos previos. El otro 28,6% califica este aspecto con una puntuación un nivel menor. De resto, se encuentra dividido y

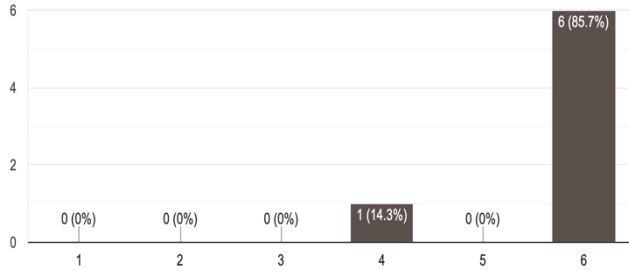
donde discrepa la importancia de la evaluación inicial.

- *Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo.*

El 71,4% de los usuarios de la plataforma concuerdan que si se adquieren habilidades y actitudes para su trabajo. El 14,3% le da una puntuación menor y el otro 14,3% le da una menor a esa.



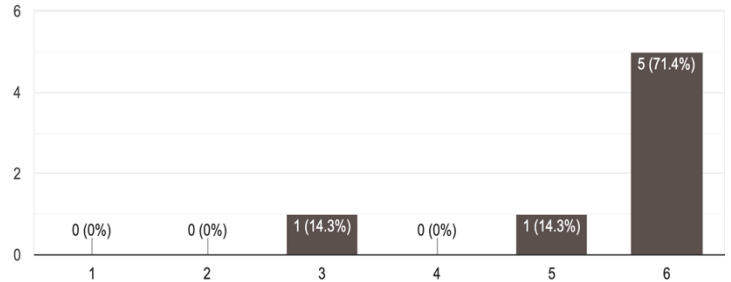
- *Lo aprendido en el curso corresponde a las necesidades de la practica laboral.*



El 85,7% de los usuarios concuerdan que esta plataforma corresponde ciento por ciento a las necesidades de su práctica laboral. Solamente un 14,3% le da una puntuación menor.

- *El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro.*

El 71,4 de los docentes afirman que este curso les puede abrir varias posibilidades, ya que estas metodologías son las más efectivas en el aprendizaje del inglés. El 14,3% le dan una puntuación menor y el otro 14,3% es neutral con esta respuesta.

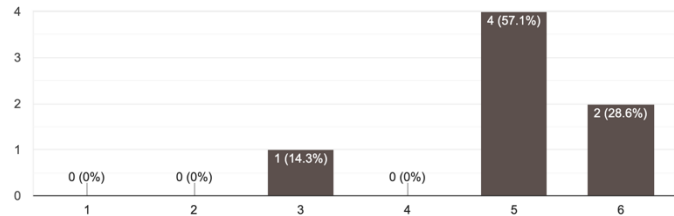


DESARROLLO DEL CURSO

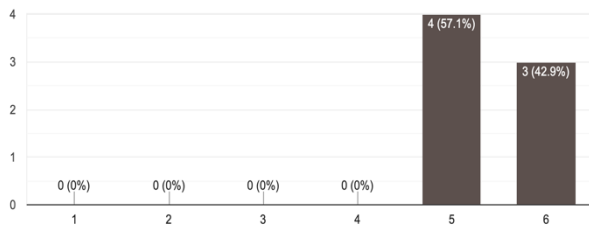
Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:

- *Los participantes se han implicado con interés en el curso.*

El 28,6% de los usuarios de la plataforma se implicaron en un ciento por ciento con interés en la plataforma; el 57,1% lo hizo con expectativas pero no totales y, el 14,3% fue neutral en su respuesta.



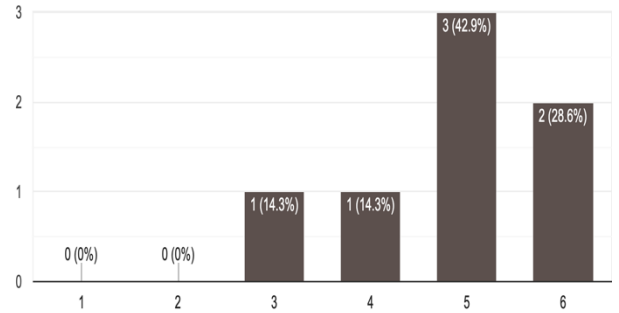
- *Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos.*



El 42,9% de las personas que trabajaron en la plataforma sabían en todo momento que se debía hacer gracias a los videos que había en el principio de cada uno de los módulos. Por otro lado, el 57,1% también le dio una calificación positiva pero con un nivel menor.

