



Universidad de
La Sabana

“Práctica de enseñanza de un docente de inglés como lengua extranjera en secundaria de una institución del sector oficial de Bogotá.”

Estudiante
Camilo Andrés Álvarez Mora

Universidad de La Sabana
Maestría en Pedagogía
Bogotá - Colombia
2020



“Práctica de enseñanza de un docente de inglés como lengua extranjera en secundaria de una institución del sector oficial de Bogotá.”

Estudiante
Camilo Andrés Álvarez Mora

Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Pedagogía

María Yaned Morales Benítez
Asesora

Universidad de La Sabana
Maestría en Pedagogía
Bogotá - Colombia
2020

Agradecimientos

Atentamente, expreso mis sinceros agradecimientos a la Secretaría de Educación del Distrito por apoyar la formación de docentes en la transformación educativa de nuestra ciudad, a la Universidad de La Sabana por abrirme sus puertas y hacerme parte de esta gran familia apoyándome en mi formación personal, académica y profesional, a la Maestría en Pedagogía por promover el reconocimiento de la profesión docente e incentivar en sus estudiantes el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas y a todos los docentes quienes dirigieron los diversos seminarios de la Maestría, gracias por su dedicación, entrega, paciencia y respeto.

De igual manera, mis mas sinceros agradecimientos a María Yaned Morales Benítez, mi asesora en este proceso de investigación, quien de manera generosa contribuyó con sus valiosos conocimientos y recomendaciones en la consolidación de este informe de investigación y sus etapas, así mismo, agradezco a mis compañeros de maestría por las experiencias y estrategias educativas compartidas y sus enriquecedores diálogos.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi esposa, a su incondicional apoyo, paciencia, dedicación, compañía y asesoramiento como compañera de la vida y colega de profesión, a su excepcional esfuerzo y por cargar en sus hombros la gran responsabilidad de mantener sin desfallecer unido y estable nuestro hogar, mientras dedicaba gran parte de mi tiempo al ejercicio de estudiar e investigar; a ella, por darme el regalo más grande que Dios me ha permitido, el de ser padre, y a nuestro pequeño, quien próximamente estará iluminando nuestro hogar con sus sonrisas y pequeños grandes pasos.

A mi familia, gracias por su apoyo desde la distancia y calurosos mensajes de fortaleza para continuar, a ti María Camila, por demostrarnos que nuestro role de padres no ha sido en vano, estoy seguro que serás la mejor abogada de la Nacional.

Misty, gracias por sacarme de mi rutina y hacerme un mejor ser humano.

Título del proyecto:

Práctica de enseñanza de un docente de inglés como lengua extranjera en secundaria de una institución del sector oficial de Bogotá.

Nombre del autor:

Camilo Andrés Álvarez Mora¹

Nombre del tutor:

María Yaned Morales Benítez²

¹ El docente-investigador Camilo Andrés Álvarez Mora es egresado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, Colombia; es Licenciado en Educación Básica con Énfasis en inglés como Lengua Extranjera y actualmente reside en su ciudad natal, Bogotá D.C. su correo electrónico de contacto es camiloalvmo@unisabana.edu.co

² Docente Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. mariamobe@unisabana.edu.co

Resumen

El análisis reflexivo y evaluación de la planeación la configuran en la piedra angular de la práctica de enseñanza cuyos elementos se entrelazan formando una propuesta que imprime de significado a las demandas del macrocurrículo en armonía con el contexto escolar y de aula, posibilitando la evaluación para el aprendizaje y una implementación que la flexibiliza y modifica en el acto.

El presente informe de investigación se sustenta en un ejercicio de enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo e interpretativo de las acciones constitutivas de la práctica del docente dirigido a mejorar la práctica educativa y el aprendizaje. Su diseño se enmarca en la investigación-acción educativa desde Elliott, desarrollada bajo principios de la Lesson Study y la implementación del enfoque comunicativo como estrategia.

Las comprensiones que se derivan de la planeación indican que su ejercicio debe ser reflexivo, intencionalmente diseñado en unidades didácticas que propicien el desarrollo de habilidades encaminadas a que los estudiantes demuestren y consoliden su pensamiento. Asimismo, el deber ser de la intervención es viabilizar las modificaciones en la planeación para adaptarla a la realidad del aula, mientras que la evaluación, debe permanecer activa en cada momento estructurante de la clase y afirmarse en una comunicación horizontal, que le permita comprender las particularidades y expresiones mentales de los estudiantes. La relevancia de esta investigación yace en el poder de cambio y transformación que el docente-investigador hace de su práctica de enseñanza por medio de su comprensión.

Palabras claves

Planeación educativa, Políticas educativas, Práctica educativa, Investigación-acción, Métodos de evaluación.

Abstract

The reflexive analysis of planning and its evaluation establish it into the cornerstone of teaching practice which components weave together into a proposal that provides meaning to educational policies in accordance with the school and classroom settings, making assessment for learning possible and an implementation that makes it flexible and modifies it on the spot.

The following research paper is based on a qualitative approach exercise, with an interpretative and descriptive scope of the acts constituting the teacher's educational practice aiming at improving his practice and students' learning. Its design frames the action-research purposes from Elliott, developed under some principles of Lesson Study as well as the implementation of the communicative approach as its strategy.

The understandings that result from the educational planning state that its practice must be based on reflexion, intentionally organized into educational units that promote the development of abilities led to have students express and consolidate their thinking. In the same way, the ought to be of implementation is to facilitate planning modifications so to adapt it to the classroom context, as long as the assessment process, must remain active in every structural moment of the lesson and settle in a horizontal communication, that allows it comprehend students' mental features and expression. The importance of this research lies in the possibility of change and transformation that the teacher-researcher achieves in his teaching practice through its comprehension.

Key words

Educational planning, Educational policies, Educational practice, Action research, Evaluation methods.

Lista de contenidos

RESUMEN	8
PALABRAS CLAVES	8
ABSTRACT	9
KEY WORDS	9
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	14
CENTRO COLOMBO AMERICANO	14
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	14
PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	14
INTERLINGUA	14
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO.....	15
CAPÍTULO II. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA	16
CONTEXTO LOCAL.....	16
CONTEXTO INSTITUCIONAL	17
CONTEXTO DE AULA	23
CAPÍTULO III. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.	25
ACCIONES DE PLANEACIÓN REALIZADAS	25
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN	26
ACCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.....	27
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	29
OBJETIVO GENERAL	29
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
CAPÍTULO V. CICLOS DE REFLEXIÓN	31
PRIMER CICLO REFLEXIVO	31
<i>Planificación de la investigación.....</i>	<i>31</i>
<i>Acciones de planeación.</i>	<i>31</i>
<i>Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes.....</i>	<i>33</i>
<i>Triangulación.....</i>	<i>40</i>
<i>Reflexión.....</i>	<i>52</i>
SEGUNDO CICLO REFLEXIVO	53
<i>Planificación de la investigación.....</i>	<i>53</i>
<i>Acciones de planeación.</i>	<i>54</i>
<i>Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes.....</i>	<i>55</i>
<i>Triangulación:.....</i>	<i>57</i>
<i>Reflexión.....</i>	<i>63</i>
TERCER CICLO REFLEXIVO	64
<i>Planificación de la investigación.....</i>	<i>64</i>
<i>Acciones de planeación.</i>	<i>64</i>
<i>Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes.....</i>	<i>66</i>
<i>Triangulación.....</i>	<i>71</i>
<i>Reflexión.....</i>	<i>75</i>
CAPÍTULO VI. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.	78
CAMBIOS Y HALLAZGOS GENERALES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	78

<i>Primer ciclo reflexivo</i>	78
<i>Segundo ciclo reflexivo</i>	79
<i>Tercer ciclo reflexivo</i>	80
RECONSTRUCCIÓN CRONOLÓGICA DE LAS CATEGORÍAS	81
<i>Categoría de planeación</i>	82
Subcategoría de momentos estructurantes	82
Subcategoría de macrocurrículo	88
<i>Categoría de implementación</i>	90
Subcategoría de trabajo colaborativo	90
<i>Categoría de evaluación</i>	97
Subcategoría fases de la evaluación.....	99
CAPÍTULO VII. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	102
LA PLANEACIÓN	102
LA IMPLEMENTACIÓN	104
LA EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN	104
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS	109
ANEXOS	112
TRANSCRIPCIONES DE CLASE	112
Transcript 1. Exposición de maquetas	112
Transcript 2. Actividad basada en ejercicios repetitivos de pronunciación.....	113
Transcript 3. Ejemplo de estructura de andamiaje.....	114
Transcript 4. Evaluación de comprensiones auditivas durante corrección de tarea	115
Transcript 5. Presentación del propósito de la clase	116
Transcript 6. Las preguntas orientadoras son un detonante de la participación	117
Transcript 7. Heteroevaluación del proceso.....	118
Transcript 8. Conexión con lo estudiado en la última sesión.	119
Transcript 9. Aplicación del método (DTA) Direct Teaching Approach.....	120
Transcript 10. Ejercicio de corrección entre pares: contraste de estructuras mentales.	121
Transcript 11. Lengua materna en la interacción docente-estudiante.....	122
Transcript 12. Enfoque de la capacidad cerebral en la audición activa.....	123
Transcript 13. Indagación a un estudiante para enfocar al grupo en aspectos claves del repaso.....	124
Transcript 14. Relato de la experiencia desde la perspectiva del estudiante.....	125
Transcript 15. Uso de lengua materna para reafirmar las comprensiones sobre las instrucciones.	126
Transcript 16. Proceso de retroalimentación.	127
TABLAS	128

Lista de figuras

FIGURA 1. MUESTRA DE UN EJERCICIO DE PLANEACIÓN ANALIZADO EN EL EQUIPO DE TRABAJO.	25
FIGURA 2. CONFIGURACIÓN LINEAL DEL AULA.	27
FIGURA 3. PRUEBA SOBRE PREPOSICIONES DE LUGAR A ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO.	28
FIGURA 4. Pictionary COMO HERRAMIENTA ILUSTRATIVA DEL VOCABULARIO DEL AULA.	34
FIGURA 5. ACTIVIDAD DE FORMACIÓN DE ORACIONES.	36
FIGURA 6. DICTADO DE OPERACIONES ARITMÉTICAS.	38
FIGURA 7. ESTUDIANTES TOMANDO MEDIDAS DEL AULA.	39
FIGURA 8. DIAGRAMACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL AULA.	40
FIGURA 9. JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: LA COMPETENCIA Y LOS DESAFÍOS EVIDENCIAN LAS DEBILIDADES Y FORTALEZAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	46
FIGURA 10. MAQUETAS: TRABAJO PROYECTO DE CIERRE DE AÑO.	49
FIGURA 11. TRABAJO EN PAREJAS USANDO DICCIONARIOS.	57
FIGURA 12. EL DOCENTE PROYECTA EL MATERIAL Y DIRIGE EL REPASO.	67
FIGURA 13. LISTA DE POSIBLES CONTENIDOS DEL MAPA CONCEPTUAL.	68
FIGURA 14. REVISIÓN DE PLANEACIÓN PARA EJECUTAR MODIFICACIONES SEGÚN IMPLEMENTACIÓN.	69
FIGURA 15. ELECCIÓN Y REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL MEJOR MAPA CONCEPTUAL SOBRE “ENVIRONMENTAL CONCERNS”	70
FIGURA 16. RETROALIMENTACIÓN A TRABAJO GRUPAL E INDIVIDUAL.	72
FIGURA 17. FACILIDAD DE INTERACCIÓN AL INTERIOR DE GRUPOS PEQUEÑOS DE TRABAJO.	73
FIGURA 18. ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ESTUDIANTE A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DEL MAPA CONCEPTUAL.	74
FIGURA 19. SEGUNDA PLANEACIÓN.	83
FIGURA 20. EL JUEGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO: ACTIVIDAD DE NÚMEROS Y ANIMALES.	91
FIGURA 21. RESPONSABILIDAD, INTERDEPENDENCIA Y HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL TRABAJO COLABORATIVO.	92
FIGURA 22. PUESTA EN ESCENA DE LOS ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.	95
FIGURA 23. REVISIÓN Y ANÁLISIS COLABORATIVO DE LOS MAPAS CONCEPTUALES.	96

Lista de tablas

TABLA 1. RESULTADOS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS.....	22
TABLA 2. <i>TABLA DE CATEGORÍAS</i>	81
TABLA 3. <i>TERCERA PLANEACIÓN</i>	85
TABLA 4. <i>CUARTA PLANEACIÓN</i>	86
TABLA 5. <i>MALLA CURRICULAR GRADO OCTAVO</i>	90
TABLA 6. <i>CATEGORÍAS DE TAC</i>	94
TABLA 7. <i>PRIMERA PLANEACIÓN</i>	128

Capítulo I. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

Centro Colombo Americano

Mi interés por la docencia y pedagogía surgió de la mano con mis estudios de lengua inglesa en el Centro Colombo Americano, allí descubro que las dificultades que presentaba y los temores que tenía con relación a la lengua extranjera obedecían a unas experiencias educativas distantes de mis necesidades y estilo de aprendizaje. Después de haber cursado tan sólo el primer nivel del programa tuve la sensación de haber adquirido saberes y habilidades que superaban en gran medida lo que había aprendido durante toda mi formación como bachiller, adicionalmente estuve expuesto a diferentes metodologías y docentes comprometidos que me inspiraron a convertirme en uno de ellos y poder replicar mi buena experiencia en el aprendizaje de una lengua con otras personas.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Un año después, ingresé a ser parte del programa de pregrado de la licenciatura en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al mismo tiempo continué mis estudios en el CCA; semestres después, los antecedentes de mi práctica de enseñanza empiezan a consolidarse siendo elegido en quinto semestre para realizar un trabajo de pasantías con la Aeronáutica Civil, donde pude poner en práctica por primera vez mis conocimientos pedagógicos y disciplinares al desarrollar mis clases con el grupo de funcionarios que allí buscaban cursos de actualización en la lengua extranjera.

Prácticas educativas

Como requisito del programa curricular desarrollé a lo largo de tres semestres mis prácticas educativas en instituciones distritales, primero en el Colegio Rómulo Gallegos en la localidad de Kennedy con población de primera infancia, luego en el Colegio Miguel Antonio Caro en la localidad de Engativá y finalmente en el Colegio San Martín de Porres en la localidad de Chapinero, estos últimos con población de secundaria. Estas experiencias se consolidaron en pieza clave dentro de mi formación como docente en cuanto dieron pauta inicial a la experiencia del ejercicio pedagógico y me permitieron conocer el trabajo con niños y adolescentes.

Interlingua

Finalizadas mis prácticas educativas empecé a trabajar con una institución dedicada a la enseñanza del inglés llamada Interlingua, la cual se encontraba llevando a cabo el programa de Bogotá bilingüe a través de la figura “Escuela Ciudad Escuela” de la Secretaría de Educación del Distrito, una vez superé la etapa de selección, realicé y aprobé un (training course) curso de entrenamiento durante un mes, que contribuyó a que mis ejercicios de planeación e implementación encontraran un mayor sentido y eficacia.

De forma paralela, me encontraba realizando mi trabajo de investigación de tesis de pregrado, el cual se tituló “Cultural Identity” y con el que obtuve mi graduación; terminado el pregrado, continué trabajando en Interlingua, pero esta vez no solo en los colegios públicos donde se ejecutaba el proyecto de Bogotá bilingüe, sino también al interior del instituto con niños y adolescentes.

Secretaría de Educación del Distrito

Meses después, hice transición al sector distrital y empecé como docente provisional de inglés hasta el momento en que se abrió convocatoria para presentar el concurso de acceso al sector laboral; hasta aquel entonces mi vida como estudiante y reciente profesional había transcurrido en su inmensa mayoría en aulas del distrito, inicialmente con los servicios académicos de la universidad y posteriormente con el programa de Bogotá bilingüe cuya población eran estudiantes seleccionados por sus habilidades e intereses en la lengua extranjera.

Durante ese ejercicio pude experimentar la diversidad poblacional de seis colegios oficiales de Bogotá y contrastarla con el trabajo desarrollado con los niños y jóvenes del instituto, quienes gozaban de mayores recursos económicos y estudiaban en colegios bilingües fuertemente estructurados en sus currículos bilingües y programas académicos, factor que implicó transformaciones en mi didáctica y metodología de trabajo, de acuerdo con las características de la población y su contexto.

Hoy en día, catorce años después, comprendo que no necesitaba de mayores cambios en los lineamientos curriculares del gobierno para generar transformaciones en los aprendizajes de mis estudiantes, sino que puedo iniciar cambios significativos desde mi práctica docente, tomando provecho tanto del recurso humano como de los recursos materiales que tengo a mi disposición.

En el año 2008, empecé a trabajar con la Secretaría de Educación de Bogotá en la Institución Educativa Distrital María Cano, lo cual se consolidó en un gran reto y oportunidad personal, al comprender lo que realmente significaba crear tejido social y ayudar a los estudiantes en la consolidación de su futuro. La experiencia adquirida durante estos años de trabajo y formación me permitieron establecer un lazo fuerte con los estudiantes dando valor a sus habilidades y transformando sus debilidades a su favor, comprendí que el papel activo del maestro es de trascendental importancia en la creación de un ambiente sano y propicio para la creación de país.

Al ingresar al distrito busqué continuar fomentando prácticas educativas de calidad en beneficio de la población educativa y seguir poniendo en práctica las habilidades del lenguaje adquiridas en el Centro Colombo Americano, el pregrado e Interlingua. Sin embargo, la suma de estas experiencias y conocimientos fue perdiendo fuerza e interés con el ejercicio rutinario, llevándome a intentar un nuevo rumbo y a decidir cambiar de institución educativa, para de esta forma, intentar con una nueva

población en la localidad de Suba, reactivar lo perdido con la rutina y traer nuevos horizontes a mi ejercicio educativo. Por otro parte, decidí actualizar mis prácticas de enseñanza y encaminé mi proyecto de vida hacia la realización de una maestría en pedagogía para mejorar no solo mi perfil profesional sino también, mi autoconocimiento como pedagogo y poder aportar a la transformación de la educación y de la sociedad desde el aula.

Considero que mis prácticas de enseñanza me describen como un facilitador de procesos cognitivos, praxiológicos y motivacionales; en el ejercicio de mi profesión he podido nutrirme de experiencias y aprendizajes de mis compañeros de trabajo y de los estudios recientes de la Maestría en Pedagogía, los cuales han repercutido en la mejora de mis estrategias pedagógicas, procurando orientar las acciones de aula a las necesidades de mis estudiantes, sus gustos e intereses.

Capítulo II. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

El análisis descriptivo sobre el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza objeto de investigación, obliga abordársele desde factores macro, meso y micro contextuales hasta adentrarse en las particularidades de sus dinámicas locales; en este sentido, es pertinente conocer la ubicación geográfica dentro de la ciudad, los aspectos ambientales que le son característicos, los rasgos de su población y los aspectos sociales y culturales mas predominantes que la particularizan.

Contexto local

Los aspectos del sector que influyen en el contexto académico de los estudiantes se pueden resumir en cuatro grandes escenarios que impactan en las dinámicas escolares. El primero de ellos es el Centro Cultural Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, que por ser la más cercana a la institución permite que los estudiantes gocen de sus actividades culturales, curso y talleres, espacios de lectura, y préstamo de material visual, auditivo y de consulta, convirtiéndose en uno de los recursos más importantes para los estudiantes del sector, quienes encuentran en este centro una oportunidad de acercarse al conocimiento.

El segundo escenario es el salón comunal del barrio Vista Bella, el cual es puesto al servicio de la institución a través de los representantes de la acción comunal, convirtiéndose en un aula múltiple, al no contar en el colegio con un auditorio o coliseo que permita albergar un número considerable de estudiantes; este recinto se emplea para llevar a cabo charlas, talleres y capacitaciones para los educandos y sus familias.

El tercero es el parque público Los Eliseos, lugar que por sus espacios abiertos y zonas verdes permite desarrollar algunas clases de educación física y principalmente, actividades lúdicas y de integración, para celebrar fechas importantes como el día de las cometas, amor y amistad y la bienvenida a clases de los estudiantes al comienzo del año escolar.

El último escenario es el parque público anexo al colegio, donde se desarrollan la mayoría de los actos protocolarios y actividades culturales que requieren del sistema de sonido de la institución, como izadas de bandera, festivales de danza, de canto, obras teatrales, concursos de copla y cuentería, además de eventos deportivos como campeonatos de fútbol, baloncesto y voleibol. De igual manera, es el espacio designado para que los estudiantes tomen su descanso y desarrollen experimentos de aula y algunas de sus clases al aire libre; este parque es de uso exclusivo de la institución en la franja escolar, convirtiéndose en público y de uso para la comunidad en horas de la noche y fines de semana.

Contexto institucional

Dentro de la localidad de Suba se ubica el Colegio Vista Bella, una Institución Educativa Distrital localizada en el barrio San Cipriano, la institución es pequeña y está organizada en tres sedes distintas. En una de estas funciona la primaria hasta grado tercero, en otra cuarto y quinto junto con tres salones de secundaria que se rotan cada año, en estos momentos se encuentran los dos cursos de sextos y uno de séptimo, la última sede tiene el grueso de la secundaria, un curso de séptimo y los restantes grados desde octavo hasta undécimo. Existen solo dos salones por grado y la organización mantiene concordancia entre las jornadas de la mañana y tarde; la población es menor en la jornada de la tarde pues en cada salón hay en promedio ocho estudiantes menos que en la mañana, sin embargo, la operatividad de la institución se mantiene fiel entre jornadas.

Teniendo en cuenta la teoría de sistemas ecológicos del desarrollo del niño que plantea Bronfenbrenner, se procede a describir al estudiante del Colegio Vista Bella IED, los niños que hacen parte de la institución educativa pertenecen en su gran mayoría al barrio donde se encuentra ubicado el colegio o a los barrios cercanos, por lo tanto, sus microsistemas o ambientes próximos guardan similitud y son comunes entre ellos al frecuentar los mismos parques, supermercados, asistir al mismo colegio y tener amigos y compañeros en común.

Bronfenbrenner describe estos escenarios, junto con sus personas y contextos compartidos como propios de los microsistemas de los niños, los cuales, en Villar se definen como:

los ambientes más próximos al niño (su familia, la escuela, etc.), tanto en su dimensión puramente física (tamaño de la casa, libros de los que se dispone, juguetes con los que se juega, etc.) como los patrones de actividad e interacción con otras personas que se establecen en estos ambientes: con los padres, con los maestros, con otros adultos, con los compañeros, etc. (Villar, 2003, p. 378).

Otro sistema que permite comprender al estudiante de la institución y que incide indirectamente en la práctica de enseñanza estudiada, es el exosistema. Se encuentra que la escolaridad de los padres, sus empleos, la condición económica, privilegios de recreación y salud, influyen la formación de los niños; la población de la institución

se ubica principalmente en dos grupos, el primero, con padres que son profesionales y cuentan con posibilidades de mejores ofertas laborales y el segundo, con padres que tienen un nivel de escolaridad distinto al profesional cuyo acceso al mundo laboral es más complejo: como lo describe Villar “el exosistema son los ambientes en los que no están implicados directamente los niños, pero que indirectamente les afectan a partir de su influencia en actividades y personas que sí forman parte de sus microsistemas.” (Villar, 2003, p. 378).

Es de vital importancia resaltar, que en algunas de las familias anteriormente descritas los padres deben cumplir con extensos horarios laborales, incidiendo en el acompañamiento y orientación de los procesos académicos y socioemocionales de los jóvenes. Este ausentismo en el hogar conlleva a que los educandos al hallarse solos encuentren en sus amigos u otros integrantes de sus microsistemas referentes que son copiados y pueden desdibujar el rol de la familia en la crianza y educación de estos, como lo argumenta López (2003):

El primer referente del niño es la familia, que incide de manera decisiva en la formación de sus sentimientos, actitudes y valores. A partir de estos referentes, el niño puede abrirse a otros contextos, puesto que el micro grupo familiar es parte integrante de la sociedad y toda acción educativa realizada dentro de su ámbito va ligada al proceso de integración del nuevo miembro en la vida social de la comunidad. (p. 34).

De esta manera los valores sociales y tradiciones se pierden con el paso del tiempo, razón por la cual, el trabajo de la escuela de mano con la familia adquiere mayor relevancia y necesidad si se desea generar un cambio positivo en las dinámicas de los exosistemas de los estudiantes.

Dentro del contexto institucional, existe un factor que afecta tanto a estudiantes como a docentes y es la población fluctuante que cada año ingresa a la institución, este suceso incide directamente en el establecimiento de vínculos y relaciones interpersonales debido a la complejidad que algunos estudiantes pueden encontrar en la adaptación a grupos sociales ya establecidos y la imperante necesidad de encajar en uno de estos, en relación, Hernández expone que los contextos son constructos eminentemente sociales al afirmar que:

La naturaleza social de los contextos hace que éstos estén organizados según reglas de comportamiento social propias; así, los bebés llegados a los contextos familiares o escolares a las escuelas se encuentran con un complicado entramado al que se integran como un nuevo elemento, con un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales. (Hernández, 1996, p.21).

Por otra parte, pero en relación con los postulados de Bronfenbrenner, se halla el mesosistema que según Villar (2003) “es una estructura más amplia que se refiere a las relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas en los que tiene lugar el desarrollo del niño” (p.378), en concordancia con este sistema, se observa que

la relación de los padres de familia con el ambiente escolar del joven incide en la noción e importancia que éste le otorga a su rol dentro de la escuela; como en el caso de los padres que acogen el llamado de la escuela, participan de asambleas, reuniones y entrega de boletines de sus hijos, frecuentan y visitan la institución con el ánimo de saludar a los maestros e indagar por las manifestaciones y comportamientos de sus hijos. Estos estudiantes usualmente se caracterizan por presentar favorables procesos de adaptabilidad a su ambiente educativo y notoria motivación por el aprendizaje.

En estas relaciones de microsistemas entre estudiantes, padres y entorno, el contexto barrial y ciudadano juegan, al igual que la escuela, un rol educativo que nutre las dinámicas del aula; la ciudad genera diferentes espacios de aprendizaje y encuentro como bibliotecas, teatros, museos, centros de ciencia, representaciones artísticas callejeras entre otros, los cuales por medio de la gratuidad, permiten el acceso de niños y jóvenes al reconocimiento de la variedad cultural de la ciudad, afianzando su identidad cultural y reforzando valores. “En este sentido la ciudad se presenta como el producto y legado cultural más complejo y cargado de significado que hemos recibido a lo largo de la historia...” (López, 2003, p. 44).

Teniendo en cuenta que parte de la población de la institución alberga estudiantes provenientes de otras ciudades, con referentes culturales distintos a los del interior, se puede apreciar cómo los elementos propios del macrosistema marcan el desarrollo del individuo y les acompaña en su identidad, donde la multiculturalidad étnica, racial y de género hacen parte de las relaciones que se gestan en la escuela; muestra de ello son las representaciones artísticas que se desarrollan al interior de esta, permitiendo evidenciar los diversos rasgos de las subculturas que aportan al aprendizaje dentro y fuera del aula. Como lo manifiesta Villar, el macrosistema es la “...cultura o subcultura en la que el niño está inmerso, cultura que incluye una serie de valores, creencias o actitudes característicos hacia diferentes facetas de la vida, que potencia determinados patrones de actividad y no otros.” (Villar, 2003, p. 379).

Parte de la población que conforma el cuerpo estudiantil son niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, quienes al igual que el resto de los estudiantes, deben recibir una educación acorde a sus necesidades y posibilidades enmarcada dentro de la pedagogía dialogante, mediando así en la formación del desarrollo humano individual y social.

Al interior de la institución los estudiantes de grado undécimo realizan su monografía “proyecto de vida” como prerrequisito para su graduación, en la cual se encuentran algunas herramientas importantes como lo son el genograma y la autobiografía, que revelan la carga histórica del individuo y muestran cómo se repiten las historias de vida a lo largo de diferentes generaciones.