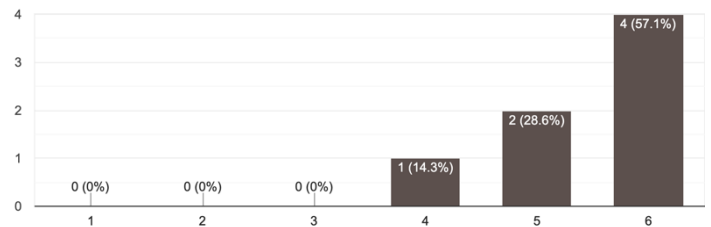
- *Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado.*

El 28,6% de los usuarios de la plataforma afirman haber podido intervenir en el curso cuando lo han deseado; el 42,9% también concuerdan pero hay algo que le baja la calificación. Por otro lado, el 14,3% si intervinieron pero en algunas ocasiones no lo pudieron hacer cuando quisieron. Finalmente, el 14,3 dice haber participado en ocasiones cuando quiso y en otras obligándose a presentar los exámenes.

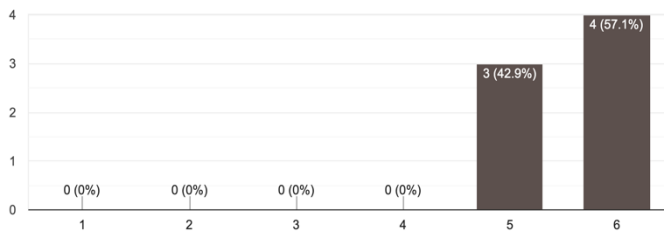


- *Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas.*

El 57,1% de los usuarios de la plataforma afirman que las actividades propuestas en la plataforma fueron muy productivas; el 28,6% concuerdan en que fueron productivas y, el 14,3% dicen que fueron productivas, pero hubo algún aspecto que no les pareció así.



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

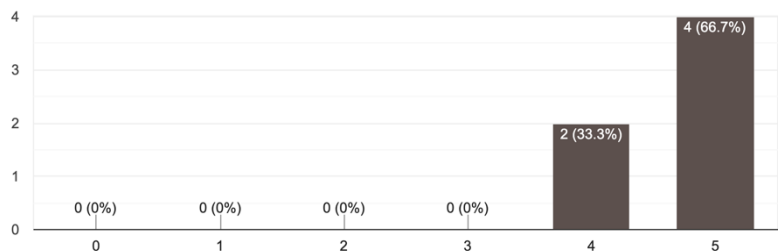


El 57,1% de los usuarios afirman que el curso tuvo bastantes actividades nuevas, didácticas e innovadoras para ellos. El 42,9% lo califico de la misma manera pero con un nivel más bajo.

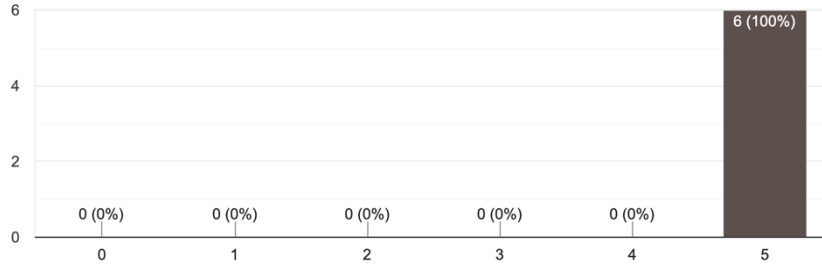
¿Qué importancia crees que tienen para tu formación las siguientes actividades? Evalúa sólo las que hayas realizado?

- *Exposición de conocimientos previos.*

El 66,7% de la población afirma que fue bastante importante la exposición de los conocimientos previos. Solamente el 33,3% le da una valoración menor.