Los resultados de estos proyectos, informan sobre situaciones recurrentes en la comunidad educativa como: embarazos a temprana edad, episodios de depresión, hogares disfuncionales, violencia intrafamiliar, interrupción del proceso educativo, dificultad para ingresar a la educación superior y desmotivación por los deberes

académicos; lo que permite a la institución conocer los factores de riesgo más comunes en la población y generar acciones para intervenir estas realidades brindando orientación y opciones de transformación a los estudiantes y sus familias. Esta responsabilidad según López está en manos de los educadores y por consiguiente el futuro de las nuevas generaciones afirmado lo siguiente:

La educación es la pieza esencial para el cambio, el avance y profundización, lo que exige un análisis del estado de la cuestión. En líneas generales se han cubierto las principales demandas de la extensión universal de la escuela; sin embargo, paralelamente se denuncia una alarmante situación de fracaso escolar que reclama atención... Este problema, nuevo en cierto modo, exige una reflexión profunda que permita dar soluciones acertadas. (López, 2003, p.27).

En el logro de estas acciones de transformación, la institución no solo cuenta con los profesionales en Psicología, sino además con el capital humano de la institución, cuyo apoyo es de gran importancia en el desarrollo integral de los estudiantes; varios docentes cuentan con gran trayectoria en la institución y formación en el campo de la educación y gracias a su espíritu de liderazgo, los docentes nuevos se nutren de estas experiencias, estableciendo una relación mentora que promueve el intercambio de saberes y conocimientos.

Por otra parte, el proyecto educativo institucional (PEI) proyecta una educación mediante el desarrollo de competencias necesarias en la formación de ciudadanos autónomos, competentes intelectual y moralmente, capaces de afrontar el reto de la vida actual, razón por la cual, la planeación e implementación del docente debe ser abierta a los conocimientos que deben desarrollar los estudiantes; este proyecto educativo institucional “creatividad y auto superación” propende por una educación basada en el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante:

En Pedagogía Dialogante reconocemos las diferentes dimensiones humanas, el carácter contextual, cultural, histórico, social y mediado del desarrollo; por lo tanto, ubicamos como principal tarea de la escuela el desarrollo de competencias integrales. A nivel metodológico consideramos que el desarrollo sólo es posible actuando de manera interestructurante; es decir, reconociendo de manera simultánea el carácter esencial y activo de la cultura y de los estudiantes. Lo primero, lo habían postulado los enfoques socioculturales que comprendieron de manera muy adecuada al sujeto en su contexto social e histórico y como representante de la cultura; al tiempo que lo segundo fue brillantemente caracterizado por la psicología genética piagetiana. (Zubiría, 2006)

De igual manera, desde el área de humanidades se busca promover competencias comunicativas e interculturales en consonancia con las habilidades del siglo XXI como lo son la creatividad, innovación, pensamiento crítico y solución de problemas, al igual que robustecer el aprendizaje del inglés con otras áreas por medio

de los tópicos transversales de: democracia y paz, salud, medio ambiente y globalización, los cuales dan organización y sustento al currículo sugerido de inglés.

Por otra parte, teniendo en cuenta el papel vital que desempeña la oralidad, lectura y escritura para los docentes del área de humanidades, y en correspondencia con las palabras de Marina (2011) "Leer, hablar, escribir, es decir, explicar, comprender y disfrutar el mundo con las palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana" , se ha creado en el colegio un proyecto transversal, con el fin de responder a unos objetivos específicos tales como: generar un espacio agradable que incentive el gusto, aprecio y entusiasmo por la lectura, crear un clima positivo que favorezca la concentración y la atención, desarrollar la capacidad lectora y favorecer el alcance de los propósitos de las dimensiones cognitiva, comunicativa y social-valorativa en cada uno de los ciclos propuestos desde y para la institución.

Adicionalmente, desde la asignatura de inglés se ha incursionado en el Plan Distrital de Segunda Lengua cuyas acciones están enmarcadas en el "Programa Colombia Bilingüe" (2014-2018), en el "Programa Nacional de Inglés" (2015-2025) y la ley 1651 del 12 de Julio de 2013³, la cual modifica algunos artículos de la Ley General de Educación, con el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera entre otras; este proyecto responde a las políticas de Bilingüismo que viene adelantando el gobierno nacional y distrital en la tarea de ir mejorando la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

En estos momentos el colegio se encuentra focalizado y la meta institucional a mediano plazo es evaluar las mallas curriculares de acuerdo con el Plan Distrital de Segunda Lengua para alinearlas con el currículo sugerido de inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. La institución cuenta con un acompañamiento y a través de la gestora a cargo, se ha venido desarrollando un proceso de acompañamiento en el aula y sensibilización para la implementación de los principios metodológicos, consolidación curricular y planeación de actividades que se articulen con los principios metodológicos.

Por otra parte, en colaboración con el departamento de orientación de la institución, se realiza una prueba a los estudiantes para conocer los estilos de aprendizaje que mejor describen el aula con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, permitiendo usar el canal de aprendizaje que más se adapte a ellos, priorizando de esta forma sus características educativas.

Además de preocuparse por los estilos de aprendizaje, también se contemplan las características sociales y culturales de los estudiantes mediante el trabajo de problemáticas ambientales, partiendo de la premisa que la población con la que se trabaja son actores definitivos en el cambio de la sociedad quienes aportarán en la construcción de un mundo mejor, siendo ciudadanos cívicos, éticos y comprometidos

³ Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones "ley de bilingüismo".

con su comunidad. Asimismo, a partir del nivel de inglés de los estudiantes, arrojado por las pruebas diagnósticas, se desarrollan habilidades comunicativas que buscan dar respuesta a sus necesidades e intereses, mediante el desarrollo de los ejes transversales ya planteados con el propósito de mejorar los resultados en las pruebas saber y en consecuencia fomentar el acceso a la educación superior. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Resultados pruebas diagnósticas.

PLAN DE IMPLEMENTACIÓN CARTILLA KNOW NOW											
HOJA DE DATOS DIAGNÓSTICO 2											
Institución	Grado	Curso	Docente	Género	Fecha de aplicación diagnóstico			Nombre Promotor			
0	Once	1101	0	0	DIA	MES	AÑO	0			
CONVENIONES					High priority		Medium priority		Low priority		
NOMBRE DE ESTUDIANTE	GÉNERO	RESPUESTAS CORRECTAS PRUEBA DIAGNÓSTICA 2							SUM	TOTAL SCORE SABER 11 (100 POINTS)	CEFR LEVEL SABER 11
		1. Uso interactivo del inglés (5p)	2. Conocimiento lexical (5p)	3. Conocimiento comunicativo (5p)	4. Conocimiento gramatical (8p)	5. Comprensión de lectura literal (7p)	6. Comprensión de lectura inferencial (5p)	7. Conocimiento lexical y gramatical (10p)			
1 ARIAS MARQUEZ	F	2	2	1	2	5	2	7	22	49	A1
2 BETANCOURT MOTTA	M	4	2	2	1	2	2	3	16	36	A-
3 BOLAÑO BRUGES	M	4	3	2	4	5	2	6	26	59	A2
4 CONTRERAS RODRIGUEZ	M	4	2	3	2	4	3	3	21	47	A-
5 CLARKAN MORA	F	4	2	2	2	6	3	4	23	51	A1
6 GALIANO BARRIOSA	F	3	3	1	1	5	3	3	19	42	A-
7 GALVIS SANCHEZ	F	3	2	2	2	4	4	2	19	42	A-
8 GARZON RIVEROS	M										
9 GUTIERREZ RODRIGUEZ JHON FREDDY	M	5	4	2	1	6	2	2	22	49	A1
10 MARTINEZ MEZA JOHN ALEXANDER	M	3	3	4	3	5	2	6	26	56	A1
11 MARTINEZ MEZA SHEILA ANDREA	F	3	4	1	4	5	1	3	21	47	A-
12 MEJIA SAMPAYO SANTIAGO	M										
13 MONTENEGRO OTERO ANDRÚ TATIANA	F	3	1	3	2	5	1	2	18	40	A-
14 MORENO MATEUS ANGIE PAOLA	F	4	1	1	1	5	0	4	16	36	A-
15 MOTTA PERDOMO JHONATAN ANDRÉS	M	3	1	0	4	6	0	3	17	38	A-
16 OSPINA BERNAL STEFFANE GUSSET	F										
17 PÉREZ LA PENARANDA MATEO	M	4	3	4	1	5	1	3	21	47	A-
18 PINEDA LUSS ANGELA DANIELA	F	4	0	3	2	4	1	6	20	44	A-
19 PINZON SALINAS NICOLE	F	4	3	4	3	7	2	6	29	64	A2
20 ROJAS ORJUELA JENNY VALENTINA	F	4	4	3	6	6	3	3	28	62	A2
21 SUAREZ GAITAN FELIPE	M	4	2	3	4	6	3	1	23	51	A1

Fuente: Tomado de pruebas diagnósticas a grado undécimo. Jun. 06, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Dentro de la estructura académica se evidencia una organización y diseño curricular por ciclos, que a diferencia de la que plantea la Secretaría de Educación del Distrito, esta se encuentra reorganizada en cuatro niveles producto del acompañamiento que el Instituto Alberto Merani inició con la institución hacia el año 2010, con la intención de estructurar una propuesta en concordancia con el PEI, el modelo pedagógico y las características propias de su población.

En esta propuesta se establece para los estudiantes de grado octavo y undécimo, los siguientes propósitos desde el área de Humanidades: para ciclo tres (octavo) se busca desarrollar en el estudiante el pensamiento formal, el conocimiento intra e interpersonal y el dominio de los contextos que le rodean; igualmente, que asuman el cumplimiento de la norma con responsabilidad social.

En el ciclo cuatro (undécimo) se pretende desarrollar en el estudiante el pensamiento argumentativo y que asuma la norma como sujeto autónomo. Estos propósitos no corresponden a una asignatura en particular, sino que deben ser trabajados desde todas las áreas. La estructura plantea también unos propósitos a alcanzar en cada ciclo y por cada una de las dimensiones que trabaja la institución en concordancia con la Pedagogía Dialogante, estas tres dimensiones son la cognitiva, comunicativa y socio-valorativa.

Las actividades rectoras tienen unas propuestas metodológicas para el área, en el caso de los estudiantes de grado octavo la actividad rectora es la comunicación y se

busca orientar para optimizar las actividades de diálogo y comunicación asertiva, dinámicas de expresión oral y grupales; en el caso del ciclo cuatro la actividad rectora es la trascendencia, que busca visualizar el futuro a través del proyecto de vida mediante la elaboración de documentos para encontrar posibles soluciones a problemas personales y sociales, el análisis y debate frente a dilemas junto con el uso de las TIC.

La descripción de la planta física puede dar una idea de los recursos con los que se cuenta, se habla de un par de edificaciones sencillas para secundaria que constan de dos pisos y cinco salones por nivel, en el segundo piso no hay techo en concreto sino en tejas expuestas a la vista factor que incide negativamente en la concentración por el exceso de calor y ruido de los salones continuos.

Cada aula cuenta con un televisor, algunos bajo llave lo que dificulta su uso y solo dos tableros inteligentes para secundaria, uno por sede. Algunos maestros cuentan con portátiles los cuales son tomados de los recursos de la sala de sistemas, hay unas pocas tabletas las cuales se han dividido entre las áreas, pero este recurso no está presente en la jornada de la tarde, los armarios que usan los maestros para guardar los insumos o materiales que han logrado a través de sus proyectos están fijos en distintos salones y esto implica el tránsito de maestros o estudiantes en busca de algún elemento durante horas de clase interrumpiendo a otros colegas y el normal desarrollo de sus clases.

Contexto de aula

Como docente activo del proceso educativo y de la toma de decisiones que inciden en el direccionamiento de la organización del plan de estudios, se participa reflexionando y generando intercambio académico en los talleres de capacitación de los libros *Way to go*, *English Please* y el booklet *Know Now*, intercambiando experiencias pedagógicas entre pares y consejos frente a las actividades de clase las cuáles son de común acuerdo en el área.

La práctica de enseñanza en lengua castellana se realiza con estudiantes de grado sexto y en inglés como lengua extranjera con los jóvenes de octavo y once, una población de aproximadamente 180 estudiantes organizados en seis salones. Los grados sextos son los únicos con los que hasta ahora se inicia proceso, mientras que los grados octavos y undécimo traen un proceso desde años anteriores.

La planeación de las clases de inglés en grado octavo se sustenta en *Project-Based Learning*, que se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes de manera holística, divertida, democrática y motivadora, pretendiendo centrar el uso de proyectos realistas que motiven a los estudiantes a desarrollar competencias para resolver problemas e interactuar en grupos mediante un enfoque colaborativo, mientras el docente se centra en retroalimentar el proceso, dar soporte y motivar a los estudiantes.

La idea central de este principio metodológico es dar sentido al aprendizaje, en lugar de transmitir lecciones teóricas que el estudiante no puede vincular con su vida diaria, proveyendo un espacio de aprendizaje autónomo en búsqueda del pensamiento crítico, mediante el enfoque comunicativo donde lo importante no es cómo se dice sino comunicarse.

El otro grado con el que se está trabajando es undécimo, para este curso, la asignatura de inglés se sustenta en el principio metodológico de “Problem-Based Learning”. La enseñanza con el aprendizaje basado en problemas se enfoca en la habilidad de los estudiantes de poner en práctica los conocimientos previos y los conocimientos que adquieren a través de la resolución de problemas que son similares a los de la vida real. De esta forma se pretende que los estudiantes desarrollen sus habilidades en pensamiento crítico, mientras mejoran su potencial para relacionarse con otros en la búsqueda de soluciones mancomunadas.

Los materiales digitales a los que se tiene acceso son un computador portátil y diez tablets con acceso a internet, un tablero inteligente en el salón de grado octavo, los libros (Way to Go) en formato digital de grado sexto, séptimo y octavo, el cual es compartido con los estudiantes para que puedan acceder a este desde sus hogares, el respectivo audio y las planillas de asistencia y calificaciones en formato digital para colaborar con el medio ambiente y ejemplificar a los estudiantes sobre este cuidado.