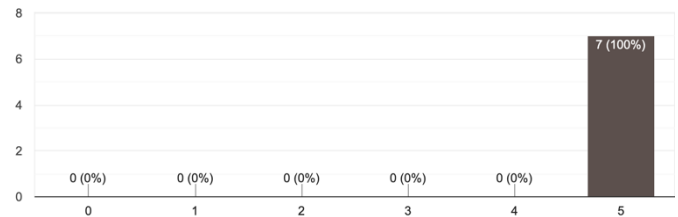
- *Explicaciones del profesor de los contenidos del curso.*



El 100% de los usuarios de la plataforma concuerda en que fueron bastante importante las explicaciones de la profesora tanto para el acceso de la misma, como a través de ella, haciendo uso de los videos.

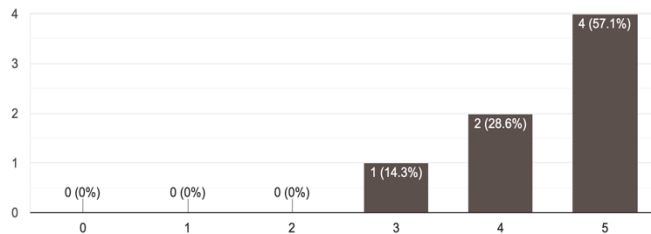
- *Búsqueda de documentos de apoyo.*

El 100% de los estudiantes afirmó que es bastante importante la búsqueda de documentos de apoyo. En este caso, se encuentran en la guía de aprendizaje.



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

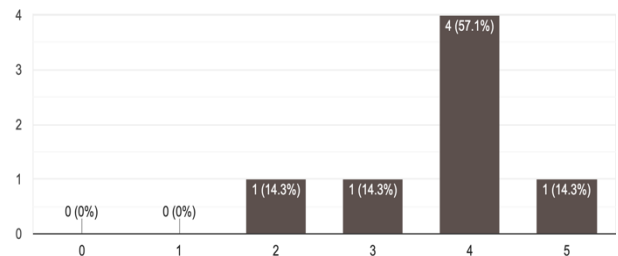
- *Participación*



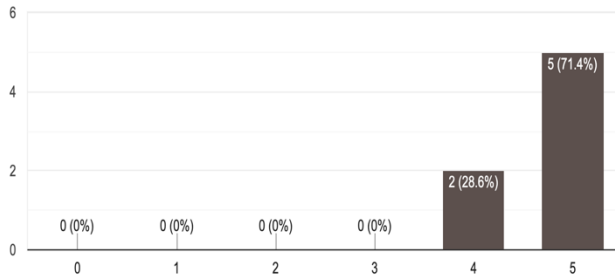
El 57,1% de los estudiantes afirma que la participación fue uno de los principios metodológicos que rigió el curso; el 28,6% concuerda que si lo rigió pero no al 100% y, el 14,3% fue neutral con su respuesta.

- *Individualización*

El 14,3% afirma que la individualización prevaleció en este tipo de actividades; el 57,1% afirma que es importante pero no en un 100%. Otro 14,3% concuerda que es importante, pero no del todo y, otro 14,3 no se evidenció este aspecto.