Igualmente, se dispone de recursos análogos como treinta y tres libros (Way to Go) de grado octavo del Plan Distrital de Segunda Lengua, 20 diccionarios bilingües (10 de Cambridge y 10 de Longman) y un parlante para amplificar el sonido en los salones donde se requiera. Adicionalmente, se cuenta con salones ambientados bajo el nombre “English Corner” que son constructo de los estudiantes para armonizar el aula con posters relacionados con la importancia de aprender inglés y aspectos culturales de la lengua extranjera.

Capítulo III. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.

Este capítulo tiene como propósito describir las prácticas de enseñanza que se desarrollaban en la etapa inicial de la maestría en pedagogía y se configuran en un hito de la investigación por las transformaciones generadas como consecuencia de los aprendizajes adquiridos en los seminarios.

Acciones de planeación realizadas

Las acciones de planeación fueron objeto de análisis por los maestros investigadores, encontrando que al inicio de la investigación se presentaba un ejercicio de planeación, que a la luz de los distintos seminarios del programa de la maestría permite identificarlo como un ejercicio de diario de actividades más que de planeación, en el que se consignaba en estricto orden las temáticas diarias que se pretendían abordar con cada curso. (Ver figura 1)

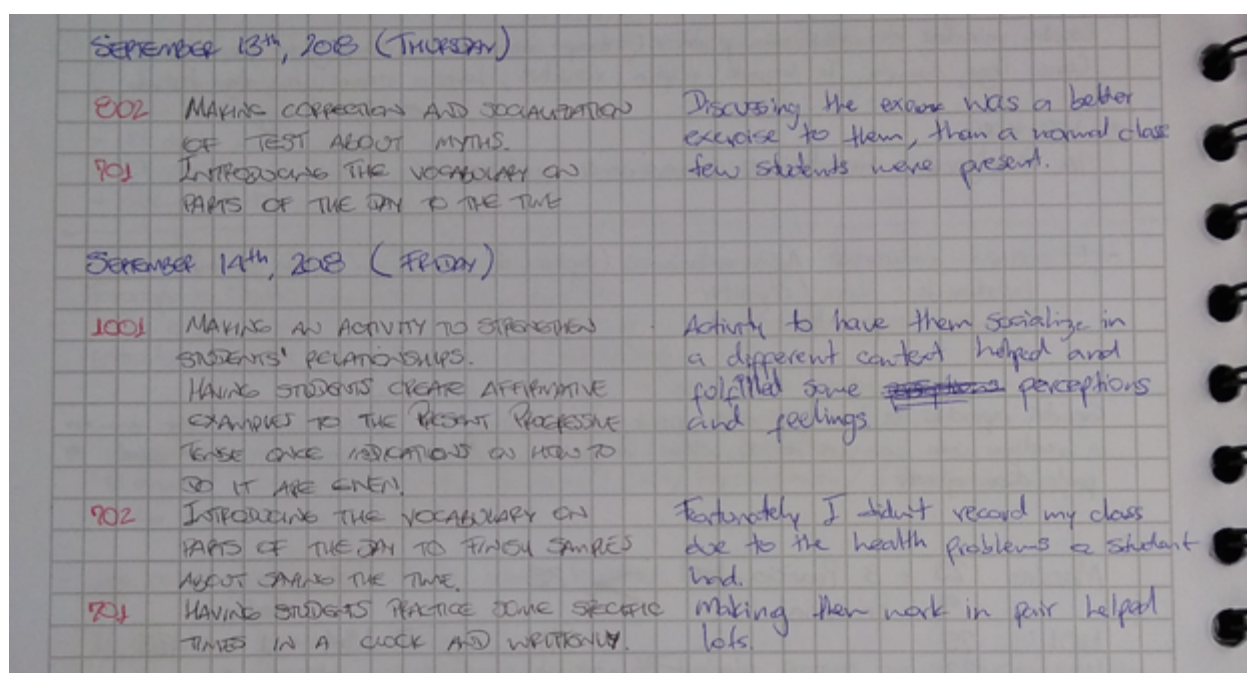


Figura 1. Muestra de un ejercicio de planeación analizado en el equipo de trabajo.

Fuente: Tomado de cuaderno de planeación del docente-investigador. Sep. 13, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Esta concepción de planeación se podría resumir en la organización de una explicación o instrucción frente a un tema en particular y los posteriores ejercicios para el afianzamiento de conceptos generales, particulares y excepcionales; adicionalmente, se encuentra la intención de cumplir con una organización curricular perteneciente al plan de estudios, articulada con algunos prerrequisitos temáticos no visibles en los estudiantes, organizados por nivel de dificultad del menos al más complejo, buscando que los educandos adquirieran saberes necesarios para el entendimiento de otros

nuevos, no se evidencia el desarrollo de habilidades puntuales más que el logro de un nuevo saber.

En cuanto a la relación con documentos y orientaciones nacionales no se encuentra ninguna relación o articulación entre el ejercicio de planeación y lo establecido por el macro currículo, eludiendo la responsabilidad implícita de los DBA, los Estándares Básicos de Competencia y el reciente Currículo Sugerido, situación que no promueve habilidades de pensamiento profundas, sin embargo, la planeación guarda relación y algo de soporte con documentos institucionales como la malla curricular y las improntas del ciclo.

Concerniente al concepto de planeación, se concebía como una secuencia de temas y actividades que debían ser abordadas en cada sesión, cuyo propósito se limitaba a guardar relación entre lo que se estaba haciendo y lo que quedaba pendiente por abordar. La ruta que se seguía para organizar la planeación era analizar lo propuesto desde el plan de estudios de la institución y contrastarlo con los conocimientos manifestados por los estudiantes, mediante un ejercicio de diagnóstico al inicio del trimestre.

De igual manera, el ejercicio de planeación carece de acciones exploratorias y diagnósticas en los estudiantes al inicio de cada sesión, factor que no permite reconocer los saberes previos y dar cuenta de sus conocimientos frente a lo que se plantea abordar; tampoco se informa a los estudiantes sobre los objetivos de la clase, ni mucho menos existe comprensión de estos propósitos por parte de ellos, sin embargo, se evidencia la intención de planear cada una de las clases siguiendo una secuencia y conexión entre los encuentros, logrando la realización de un producto final que permite establecer algunas comprensiones por parte de los estudiantes.

Acciones de implementación

Al comienzo de la investigación las acciones de implementación que se observaron fueron las siguientes: en primer lugar, las actividades predominantes en el aula se sustentaban con el objetivo que los estudiantes hicieran uso de los contenidos que se abordaban e intentaran llevar a la práctica lo aprendido, en actividades como juegos y ejercicios competitivos de escucha y escritura.

Segundo, dentro de las acciones comunicativas que se fomentan en el aula se puede percibir una postura abierta tanto del emisor como del receptor logrando una disposición recíproca que promueve el entendimiento, aunque el docente es quién ejerce en gran medida el rol de emisor y maneja la mayoría del tiempo discursivo dentro del aula, se evidencia el mutuo respeto donde los dos actores tienen el propósito de aprender el uno del otro.

Tercero, la configuración del aula se puede describir como un espacio donde se propicia la recreación y el juego para poner en práctica lo visto en clase y fomentar la comunicación haciendo uso de una segunda lengua; los puestos que los estudiantes

ocupan se encuentran organizados de forma lineal por filas y en algunas ocasiones son organizados en mesa redonda para facilitar el diálogo, sin embargo, la organización tradicional, sin pretender usar el término de forma despectiva, dificulta la interacción entre los mismos estudiantes, la creación de espacios cómodos y agradables y la distribución del espacio de acuerdo a la actividad que se esté desarrollando. (Ver figura 2)



Figura 2. Configuración lineal del aula.

Fuente: Tomado de video (5:26 min.) de clase. Mayo 11, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Por último, los recursos utilizados no eran los adecuados para potenciar en los estudiantes el uso de las TIC y propiciar el aprendizaje de una lengua extranjera, si bien se hacía uso de un portátil, este cumplía la función de llevar el registro de asistencia y calificaciones de los estudiantes, pero no servía como elemento educativo de apoyo.

Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Las acciones de evaluación dejan al descubierto una concepción de ésta como una herramienta que permitía medir la réplica de los conceptos, contenidos o conocimientos de lo estudiado por los estudiantes; los instrumentos de evaluación en su mayoría se trataban de exámenes o previas que se realizaban por escrito y en los cuales se les pedía a los alumnos hacer uso de unos contenidos que se supone debían saber; algunas veces la evaluación era oral con el propósito de revisar aspectos de pronunciación y también conocimientos adquiridos a corto plazo. (Ver figura 3)

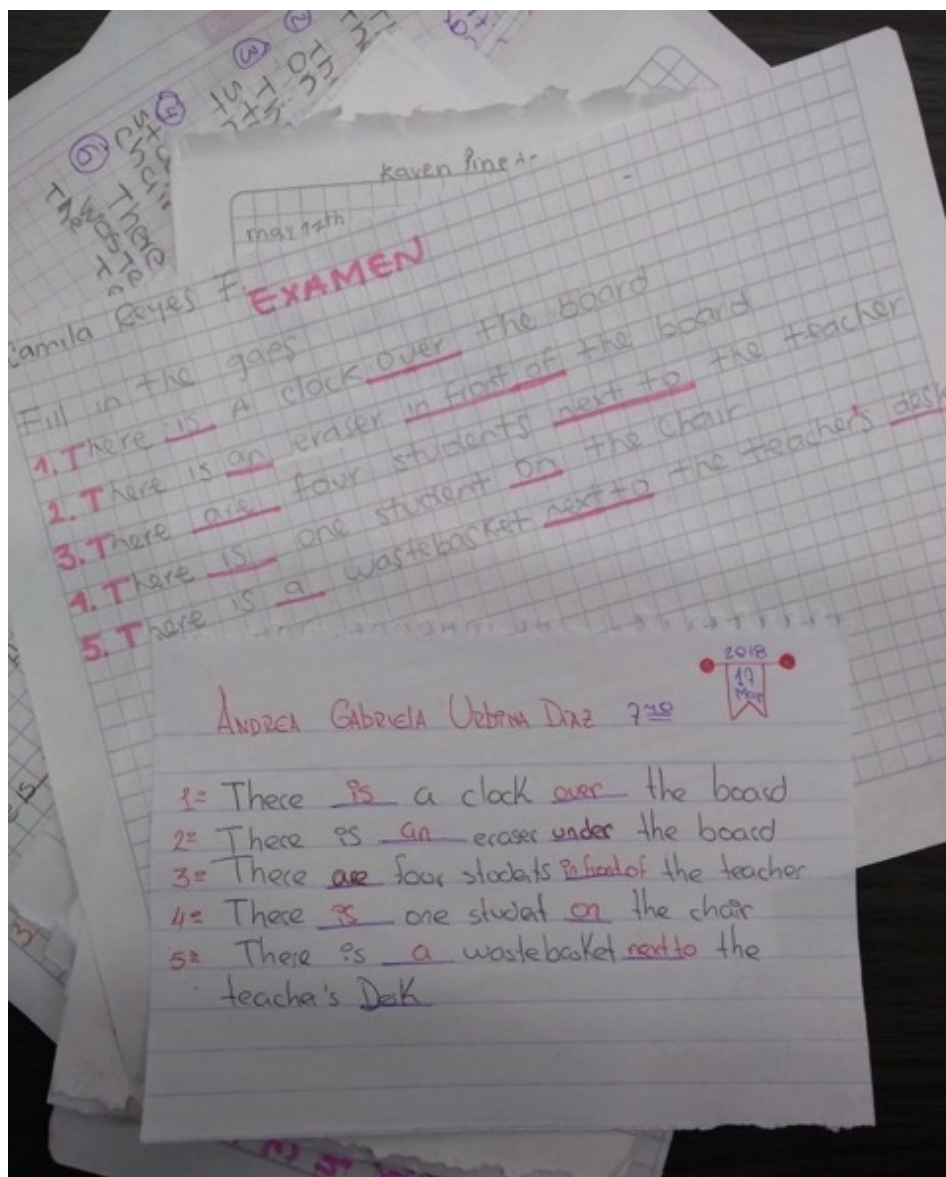


Figura 3. Prueba sobre preposiciones de lugar a estudiantes de grado séptimo.

Fuente: Tomado después de la prueba escrita en clase. Mayo 17, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Los momentos de evaluación eran usualmente establecidos al cierre de un proceso académico, ya fuera terminando un periodo escolar, después de haber visto un contenido específico o para revisar periódicamente la claridad de algún concepto. Estas evaluaciones eran verticales desde el docente hacia el estudiante y por lo general era el docente quien determinaba qué se debía preguntar y cuáles eran los saberes relevantes que se debían tener en cuenta como válidos para demostrar dominio del tema, consolidando los resultados obtenidos como única fuente evaluación; de esta forma, se conformaba la herramienta empleada para interpretar los aprendizajes de los estudiantes y generar una evaluación cuantitativa.

Capítulo IV. Metodología

Esta investigación surge de la intención del profesor-investigador de ahondar en el estudio y análisis de sus prácticas de enseñanza, para obtener nuevos conocimientos y ampliar su visión respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando el siguiente interrogante:

¿Cómo la transformación de las prácticas de enseñanza desde el análisis de sus acciones constitutivas fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Objetivo general

1. Interpretar la transformación de las prácticas de enseñanza desde el análisis de sus acciones constitutivas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos

1. Evaluar la pertinencia de las planeaciones desarrolladas y los propósitos de cada una de las actividades propuestas.
2. Analizar el proceso y los cambios que se dan en la implementación y que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Analizar los procesos de evaluación y su pertinencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Realizando una descripción metodológica del diseño de la investigación, se establece que se sustenta en un enfoque de tipo cualitativo, cuyo alcance es descriptivo e interpretativo de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza del docente. Su diseño se basa en la investigación-acción educativa desde Elliott (citado en Latorre, 2005) quien la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

La estrategia que se lleva a cabo para visibilizar el pensamiento es el enfoque comunicativo y se desarrolla bajo los principios de la metodología de la Lesson Study definido por Stiegler and Hiebert (citados en Soto & Pérez, 2013) como “...el trabajo de investigación que desarrollan un grupo de docentes que se encuentran regularmente durante un periodo de tiempo largo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección.” (p. 1).

La manera en que se desarrolló la investigación obedece a la necesidad del docente-investigador de comprender en su totalidad las implicaciones de sus prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los educandos, para ello, debe estudiar por separado cada uno de los elementos que la componen y reestructurarlos en sus propósitos para lograr mayores alcances en su ejercicio.

El objeto de estudio de esta investigación está en las acciones de planeación, implementación y evaluación que el docente desarrolla con los estudiantes, con el propósito de generar períodos de reflexión a partir del análisis de lo sucedido en cada uno de estos y trascender la práctica de enseñanza a una práctica pedagógica, que viabilice la creación de nuevo conocimiento pedagógico como consecuencia de lo experimentado a la luz de los referentes teóricos.

La forma de recolección de los datos se organiza a partir de las planeaciones de clase del docente-investigador y sus consecutivas transformaciones, de las filmaciones de los encuentros, fotografías de situaciones que aportan al estudio, transcripciones de audio de las sesiones y de las participaciones de los estudiantes, trabajos de los educandos y en especial los productos de clase que se consolidan en resultado de trabajos por proyecto o trabajo colaborativo.

Las categorías de análisis y subcategorías están dirigidas a dar respuesta al interrogante y se sustentan en los elementos constitutivos de la práctica del docente. En consecuencia, se propone la categoría de planeación compuesta por las subcategorías de momentos estructurantes de la clase y el macrocurrículo, la categoría de implementación cuya subcategoría es el trabajo colaborativo y la última categoría titulada evaluación con las fases de la evaluación como subcategoría.

La importancia de los instrumentos que posibilitan el análisis de la recolección de los datos se encuentra en las siguientes razones: las planeaciones de clase permiten comprender el ejercicio organizacional del docente, cómo integra las políticas educativas y las demandas del Ministerio de Educación Nacional a su aula, al igual que dejan en evidencia los momentos en que organiza y provee de intención su ejercicio.

Las filmaciones de clase permiten analizar y dar forma a todas las categorías, en tanto que son una réplica de lo ocurrido en el aula y guardan fidelidad a los acontecimientos ocurridos, permiten observar y descubrir todo lo que sucede a espaldas del docente y lo que toma forma fuera de su campo de visión. Este material fílmico proporciona mayor seguridad de análisis que recurrir a la memoria o a las emociones suscitadas en el encuentro, pues usualmente se compromete la emocionalidad del investigador.

Las fotos y transcripciones de los momentos que emergen como reacciones a la implementación permiten en igual medida comprender las particularidades de la puesta en escena de lo planeado, en tanto que resultan de situaciones de la misma interacción producto de la naturaleza de los encuentros. Por otra parte, los trabajos de los estudiantes y los productos de clase dejan en evidencia las comprensiones que estos hacen del proceso, son una muestra de su pensamiento que ratifican la eficacia de la planeación e implementación lo que conlleva a que los procesos de evaluación tomen forma. El capítulo de hallazgos, análisis e interpretación de los datos se convierte en una extensión de las categorías y sus respectivos instrumentos.

Capítulo V. Ciclos de reflexión

Primer ciclo reflexivo

Planificación de la investigación. Se orienta con la intención de obtener un producto final que permita diagnosticar el alcance de las distintas lecciones en los aprendizajes de los estudiantes, para ello se propone una secuencia de contenidos interdependientes que deben ser presentados a los estudiantes y desarrollados durante varios encuentros de clase. La forma de recolección de los datos y evidencias se realizó por medio de las planeaciones, evaluaciones, trabajos de los estudiantes y grabaciones de clases; este tipo de registro fílmico guarda gran fidelidad con lo sucedido en clase y permite analizar las diversas situaciones, discursos y reacciones de los estudiantes en cualquier ocasión.

Durante las lecciones, los datos a recolectar son aquellos que evidencian la participación de los estudiantes, sus comportamientos y posturas frente a los ejercicios propuestos, el interés que pueda despertar las actividades, los escenarios que propician el aprendizaje colaborativo y cómo los nuevos saberes se consolidan en parte de la estructura que posibilita avanzar al entendimiento de otros más recientes.

Acciones de planeación. El ejercicio de planeación se sustenta en diversos contenidos y habilidades que fueron abordados y desarrollados a lo largo de varias planeaciones. Como fase inicial se propone la exploración del vocabulario relacionado con el aula y los útiles escolares, seguido de las preposiciones de lugar y las estructuras (there is/are) que denotan la forma impersonal del verbo haber en tiempo presente tanto en singular como en plural y cuya estructura se emplea en nombres contables y no contables. Posteriormente, se exploran los números cardinales junto con las cuatro operaciones aritméticas básicas, para finalizar con las medidas o dimensiones de los objetos. Las habilidades fueron enfocadas principalmente a la producción oral y comprensión auditiva del vocabulario trabajado en lengua extranjera, junto al uso de sus estructuras gramaticales.

Las actividades diseñadas y sus propósitos se organizaron en distintas planeaciones de forma gradual para ir las complejizando y estructurando a lo largo del proceso con el propósito de que los estudiantes reconocieran y asociaran el vocabulario con los objetos reales de su entorno y el uso de estructuras que les permitieran comunicarse con sus pares en lengua extranjera.

Para el vocabulario relacionado con los elementos del aula y útiles escolares, se empleó un Pictionary, con el que se practicó la escritura y pronunciación de los vocablos de forma individual y luego grupal en el cuaderno y el tablero, propiciando el trabajo en equipo por medio de ejercicios competitivos entre los grupos de trabajo. El propósito de esta actividad se enfocó en la práctica de la pronunciación, la escritura y la asociación directa entre el objeto enunciado y el vocablo.

Asociado al aprendizaje de este vocabulario, se hallan las preposiciones de lugar, las actividades diseñadas para la exploración y consolidación de estos saberes fueron la presentación formal del vocabulario, usando elementos del entorno para su ilustración, la creación de oraciones en grupos, donde cada estudiante estaba a cargo de una palabra en la construcción del ejemplo, implementando una estructura que ubicaba la preposición en un lugar específico de la oración con respecto al sujeto, verbo y complemento y una actividad de competencia a través de un dictado, estos ejercicios estaban pensados con el propósito de ejercitar al estudiante en el reconocimiento del nuevo vocabulario, de darle un orden a sus ideas para expresarse correctamente, ser entendido por los demás y de dar uso y sentido al vocabulario antiguamente trabajado.

Dando continuidad al proceso, se presenta a los estudiantes la estructura (there is/are) haciendo uso de los objetos contenidos en el aula, las maletas y cartucheras de los estudiantes, ejemplifica su uso en situaciones de singularidad y pluralidad y de igual forma, se resalta el uso de los artículos indefinidos (a/an). Los estudiantes a través del modelamiento realizan ejercicios de práctica con sus compañeros, imitando al docente y analizando el uso de las estructuras que han elaborado, también se propone un teléfono roto que obliga a los estudiantes a estar atentos a la pronunciación y orden de las palabras en la oración; el propósito en estas actividades se enfocaba en desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños.

Complementando el plural de la estructura (there are), se abordan los números cardinales haciendo uso de los saberes que los estudiantes manifiestan para diagnosticar desde dónde se debe iniciar y al mismo tiempo realizar correcciones y aclaraciones. Se encuentra que se debe comenzar con la introducción de los números del cero al diez y luego hasta el veinte, enfatizando en la pronunciación y diferenciación de sonidos de aquellos fonemas que se pronuncian distinto en lengua materna; posteriormente, se presentan los números en múltiplos de diez hasta el cien y los números compuestos de dos cifras desde el veintiuno hasta el noventa y nueve. Se realizan retos de velocidad entre los estudiantes en los que se premian las formas correctas de escritura y pronunciación y ejercicios en parejas que permitan establecer la apropiación de lo aprendido. El propósito se enfoca en el reconocimiento de los números, su correcta escritura y pronunciación, mientras se desarrollan habilidades del lenguaje asociadas a la escucha.

Las operaciones aritméticas básicas entran a complementar el trabajo realizado con los números cardinales, se inicia con las operaciones de suma y resta seguidas de la multiplicación y la división. Las actividades se movían en el marco de la competitividad y agilidad mental en donde los estudiantes debían encontrar el resultado al ejercicio propuesto de manera oral, en otras ocasiones tenían el tiempo para desarrollar la operación según sus habilidades matemáticas y procedían a reportar todo el ejercicio frente a la clase. El propósito de estas actividades pretendía fortalecer la pronunciación de los estudiantes frente al contenido propuesto y afinar sus habilidades de escucha o comprensión de la lengua extranjera.

Las actividad sobre medidas o dimensiones de los objetos es propuesta desde el mismo ejercicio de la práctica, los estudiantes reciben inicialmente la información sobre el vocabulario para ser explorada por ellos con anterioridad, en clase se realiza una explicación del tema y se les posibilita a los estudiantes practicar con la medición de los objetos del aula haciendo uso de reglas y cintas métricas, ellos deben consignar en sus cuadernos los planos de las figuras y sus correspondientes medidas, el ejercicio se realiza en tríos o binas con el propósito de hacer que los estudiantes hagan uso de las herramientas lingüísticas que disponen para comunicar sus resultados a sus parejas y que estas a su vez se ejerciten en la habilidad de escucha y comprensión de la información.

La propuesta de trabajo final consta de una maqueta a escala del salón, la cual debe contener todos los elementos que hay en su interior, para realizar una presentación oral explicando detalladamente los objetos mediante el vocabulario y estructuras trabajadas a lo largo de las sesiones.

Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes. En lo que concierne a la puesta en escena de lo planeado y la forma en que se evaluó el aprendizaje de los estudiantes, se deben analizar los contenidos tratados en los diferentes encuentros, hasta llegar al producto final de la última sesión.

Frente a los elementos del aula y los útiles escolares, el uso del Pictionary se estableció en la herramienta principal que los estudiantes tuvieron para generar una conexión mas amplia con el vocabulario de la cultura extranjera, teniendo en cuenta que los elementos presentes en su aula son escasos y poco variados; los estudiantes tuvieron la experiencia de apreciar a través de una imagen cómo podría lucir un aula mejor dotada en espacio y recursos didácticos respecto a su contexto real y por consiguiente, ampliar su visión del componente cultural al indagar por el uso y función de algunos elementos inexistentes en su salón y desconocidos para ellos. (Ver figura 4)



Figura 4. Pictionary como herramienta ilustrativa del vocabulario del aula.

Fuente: Tomado del trabajo realizado en clase. Mayo 10, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Lo más interesante del proceso se halla en la abstracción que algunos estudiantes hacen de un concepto al que no le encuentran traducción al español y por consiguiente lo internalizan para usarlo exclusivamente en inglés, como en el caso de (P.A. System)⁴, el cual es entendido por los estudiantes como el sistema de sonido que se usa en las escuelas para dar comunicados colectivamente a todos los salones o a un salón específico. Durante las sesiones, el trabajo se enfocó en ejercicios repetitivos que promovían una pronunciación cercana a la deseada y homogénea en el grupo; los ejercicios en que se practicaba la escritura del vocabulario buscaban que los estudiantes se familiarizaran y habituaran a las combinaciones de consonantes que no se hallan en español. La evaluación del aprendizaje se dio en una etapa final del proceso por medio de un ejercicio oral, en que los estudiantes debían pasar frente a sus compañeros y nombrar los útiles escolares que se encontraban sobre el escritorio del maestro, se tuvo en cuenta la cantidad de aciertos, la fluidez y correcta pronunciación de las palabras.

⁴ Sus siglas en inglés significan (Public Address System), es un sistema de de sonido o megafonía empleado para dirigir el sonido en espacios como autobuses, auditorios, escuelas, iglesias y bares pequeños.

Los contenidos sobre las preposiciones de lugar se abordaron con un material ilustrativo que describía imágenes de un perro y un gato en distintos lugares de una casa por medio de oraciones básicas que implementaban las preposiciones. El material fue presentado a los estudiantes y después se complementó con otras preposiciones que hacían falta, se hizo uso de dos elementos sencillos para esta explicación (una caja y una bola) para ilustrar el sentido de la oración; los estudiantes tuvieron tiempo para expresar sus inquietudes y recibir mayores aclaraciones.

Continuando con el proceso y para evitar confusiones, se usaron los mismos dos objetos para iniciar la práctica, los estudiantes representaban gráficamente la posición de los objetos, quienes, en la medida que terminaban, mostraban su resultado al docente para reclamar un punto positivo, siempre y cuando la representación fuese correcta, la cantidad de dichos puntos positivos se convertiría al finalizar las sesiones de práctica en una valoración del desempeño. Las respuestas a cada ejercicio se dibujaban en el tablero por alguno de los estudiantes que obtuvo un resultado satisfactorio, para que sus compañeros pudieran realizar las correcciones pertinentes y preguntas que les surgieran. La evaluación de los aprendizajes se determinó por la participación de los jóvenes y los aciertos que obtuvieron.

En la sesión de práctica de la estructura (there is/are) se inicia el proceso indagando a los estudiantes sobre lo que recuerdan de las preposiciones y el vocabulario del aula y útiles escolares, el docente pide a sus estudiantes que nombren algunas palabras que puedan recordar al respecto. Posteriormente, los estudiantes son organizados en cuatro grupos, se explican las reglas del juego y se dan aclaraciones al respecto. Los grupos son organizados en líneas y cada estudiante está a cargo de decir una palabra (Ver figura 5) para que conjuntamente logren organizar una oración, la cual debe contener la estructura propuesta, un objeto del aula o útil escolar, nuevamente una preposición y otro objeto, un ejemplo sería (There are some colors on the desk); los grupos realizan sus oraciones de forma libre, pero después se les indica si debe ser en singular, plural o con algún vocablo en particular.



Figura 5. Actividad de formación de oraciones.