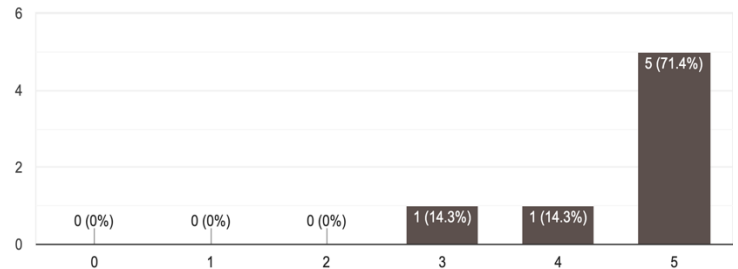
- *Funcionalidad y aplicabilidad.*



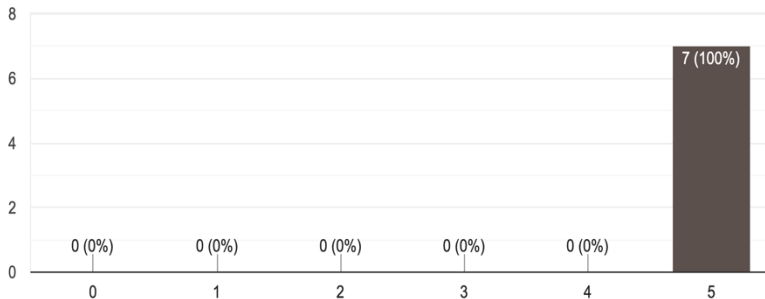
El 71,4% de los usuarios de la plataforma afirman que este aspecto se evidenció bastante y el 28,6% lo califican igual pero en menor medida.

- *Partir de conocimientos previos.*

El 71,4% de los usuarios de la plataforma afirman que este aspecto prevaleció en la realización de esta plataforma en un ciento por ciento. El 14,3% lo califica igual pero en menor medida y, el otro 14,3% le da una calificación neutra.



- *Motivar el aprendizaje.*

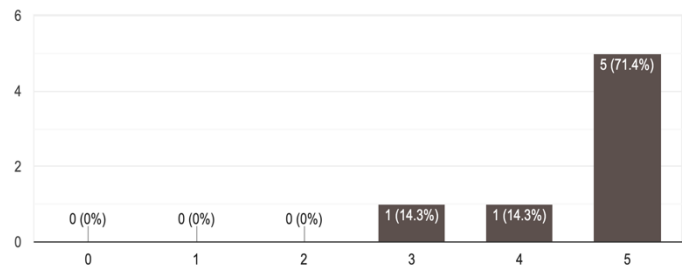


El 100% de usuarios de la plataforma de inglés, afirma que este aspecto prevaleció de manera clara y precisa en cada una de las actividades propuestas en la plataforma.

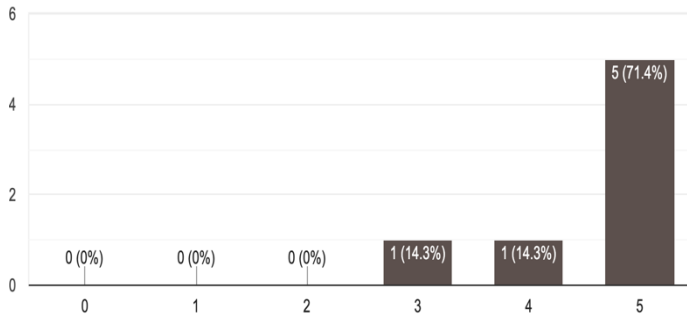
Señale cuáles de las siguientes técnicas didácticas han predominado en el curso:

- *Explicación de profesor.*

El 71,4% de los usuarios de la plataforma afirma que esta técnica predominó en todo el curso a través de los videos vistos. El 14,3% afirma este predominio pero en menor medida y, otro 14,3% da una respuesta neutra a este aspecto.



- *Trabajo individual.*



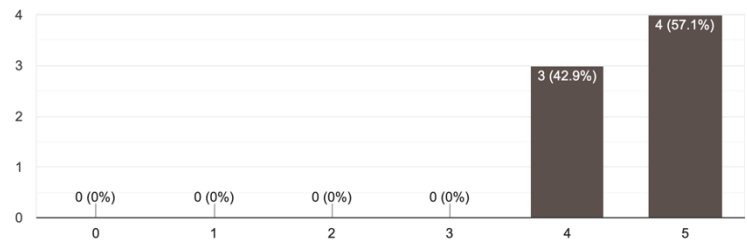
El 71,4% de usuarios de esta plataforma afirman que hubo un predominio del trabajo individual debido a la realización de todas las actividades; el 14,3% concuerda con este aspecto pero en menor medida y, el 14,3% es neutro en este aspecto.