Fuente: Tomado de video de clase. Mayo 11, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Continuando con el ejercicio, se pide a los estudiantes que nombren las preposiciones para escribirlas en el tablero y así evitar el uso repetitivo que algunos estudiantes hacen de las mismas palabras; del listado se elige una preposición y se indica al grupo si la oración debe ser en singular o plural. Para finalizar, se organizan los estudiantes en mesa redonda y se asigna la última actividad; se trata de un dictado que se realiza usando oraciones similares a las creadas por los estudiantes, pero con la intención de que cada estudiante tenga la oportunidad de consolidar lo aprendido. Los tres primeros estudiantes en terminar de escribir la oración, toman lugar en tres sillas frente al docente para que sus ejercicios sean evaluados, cada oración construida correctamente de forma individual, otorgaba un punto al grupo que se consignaba en una gráfica en el tablero a través de barras verticales, el grupo con mayor puntuación se llevaba la calificación mas alta y el inmediatamente anterior la siguiente ponderación hasta terminar con el grupo con menor puntaje, ningún grupo perdía, así se dio la evaluación de los aprendizajes que apuntaba a premiar el logro de un trabajo colectivo y la participación.

La puesta en escena de la sesión de los números cardinales inicia con la exploración de los saberes de los estudiantes, pues al ser un tema sencillo y bastante conocido, resultaba más fácil tomar provecho de las concepciones que los jóvenes traían al respecto. Se encontraron errores de pronunciación junto con algunas dificultades para completar el ejercicio hasta la cifra veinte; se decide empezar el proceso desde cero y se explica a los estudiantes los números del cero al diez como fase inicial. El proceso se direcciona para que los estudiantes tengan un primer

contacto con los números de forma auditiva para que los escuchen y luego oral para que los pronuncien, se escriben los números en cifras y se pronuncian para que los estudiantes imiten su pronunciación y vocalización, una vez el grupo presenta una pronunciación uniforme se procede a la escritura de estos. Las combinaciones de algunas consonantes con otras representan un reto para los estudiantes, pues las cambian de orden o tratan de leerlas todas al pronunciarlas.

Se otorga un tiempo a los jóvenes para consignar la información en sus cuadernos y analizar con más detalle la grafía de aquellas palabras que les resultan complejas, después se continua con los ejercicios repetitivos de pronunciación y en la medida en que los estudiantes lo hacen correctamente se borran del tablero los números, dejando para el final los que aún se tornan difíciles de pronunciar y así poder brindar un espacio adicional de entrenamiento a estos.

En un siguiente momento se organizan a los estudiantes en filas, similar a un teatro y se revisa la pronunciación en cada uno de ellos haciendo pausas en quienes presentan mayores dificultades y promoviendo la escucha de los demás participantes para promover la autocorrección. El proceso de evaluación del aprendizaje es el resultado de un ejercicio colectivo, pero que sucede en la medida que los estudiantes participan acertadamente de forma individual, demostrando la adquisición de estos saberes y la correcta pronunciación.

Como propuesta para fortalecer el proceso relacionado con los números, su escritura, pronunciación e internalización de la información, se adicionan en esta fase las cuatro operaciones aritméticas básicas. Se inicia la presentación al tema de forma sencilla haciendo uso de los números de pequeñas cantidades, que se ha trabajado con los estudiantes para que puedan expresar el resultado de las operaciones. Luego, se plantea en el tablero un ejemplo de adición, otro de sustracción, uno de multiplicación y uno más para la división y se abordan en ese orden para facilidad de los estudiantes.

Después de la introducción, se habilita el espacio de práctica donde los estudiantes haciendo uso de la información socializada, leen las operaciones escritas en el tablero mientras se les corrige y rectifica en su pronunciación. La escritura de las palabras, de los símbolos empleados en las operaciones matemáticas, no se realiza en esta etapa, pues la intención es no estropear la asimilación y uso del nuevo contenido con escrituras innecesarias y así, asegurar la conexión directa entre el símbolo y el uso contextualizado del término.

La siguiente actividad es un dictado de diferentes operaciones aritméticas, con el que se pretende diagnosticar la capacidad de los estudiantes para la recepción de la información y verificar con ello la comprensión del tema; en cada ronda un estudiante se postula para pasar al tablero y servir como ejemplo guía del dictado y así, los demás estudiantes al realizar la misma actividad de forma individual en sus cuadernos pueden contrastar los resultados con los del tablero.

En la medida que más estudiantes participan se aumenta la dificultad del ejercicio, ya sea en la velocidad en que las operaciones son dictadas o en la cantidad de operaciones que se emplean para un mismo ejercicio; los estudiantes son motivados a decir el resultado de su operación a pesar de no haber visto cifras mayores en los números estudiados, algunos pueden hacerlo. El ejercicio abre las puertas a que todos los estudiantes realicen una autovaloración de su propio proceso, al contrastar el resultado obtenido por ellos con el de sus compañeros participantes, también pueden revisar la velocidad y claridad en que pueden entender y escribir la información con respecto a sus compañeros. La evaluación del aprendizaje está dictaminada por la participación voluntaria de los estudiantes y los resultados obtenidos. (Ver figura 6)



Figura 6. Dictado de operaciones aritméticas.

Fuente: Tomado de video de clase. Mayo 31, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

En la implementación de la sesión dedicada al contenido de las medidas o dimensiones de los objetos, se escribe el título en el tablero para direccionar la atención de los estudiantes al tema y usando el material de apoyo suministrado a los estudiantes en la última sesión, se explican las figuras geométricas allí presentes y se aclara que el trabajo a desarrollar se enfocarán en el cubo, para su explicación se dibuja en el tablero y se presentan los tres términos claves asociados a la figura (width, depth, height).

En inglés, se presentan los conceptos de ancho, fondo y alto, usando el cubo para ilustrar a qué cara pertenece cada concepto, luego con una caneca del aula se muestran los conceptos aplicados a una figura real y se señalan sus tres dimensiones,

como último recurso se pide prestada una cinta métrica a un estudiante para tomar las medidas de una silla y ejemplificar cómo los conceptos se usan para tomar las medidas en una situación real.

Se otorga un espacio a los estudiantes para hacer preguntas al respecto y precisar algunas aclaraciones, luego los estudiantes toman apuntes de lo ilustrado en el tablero para posteriormente iniciar con la actividad de práctica; se explican las instrucciones generales de lo que deben realizar y se puntualiza a los estudiantes que el ejercicio lo deberán realizar en inglés, puesto que el vocabulario requerido en el desarrollo de la actividad como los objetos del aula y los números ya ha sido trabajado.

Los estudiantes deben trabajar en tríos y registrar todos los elementos contenidos en el aula, diagramando sus formas y adicionándoles sus medidas según lo visto en clase, un estudiante debe estar a cargo de tomar las medidas y reportarlas a sus compañeros para que ellos las consignen en sus cuadernos, después los roles se cambian para generar la misma práctica en otro estudiante. (Ver figuras 7 y 8)



Figura 7. Estudiantes tomando medidas del aula.

Fuente: Tomado de video de clase. Octubre 05, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez



Figura 8. Diagramación de los elementos del aula.

Fuente: Tomado de video de clase. Octubre 05, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Al finalizar la actividad, se asigna el trabajo final con el que los estudiantes demostrarán las comprensiones, no solo de este tema en particular, sino de todos los trabajados en sesiones anteriores; se les explica la asignación que deberán realizar y sustentar en los grupos de trabajo después de la semana de receso de octubre.

Al regreso del receso escolar los estudiantes realizaron las presentaciones de sus maquetas a escala dando cierre al periodo escolar y dejando en evidencia lo que habían comprendido del trabajo realizado por meses. La evaluación de estos aprendizajes se orientó por la calidad de las presentaciones de los estudiantes, prestando atención a la fluidez de la exposición, la variedad del vocabulario empleado, la organización de las ideas para describir la maqueta, su pronunciación, vocalización y lenguaje corporal, además del detalle y esfuerzo apreciado en la elaboración de las maquetas. ([Ver transcript 1](#))

Triangulación. Usando las evidencias recolectadas y contrastándolas con algunos referentes teóricos se realizan las siguientes interpretaciones en relación con las lecciones de enseñanza anteriormente descritas. La práctica de enseñanza presenta matices de diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras pertenecientes a distintas corrientes educativas. En primera instancia, se observa que hay un uso intencionado de materiales visuales como ayuda y estrategia de asociación entre imagen y vocablo, en el que no existe un proceso de traducción o uso de lengua materna para generar apropiación del concepto e internalización de este, sino que se

instaura a través de la relación directa imagen-palabra y el ejercicio repetitivo de su práctica; este método según Alcalde (2011) es el mismo Audio-Visual Method.

Aunque el método “audiovisual” tiene el mismo origen que el “audiolingual”, pues ambos están basados en el estructuralismo lingüístico, los diferencian diversos aspectos significativos. El “audiovisual” fue desarrollado en Francia, por el C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d’Étude pour la Diffusion du Français) a mediados de los años cincuenta y las características más destacadas las podríamos resumir en las siguientes:

- Énfasis en los elementos visuales. Presenta básicamente la lengua oral asociada a imágenes...
- Clase estrictamente estructurada: ...3) repetición de estructuras, y 4) aplicación práctica.
- Ejercicios de tipo “estructural” (fundamentalmente para sustituir y completar estructuras). (p. 15).

Desde la perspectiva del Audiolingualism⁵, que en conjunto con el método anterior descrito pertenecen a la corriente conductista, se establece que en las actividades desarrolladas se presentan algunas de sus características, pues destacan por ejercicios repetitivos dirigidos a mejorar la pronunciación de los estudiantes y que su pronunciación guarde semejanza con los sonidos nativos ([ver transcript 2](#)), se evita el uso de la lengua materna y las estructuras gramaticales no poseen explicación, sino que se induce a su estructuración a través de pequeños cambios de palabras, adicionalmente los resultados son recompensados cuando el resultado es acorde a lo esperado; se comparte la postura de Muñoz (2010):

El método Audiolingual busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. (p. 73).

De igual manera, se encuentran componentes propios del (SLT) Situational Language Teaching⁶ que se sirven como sustento teórico para seleccionar contenidos, temas y procedimientos que se van a trabajar con los estudiantes, buscando dar respuesta a las necesidades percibidas en ellos y que lo distancian un poco de lo establecido por los niveles de concreción curricular del meso currículo como lo estipulado en la malla curricular de la institución.

Se observan falencias conceptuales en los estudiantes que debieron ser atendidas en años de escolaridad previos y, por consiguiente, no es viable continuar con los contenidos propuesto desde el plan de estudios, el ejercicio de enseñanza se organiza para corregir y redirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje acorde a las

⁵ Método Audiolingual, traducción propia.

⁶ Enseñanza Situacional de la Lengua, traducción propia.

necesidades de los estudiantes. Los contenidos desarrollados con relación a números cardinales, operaciones aritméticas simples, vocabulario de elementos del aula y útiles escolares, la estructura gramatical del presente simple y expresiones como (there is/are), se concluyen como contenidos distantes según lo propuesto para el grado séptimo de la institución. La decisión de escoger estos contenidos y desarrollar las habilidades de oralidad y escucha principalmente, se podría asociar a algo voluntario y sin fundamentos, sin embargo, el sustento teórico que aporta Mayoral (2016) permite discernir que el ejercicio es legítimo y obedece a la naturaleza de la función docente:

Alrededor de 1920, Palmer, Hornby y otros británicos del área de la lingüística aplicada, desarrollaron una aproximación metodológica que incluía dos principios sistemáticos basados en el enfoque oral en la enseñanza de lenguas. Estos principios son: 1) de selección, es decir, los procedimientos por los cuales eran elegidos los contenidos relacionados con léxico y gramática. 2) De graduación o escala, que son aquellos principios por los cuales se determinaba la organización y secuencia de los contenidos y los de presentación. Los contenidos en el SLT se organizaban de acuerdo a las técnicas para la presentación y práctica de contenidos. En esta perspectiva es el maestro quien dirige, establece el ritmo de avance y quien domina y controla el proceso. (p. 69).

Analizando los métodos de enseñanza descritos anteriormente y revisando las teorías educativas a las que pertenecen, se obtiene que las acciones de planeación podrían catalogarse contradictorias dado los principios educativos que las sustentan; sin embargo, la convergencia de estos métodos, técnicas y teorías educativas implícitas en su implementación, transforman la práctica de enseñanza en una más holística que se interesa por el aprendizaje de los educandos, en concordancia con esta afirmación, Alcalde (2011) afirma que “Las evidentes carencias de todas las metodologías...pusieron de manifiesto que ninguna conseguía por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse...por lo que la solución debía de estar en una mezcla de elementos de todas ellas” (p. 16); con esto se aclara que, las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluso de segundas lenguas, han tenido períodos de auge y de crítica y no se deben rotular como obsoletas o inadecuadas en tanto que teorías educativas más recientes las desplazan.

Profundizando en la interpretación de las lecciones de enseñanza y en relación con los métodos que la sustentan, se encuentra que el desarrollo conjunto de las técnicas y sus actividades se organizan en un enfoque más amplio denominado Communicative Approach,⁷ el cual presenta la mezcla de elementos a los que refiere Alcalde (2011) “...un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas en que se realiza la comunicación.” (p.16). Este método aparece en la pasada década de los ochentas cuyas principales características podemos ver resumidas por Sánchez (Citado en Alcalde, 2011) con las siguientes características:

⁷ Enfoque comunicativo, traducción propia.

- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

...consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos. (p. 16).

Describiendo el enfoque comunicativo en su contexto práctico, las palabras de Luzón y Soria (Citados en Lareki, 2014) lo describen como:

La enseñanza de tipo comunicativo es aquélla que se marca como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. La esencia de este enfoque se encuentra, pues, en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje: no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. (p. 23).

Este enfoque comunicativo es considerado como el más reciente en la literatura de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, al igual que el más ampliamente aceptado en el medio, posiblemente en parte a que está inspirado en una variedad de principios y tradiciones que otros métodos han tratado de abordar y esto lo vuelve diverso; no obstante, debe entenderse que el mejor método de enseñanza es aquel que contempla la realidad y necesidades del contexto socio-cultural, socio-político y socio-económico en el que se desarrolla la práctica de enseñanza, pues solo así, se estructura en herramienta educativa diseñada en función del aprendizaje de los educandos y no en una estrategia ajena al proceso educativo.

Para finalizar con el análisis referente a los métodos, técnicas y teorías educativas que sustentan las acciones de planeación, implementación y evaluación, se recuerdan algunos interrogantes planteados por Richards (Citado en Branda, 2017), frente al enfoque comunicativo, como soporte explicativo de por qué la práctica de enseñanza hace uso de algunas técnicas de enseñanza propias de otras teorías educativas distintas a las socio-constructivistas; frente al Communicative Approach se podría reflexionar:

¿se puede aplicar en todos los contextos de enseñanza?, ¿es necesario abandonar todos los planes de estudio existentes basados en gramática o

pueden ser revisados?, ¿cómo se lo puede incorporar en situaciones en las que los estudiantes tienen que hacer exámenes basados en gramática? (p. 103)

Continuando con esta interpretación de evidencias recolectadas a la luz de referentes teóricos, se encuentra que al iniciar la presentación de una nueva propuesta conceptual se exploran los conocimientos o saberes que los estudiantes poseen frente al tema, el propósito es generar una conexión entre lo ya conocido por el alumno y lo que esta próximo a ocurrir; el aprendizaje y el conocimiento en general se forma al incorporar nuevas estructuras de pensamiento y abstracciones que están asociadas a lo que la mente del discente ya tiene preestablecido.

Esta concepción del aprendizaje sería en forma figurada, similar a una escalera en la que, para poder alcanzar un tercer escalón ya se debió haber conquistado y caminado el primer y segundo peldaño, es algo similar a una estructura de andamiaje en la que las construcciones futuras dependerán de las anteriores y de sus bases. En términos de lo que acontece en el aula, se afirma que, lo que hoy se propone como un nuevo saber, mañana hará parte de un conocimiento previo que posibilitará otros nuevos y más complejos y así, consecutivamente en forma de espiral. ([Ver transcript 3](#))

La anterior noción del aprendizaje podría asemejarse en parte a algunos principios del aprendizaje significativo, sin la intención de presumir que se realiza un ejercicio de enseñanza de este tipo; de acuerdo con Ballester (2005),

La teoría constructivista de Ausubel descrita por Novak nos dice que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente y que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizaje con la información que ya el alumno sabe. Por tanto para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir aprendizaje a largo plazo es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado... (p. 02).

En consecuencia, se precisa que no todo tipo de acción educativa que contempla la estrategia de exploración de conocimientos previos en los estudiantes se configura en una práctica como la descrita por Ausubel, pues harían falta otras condiciones de planeación y organización para cumplir con el propósito del aprendizaje significativo en su totalidad; sin embargo, en esta etapa inicial de la investigación se observa integralidad y conexión entre los contenidos que sustentan las acciones de planeación. En lo que respecta, Ballester (2005) establece:

Para potenciar el aprendizaje a largo plazo conviene usar los recursos didácticos de manera significativa, es decir, conectados e integrados dentro de la estructura de la unidad didáctica o bloque de trabajo. Por tanto los recursos deben estar conectados con la estructura conceptual del tema trabajado, mediante un mapa conceptual adecuadamente construido, para potenciar el aprendizaje significativo. (p. 02).

Un componente adicional, se percibe en las prácticas de enseñanza relacionado con el aspecto cultural de la lengua que se enseña; los materiales empleados para ilustrar el vocabulario y algunos conceptos traen consigo una carga cultural que el estudiante encuentra evidente al contrastarla con la propia, se observan elementos que no son existentes en el contexto educativo de los estudiantes y si bien los reconocen, desconocen su función y propósito cultural. Sagredo (2008) concluye respecto al factor cultural de una lengua lo siguiente:

Se puede afirmar que al incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera los elementos relacionados con la historia y la cultura de los pueblos que lo hablan, se está introduciendo una nueva dimensión, que ayuda, indudablemente, a profundizar en el conocimiento y uso de un idioma. Al mismo tiempo, es una forma interesante y atractiva de conocer las peculiaridades de las personas que utilizan ese idioma. (p. 425).

Adicional a este componente cultural de la lengua, se encuentra la interdisciplinariedad que le aporta otros matices al lenguaje y complejiza el proceso de aprendizaje de la lengua, pero que intrínsecamente le confiere un valor agregado al aprendizaje del lenguaje, llevándolo a estar presente en distintos escenarios que el estudiante puede considerar ajenos al idioma pero que enriquecen su uso, al respecto Sagredo (2008) afirma:

Asimismo, al incorporar en la enseñanza de un idioma extranjero algunos contenidos propios de otras disciplinas se practica una enseñanza más globalizadora que ayudará a nuestros alumnos a considerar la realidad lingüística como un todo compuesto por varias partes, que perfectamente encajadas hacen que el fenómeno lingüístico sea mucho más rico en matices. (p. 425).

El siguiente componente que se evidencia en la práctica educativa esta relacionado con el juego como estrategia del proceso de enseñanza de lengua extranjera; dentro de las evidencias recolectadas en el material fílmico, se observa una acción repetitiva en la implementación que muestra cómo el juego, los desafíos entre estudiantes y la competencia generada en el aula a causa de las actividades, se establecen en un mecanismo de entrenamiento y práctica para maestro y estudiantes en el que las debilidades y fortalezas del proceso quedan al descubierto. (Ver figura 9)



Figura 9. Juego como estrategia de enseñanza: la competencia y los desafíos evidencian las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Tomado de segundo video (16:55 min) de clase. Mayo 11, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

De esta forma, se puede establecer una rutina de trabajo que permite observar las comprensiones generadas en los estudiantes y las dificultades más recurrentes en ellos. Igualmente, abre las puertas a aquellos estudiantes que encuentran afinidad con el juego para que puedan sentirse más cómodos con su participación y brillar dentro del aula, otorgándoles la oportunidad de sentirse líderes y mostrarse como un ejemplo de superación para los demás.

Esta estrategia contribuye a transformar las dinámicas del aula, en donde la práctica del saber se realiza de forma individual, grupal y colectiva, buscando el logro de objetivos comunes y permitiéndole a los estudiantes monitorear su aprendizaje por medio de lo evidenciado en sus compañeros, empleando el modelamiento como estrategia para contrastar sus herramientas de aprendizaje y participación con las de los demás. A favor de la estrategia Ledin & Málgren (2001) establecen en su estudio que:

La mayoría de los profesores argumenta que el juego tiene importancia en la adquisición de una nueva lengua, y especialmente para alumnos jóvenes. El juego facilita el aprendizaje y hace la lengua menos difícil de aprender y algo más fácil de manejar. Mediante el juego es posible alargar los límites y no hace falta ser tan formal. Es importante relajarse y dejar lo estricto fuera de clase de vez en cuando.

Debido al juego el ambiente del aula puede ser más relajado y los alumnos pueden estar más tranquilos... Cantar o hablar y mover el cuerpo es algo que puede estimular el aprendizaje, porque se usan más sentidos del cuerpo. (p. 18).

Adicionalmente, Malgren (Citado en Castrillón, 2017) define el juego como:

un cambio a la enseñanza tradicional donde la creatividad y la imaginación de los estudiantes, es focalizada en situaciones de aprendizaje facilitando con ello la adquisición de una lengua. A través del juego los estudiantes aprenden a escuchar, expresar opiniones y tomar decisiones propias. (p. 90).

En los diferentes momentos de la puesta en escena de la herramienta lúdica, se encuentra patrones en su desarrollo y en la forma de presentación a los estudiantes. Se denota un ejercicio introductorio que establece las normas del juego y su propósito, algunos ejercicios permiten la colaboración de pares, mientras otros establecen el desempeño individual para la obtención del logro en común, y usualmente el tiempo es una variable para contemplar junto con la velocidad en que se desempeña la actividad; respecto a la importancia en su organización y planeación, Castrillón concluye que:

Si se quiere lograr que el juego trascienda dentro de una cultura es necesario tener en cuenta las características que Pastor (Citado en Castrillón, 2017) menciona para que el juego sea efectivo. Por ello, a la hora de organizar juegos en el salón de clase se debe cumplir con lo siguiente:

- Tener normas para que cumpla su objetivo.
- Tener objetivos claros y concretos.
- Tener una actividad que permita definir hasta qué punto va el juego.
- El profesor debe permitir la libertad en el desempeño y cambiar su rol de supervisión.
- El profesor debe hacer que sea divertido y atractivo para los estudiantes. (p. 89).

Un componente adicional dentro del análisis de la práctica de enseñanza se halla con relación a la organización secuencial de los contenidos de las clases, los cuales, vistos de forma global tienen la pretensión de organizar el proceso educativo de los estudiantes, para llevarlos a la producción de un resultado final que de cuenta de sus aprendizajes y sirva como evidencia de un proyecto final que refleje lo aprendido en las distintas etapas.

Es importante señalar que en esta investigación se reconoce que dentro de la enseñanza del inglés existen metodologías que derivan del enfoque comunicativo como el task-based learning, problem-based learning y project-based learning⁸, y que ofrecen una configuración particular al ejercicio de enseñanza-aprendizaje, además de demandas cognitivas en los estudiantes que posicionan el enfoque y por consiguiente las prácticas de enseñanza dentro de las teorías educativas socio-constructivistas.

⁸ Aprendizaje basado en tareas, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos respectivamente. Traducción personal.

La posibilidad de implementar estas metodologías esta usualmente ligada a la edad cronológica de los estudiantes, pues es un indicativo de las posibles capacidades que los estudiantes tienen y pueden llegar a desarrollar de la mano con sus compañeros; en ese orden, se considera que, para los estudiantes más pequeños de secundaria comprendidos entre los grados sexto y séptimo, la metodología correcta a implementar se encuentra en el task-based learning, mientras que los estudiantes de grados octavo y noveno desarrollan mejor un ejercicio entorno al project-based learning y aquellos que pertenecen a los grados de cierre, como décimo y undécimo, estarían en condiciones de generar excelentes trabajos dentro del problem-based learning dada sus condiciones naturales de mayor capacidad argumentativa y poder de decisión.

En este ciclo de investigación, se observa una intención de generar en los estudiantes un proceso académico que les permita desarrollar a forma de cierre y culminación del año escolar, un proyecto con el que se visibilice y evalúe los diversos aprendizajes desarrollados y adquiridos durante el espacio académico. Este ejercicio expositivo realizado por los estudiantes se basó en la creación de una maqueta a escala del salón de clase, con todos los elementos y componentes allí presentes (ver figura 10).



Figura 10. Maquetas: trabajo proyecto de cierre de año.

Fuente: Fotografías tomadas en clase. Octubre 19, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

No obstante, se evidencia una inconsistencia en la metodología del trabajo, si bien la asignación da cuenta de un producto final que obedece a una secuencia de procesos educativos, no tiene en cuenta los intereses de los estudiantes para su formulación. Se concluye que esta falencia desvirtúa el ejercicio posicionándolo como un proyecto de aula. Actualmente "...existe una confusión creciente sobre la implementación en el aula del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en algunas ocasiones es confundido con trabajo en grupos, proyectos de aula o simplemente en

procesos asertivos para la implementación de actividades escolares...” (Agudelo, 2017, párr. 01).

De esta forma, se concluye que hay un propósito de realizar un ejercicio de aprendizaje por proyectos, pero que no cumple con todos los requerimientos que este implica. Las definiciones frente a la (ABP) son variadas y cambian en la medida que la metodología es implementada en diferentes campos disciplinares, sin embargo, hay unos referentes generales que pueden seguirse para su comprensión; de acuerdo con Estruch y Silva (2020),

No existe una definición única y universal de lo que es el ABP. Consensuando las diferentes acepciones que encontramos en la bibliografía... podríamos decir que el ABP es una metodología activa que toma al grupo como unidad fundamental de trabajo (frente al individuo por sí sólo) para resolver un problema de carácter real y multidisciplinar. Paradójicamente, aunque se trabaje en equipo, los beneficios del aprendizaje recaen directamente sobre el alumno ya que es el alumno el que efectúa el esfuerzo para resolver sus tareas asignadas y comunicar sus resultados al resto de los integrantes del grupo. Así pues, la resolución del proyecto permite al estudiante afianzar e integrar conocimientos supuestamente ya adquiridos y la incorporación de nuevos por medio de su esfuerzo personal en pro del grupo. (p. 340).

Esta definición permite comprender que el ejercicio propuesto, no ostenta mayores pretensiones a las de una puesta en escena de las habilidades del lenguaje adquiridas y refinadas por los estudiantes con respecto a unos contenidos explícitos, que engranaban en un resultado mas grande como la explicación frente a sus compañeros de las formas, contenidos y medidas de sus maquetas. El ejercicio carece de una necesidad intrínseca del estudiantado de dar respuesta y solución a una situación problémica a través del interés de resolverlo por medio de un proyecto.

Asimismo, al ver el rol que desempeñan los estudiantes en las diversas actividades propuestas, se pueden divisar marcadas diferencias entre lo que propone el ABP y lo ejecutado en el aula. Blumenfeld et al. (Citados en Rodríguez, Vargas & Luna, 2010) referencian el siguiente apartado para declarar algunas de las acciones que deben conducir los estudiantes bajo la metodología en cuestión:

Dentro de este marco, los alumnos persiguen soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando o mejorando productos y procesos. (p. 16).

Para finalizar con la interpretación de las lecciones de enseñanza, se debe abordar un último componente de la práctica, encargado de la estructuración y

organización de todo proceso educativo, la planeación. Según el portal Colombia Aprende (s.f.)

La planeación del trabajo docente en el aula es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las áreas académicas, porque organiza y jerarquiza qué se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y cómo sabemos que los estudiantes aprendieron. Por lo tanto, involucra el conjunto de decisiones que se adoptan y de acciones que se toman a lo largo de un año, un período o una clase. (Alianza Educativa, p. 01).

En las planeaciones se observa una relación progresiva y de interdependencia en los contenidos trabajados por los estudiantes, adicionalmente, en algunas ocasiones se encuentran apreciaciones plasmadas como notas al margen que se realizan con respecto al éxito de las actividades, falencias durante la implementación, factores externos que inciden en el ejercicio, dificultades generales observadas con el grupo y notas aclaratorias para tener en cuenta para futuras intervenciones.