ACTITUD Y HABILIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO

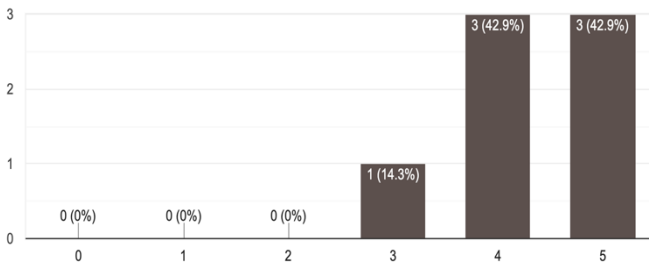
Respecto a las actividades

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

El 57,1% afirma que esta actividad fue de gran ayuda para clarificar contenidos y hacerlos entendibles; un 42,9% le dan una valoración inferior.



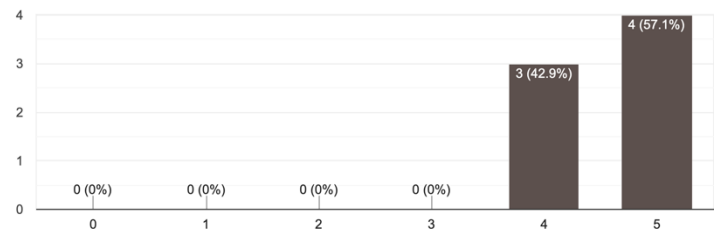
- *La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa.*



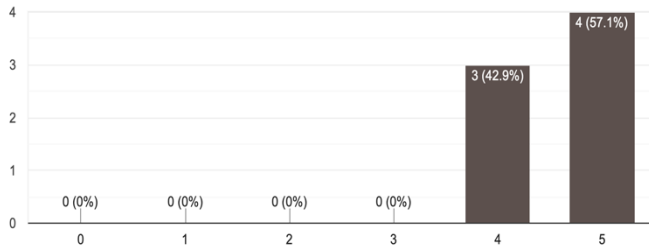
En cuanto este aspecto, el 42,9% de las personas que trabajaron en la plataforma afirman que la actividad y el uso de esquemas e ilustraciones ayudo a entender mejor la temática. El otro 42,9% afirma lo mismo pero le da una valoración menor y, finalmente, el 14,3% da una valoración neutral.

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

El 57,1% afirma que la actividad tiene la habilidad de relacionar la nueva información o problema con los conocimientos previos. Por otro lado, el 42,9 lo califica igual pero en menor medida.



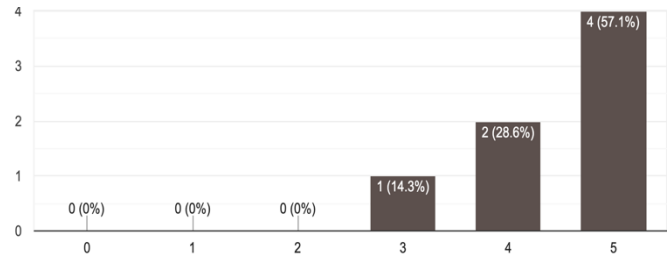
- *Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo.*



El 57,1% afirma que este aspecto se trabajó bastante y el, 42,9% concuerda pero le da una calificación menor, ya que era importante tener ciertas bases de las metodologías del inglés trabajadas en la plataforma.

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

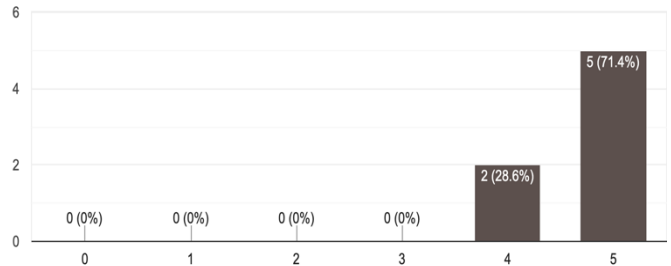
El 57,1% de los usuarios de la plataforma concuerda en que el desarrollo de estas actividades les hizo desarrollar diferentes destrezas cognitivas en el estudio; el 28,6% afirmó lo mismo pero en menor medida y, el 14,3% dio una respuesta neutral para este aspecto.



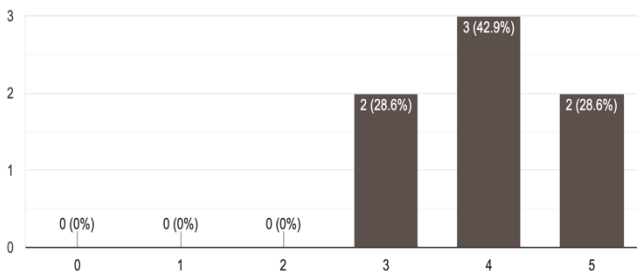
Actitudes desarrolladas

- *Los alumnos hemos asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje.*

El 71,4% de los estudiantes tuvo que asumir la responsabilidad en su proceso de aprendizaje haciendo las lecturas, viendo los videos y haciendo los quiz. El 28,6% afirmo que tuvo que asumir esta responsabilidad pero en menor medida.



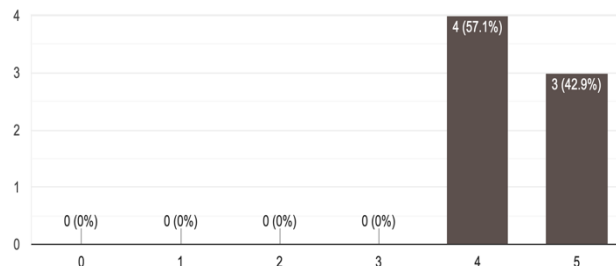
- *Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas.*



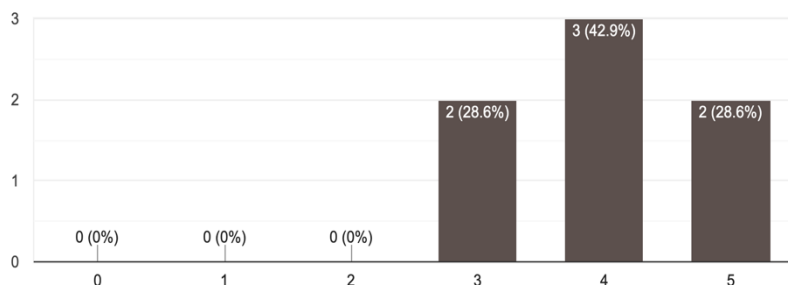
El 28,6% de los usuarios de la plataforma de inglés sugieren más tareas en esta misma; el 42,9% también sugiere esto pero en menor medida y, el 28,6% restante da una respuesta neutral a esta aspecto.

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

El 42,9% de las personas que realizaron esta entrevista afirman que haciendo uso de las diferentes tecnologías han encontrados más información de los diferentes conceptos y materias y, el 57,1% también cree lo mismo pero en menor medida.



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



El 28,6% afirma que la modalidad semipresencial o no presencial es de gran interés y motivación para trabajar más este curso; el 42,9% asienten en lo mismo pero le dan una menor calificación y, finalmente, el 28,6% es neutral con su respuesta.

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

Capacidad de auto aprendizaje

- *La mayoría de las cosas que he aprendido del contenido de esta asignatura las he aprendido sin la ayuda del profesor*
- *Creo que puedo determinar cuáles son los puntos más importantes del contenido de esta asignatura*
- *Creo que los alumnos y alumnas podemos aprender más compartiendo nuestras ideas que reservándolas.*
- *Confío en mis propias habilidades para aprender el material importa.*

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Señala la importancia que ha tenido para ti desarrollar esta asignatura:

- *Valor profesional.*
- *Contenido interesante.*
- *Aumentar mis conocimientos.*
- *Desenvolverse en un entorno virtual.*

Valora globalmente el curso recibido, según los siguientes aspectos:

- *Interés por el curso.*
- *Calidad del curso.*
- *Nivel de conocimientos adquiridos.*
- *Nivel de destrezas adquiridas.*
- *Calidad de las actitudes adquiridas.*
- *Posibilidades de utilización de lo aprendido.*
- *Uso que he hecho de los conocimientos adquiridos.*

Valora cada una de las siguientes afirmaciones

- *Aplico a la perfección los aprendizajes del curso*
- *Ha mejorado mi actividad profesional tras la realización el curso*
- *Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios*
- *El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional*
- *Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo*
- *Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso*
- *Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia*
- *Me gustaría tener impreso el material del curso*
- *El curso respondió plenamente a mis expectativas*