Pese a esto, no se puede hallar respuesta a los interrogantes que toda planeación de aula debe detallar; no se conocen los objetivos de aprendizaje, para qué se enseñan los contenidos seleccionados, cómo se van a enseñar y lo más importante, cómo saber que los estudiantes aprendieron lo planeado. Puede ser factible que se hayan pensado en estos interrogantes antes de generar los ejercicios de planificación, como también, que se pueda dar respuesta a estos interrogantes indagado de forma verbal; el problema subyace al no encontrar por escrito la respuesta a dichos interrogantes, pues la conclusión a la que podría llegar cualquier lector es a la inexistencia metódica de una planeación; de acuerdo con Alianza Educativa (s.f.),

Planificar se relaciona con definir qué se aprenderá (contenidos), para qué (propósitos) y cómo (metodología). La planeación lleva implícita la forma como se utiliza el tiempo y el espacio, los materiales con los que se contará para apoyar el aprendizaje, y las interacciones dentro del aula. (Alianza Educativa, p. 01).

Igualmente, no se encuentra por escrito qué materiales se emplearán en el desarrollo de las lecciones y cuáles son los tiempos estipulados de cada momento; preocupa la planificación sustentada en temáticas y la organización por contenidos. Por otra parte, se encuentra valioso el espacio que se dispone para las observaciones dentro de la planeación dado que el ejercicio de investigación requiere de un proceso de sistematización y continuo análisis de los resultados, también se denota orden y secuencialidad lo cual es pieza clave y fundamental en la recolección de datos y facilita su interpretación. Para concluir frente a la planeación, el portal Alianza Educativa menciona que:

En resumen, planear es la programación que se hace con el fin de trabajar los contenidos curriculares y facilitar la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. Además, una adecuada planeación propicia el aprendizaje

significativo, para lo cual es necesario que el alumno entienda cuál es el sentido de lo que se le enseña y cuente con el mejor ambiente para el aprendizaje. (Alianza Educativa, p. 01).

Reflexión. La reflexión frente a las comprensiones que emergen de las acciones de enseñanza desarrolladas y los cambios a implementar en los siguientes ciclos, surgen del ejercicio descriptivo de las diferentes puestas en escena. En primera instancia, debe trabajarse más a fondo la metodología del enfoque comunicativo, de tal forma que las distintas actividades propuestas giren en torno a sus principios y objetivos, evitando simplificar el proceso de enseñanza a ejercicios que pueden ser catalogados como ajenos o distantes al método; se sugiere que las experiencias del aula en el estudiante estén estrechamente relacionadas con la producción discursiva en lengua extranjera.

En concordancia con esta propuesta, se debe enfocar el proceso del estudiante hacia el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que la visibilización del lenguaje en los estudiantes traza un marco de referencia que permite comprender cuán profundos son los aprendizajes en ellos. No se trata de migrar y trabajar exclusivamente en este tipo de aprendizaje, sino de fomentar sus propósitos educativos para robustecer el enfoque comunicativo y llevar al estudiante a mejorar sus experiencias con el lenguaje.

Un tercer cambio se debe abordar desde la interdisciplinariedad para fomentar el aprendizaje de otros campos del saber usando el inglés como elemento de comunicación. No se pretende una transversalidad como en un trabajo por proyectos, sino de implementar y fortalecer los aprendizajes que los estudiantes desarrollan en otras asignaturas, los cuales son bienvenidos a la clase de lenguaje extranjero para para hacerlos más significativos.

El juego debe ser entendido como una técnica que aporta al Communicative Approach y no solo como una herramienta de práctica y repetición, que busca mejorar la pronunciación en los estudiantes; debe configurarse en un detonante de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, permitiéndoles explorar sus capacidades discursivas como en el caso de juegos de roles.

Por último, está el trabajo que debe ser desarrollado en el componente de la planeación. Es de gran importancia, que en cada planeación se puedan reconocer los componentes mínimos que esta requiere según los referentes teóricos abordados y que se detallen los componentes evaluativos junto con los momentos que permiten una evaluación continua, mas no de cierre. Se sugiere de igual manera, que se organice a través de un formato que simplifique la tarea de lectura y su comprensión, donde quede claramente establecido cada momento junto con sus actividades y propósitos, permitiendo a cualquier docente ponerla en marcha en caso de que así se requiera.

Segundo ciclo reflexivo

Planificación de la investigación. El segundo ciclo reflexivo se desarrolla iniciando el mes de marzo de 2019, al igual que en el ciclo anterior, se establece una organización de planeación desligado del marco de la EpC, para analizar y evaluar la eficacia de las estrategias, metodologías y técnicas que caracterizan el ejercicio de enseñanza; al interior del grupo de investigación se decide el foco en común para proceder con el proceso de planeación.

En esta etapa del proceso de la Lesson Study se integran elementos que antes no existían, ahora las planeaciones se diseñan con el propósito de presentarlas a los demás miembros del grupo de investigación y evaluar la pertinencia de las actividades planteadas en relación con sus propósitos, los insumos que se van a recoger para posterior análisis, cómo y en que momentos se desarrollará la evaluación, al igual que los materiales a implementar en su desarrollo.

Una vez se realiza la implementación, el equipo de trabajo se reúne nuevamente para socializar la experiencia y el resultado del ejercicio, se comparten y analizan los registros y descripciones tomados del encuentro y se revisan las evidencias obtenidas que servirán de sustento a los hallazgos. Así mismo, se plantean las acciones a tomar para las próximas planeaciones e intervenciones, sustentados en los aspectos meritorios de cambio y los de continuidad y se decide la forma en que se recolectarán las evidencias para finalmente generar una evaluación a partir de lo sucedido.

Respecto a la planificación de la investigación se conserva la estrategia del material fílmico por la fiabilidad que aporta al análisis a futuro, pues el momento se conserva idéntico al sucedido y se evita la probabilidad a errores de interpretación como cuando se recurre a la memoria o al recuerdo de la experiencia desarrollada.

La principal evidencia que se pretende recoger es la que da respuesta a los objetivos trazados frente a las comprensiones que los estudiantes pueden generar del ejercicio de comprensión auditiva. Los datos más significativos reposan en las participaciones de los educandos, las respuestas dadas a las preguntas orientadoras y el impacto de la experiencia en el desarrollo de sus capacidades de interpretación auditiva y producción verbal, mas exactamente en el segmento fonético.

En los ejercicios propuestos, la evidencia y datos a recolectar no pueden ser registrados a través de fotografías del desarrollo de diferentes actividades, o del producto final de un trabajo realizado en clase, sino que reposa en las participaciones que los estudiantes realizan y la construcción de pequeñas transformaciones en su pronunciación, producto que emerge del monitoreo entre la producción oral y el input⁹.

⁹ “Se le llama input a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje... El input provee la evidencia lingüística necesaria para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular hipótesis sobre cómo funciona la L2.” (Fernández, 2013, p. 01, 02)

Teniendo en cuenta las reflexiones generadas en el ciclo anterior, se diseñará una planeación cuyos tiempos sean los necesarios para el desarrollo de las habilidades propuestas y que posibiliten una planeación flexible; respecto a la evaluación, se pretende asumir como un proceso más no como un ejercicio de cierre, donde sus metas de comprensión estén formuladas al inicio del encuentro y en un lenguaje acorde a los estudiantes.

Retomando las reflexiones del primer ciclo, el ejercicio se sustentará en promover el aprendizaje del inglés a través de la interdisciplinariedad de contenidos y se dará gran relevancia al communicative approach como método de enseñanza.

Acciones de planeación. Los contenidos que orientaron el diseño de la lección se seleccionaron en torno al área de las ciencias naturales; el desarrollo del trabajo con los estudiantes se encaminó hacia la relación causa-efecto de las acciones humanas sobre el medio ambiente, enfatizando en las afectaciones que se desencadenan como consecuencia de los estilos de vida y hábitos de consumo del ser humano.

Por otra parte, se abordaron habilidades del lenguaje como las funciones descriptivas y el reconocimiento de tipos de texto. Las competencias que subyacen al proceso y se pretendieron explorar indirectamente en los estudiantes, se encuentran relacionadas con aquellas que los estudiantes requieren para relacionarse exitosamente en el tiempo actual, las cuales están contempladas dentro de las habilidades del siglo XXI, tales como la creatividad e imaginación, el pensamiento crítico, la comunicación y la ciudadanía.

Las actividades planeadas y sus propósitos se organizan bajo la intención principal de que los estudiantes sean capaces de describir las acciones humanas que afectan el medio ambiente, usando como estrategia de aprendizaje el (listening) o ejercicios de escucha para consolidar nuevas ideas y conocimientos. En el caso particular de este grupo de estudiantes, el ejercicio de escucha se consolidó en su primera experiencia de listening al interior del aula, y cuya experiencia serviría como prueba diagnóstica sobre las habilidades de comprensión textual en los estudiantes.

De forma particular, se intenta ubicar a los estudiantes ante una nueva situación donde el input que reciben no proviene de su maestro como es habitual, sino de una fuente distinta. Adicionalmente, se plantea analizar qué tan indispensable es la transcripción o texto escrito en el acompañamiento de las actividades para su comprensión y si los estudiantes pueden realizar monitoreo y mejoramiento de su pronunciación de forma personal al tener la oportunidad de trabajar con los audios desde sus hogares y de acuerdo con sus ritmos y necesidades de trabajo.

Las actividades son cuatro y están organizadas en tres momentos al igual que en el pasado ciclo, uno de exploración inicial, seguido del desarrollo y su respectivo cierre. La primera actividad se conoce como de exploración de conceptos y saberes previos en los estudiantes, en esta etapa se formula que los estudiantes lean tan solo

la primera línea de un grupo de textos y basados en esta información, realicen predicciones sobre qué tipo de texto es, junto con sus propósitos.

El propósito de esta actividad tiene por intención dar apertura al encuentro y generar empatía por medio del diálogo con los estudiantes, facilitando las condiciones de comunicación, mientras se indagan los saberes previos en ellos.

La segunda actividad es el desarrollo del ejercicio central, se propone que los estudiantes hagan lectura de los textos de forma completa posterior al ejercicio de listening. Los textos son tres en total y en cada uno de estos, el protagonista es un adolescente quien participa activamente en su comunidad y conoce las problemáticas propias de su contexto ambiental; los estudiantes deben completar algunas palabras o expresiones faltantes en el texto que se relacionan con el vocabulario que ya han trabajado en sesiones previas, para ello, la atención al audio es de vital importancia en el cumplimiento del objetivo.

El propósito de esta actividad es que los estudiantes estén inmersos en una situación en la que el input es diferente al habitual, y donde el hablante es un adolescente como ellos que presenta similitudes en su forma de pensar y actuar; de esta forma se puede precisar por medio del ejercicio y las participaciones de los estudiantes las habilidades de escucha y comprensiones frente al tema.

La tercera actividad se denomina comprensión del texto, en esta, se plantean tres interrogantes con la intención de sacar a la luz las comprensiones de los educandos frente a la actividad de listening. Los interrogantes son escritos en el tablero para que los estudiantes puedan volver a estos cuando lo deseen y tengan seguridad de lo que se les pregunta.

Como parte de la dinámica, los estudiantes tienen la oportunidad de volver al documento escrito para hallar información relevante y estar más seguros de sus respuestas; el texto es proyectado en el tablero inteligente durante el desarrollo de la actividad. El propósito de esta actividad se establece en reconocer las comprensiones a las que los estudiantes llegaron por medio de las respuestas expresadas, teniendo en cuenta que el ejercicio de lectura sirvió de complemento al de comprensión auditiva.

La última actividad propuesta es el cierre en la cual se extrapola el contenido central del material y se aterriza al contexto de los estudiantes. Se indaga a los estudiantes sobre la preocupación ambiental más latente que han percibido en el sector donde viven o en los alrededores del colegio, como también por las presentadas recientemente en las noticias. El propósito de la actividad está en darle un uso tangible a la información según el contexto y la comunidad a la que el estudiante pertenece.

Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes. Con respecto a la puesta en escena de lo planeado y cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, se encuentra que en la implementación de la primera actividad se inicia de forma distinta a lo planeado, a cambio, se genera una propuesta más acorde con el

ejercicio exploratorio de los saberes en los estudiantes, retomando el vocabulario visto en pasadas lecciones e indagando a los estudiantes por el grupo de palabras claves al que pertenecen los conceptos, esto en razón que se evidencia la necesidad de auscultar el pensamiento de los estudiantes para direccionarlos hacia la intención del encuentro.

Posteriormente, se indaga por las conversaciones que fueron asignadas como tarea, por medio de las cuales el vocabulario indagado inicialmente cobra mayor sentido por su aplicación; se invita a los estudiantes a repetir el ejercicio presentado por los participantes y de esta forma los estudiantes se enfocan en el desarrollo y corrección del ejercicio, mientras se evalúan las habilidades auditivas y se monitorean los ajustes que los estudiantes hacen en su pronunciación; en la medida en que se descubren dificultades, se hace uso del material visual para reforzar el mensaje. ([Ver transcript 4](#))

Finalizada la revisión de la tarea, nuevamente se realiza una acción de la que no hay evidencia por escrito en la planeación; se analizan los momentos de la clase que se encuentran registrados en el cuaderno de planeación y antes de dar inicio a la primera fase, se aclara a los estudiantes en términos generales lo que se pretende realizar durante la sesión ([ver transcript 5](#)), se les informa sobre el objetivo principal del encuentro el cual se basa en el ejercicio de listening, donde los estudiantes se enfrentan por primera vez a sus habilidades de recepción auditiva.

En algunas ocasiones durante la implementación de la primera actividad, se hace uso de la lengua materna para aterrizar en el tema a algunos estudiantes que se perciben distraídos y como estrategia de aquellos que están concentrados en el proceso, para que puedan corroborar si sus predicciones son acertadas.

Se percibe que las interrupciones a la clase son constantes afectando la concentración de los estudiantes y su proceso de listening, debido a esto, se observa la necesidad de recobrar la atención en el proceso frecuentemente.

En el desarrollo de la segunda actividad, se pide a los estudiantes que cierren los ojos para realizar el ejercicio, la intención de la instrucción está en enfocar a los estudiantes en el sentido de audición la mayor cantidad de tiempo y evitar las distracciones visuales; se pretende optimizar el espacio dedicado a la exposición y exploración auditiva a pesar de la contaminación auditiva.

Para realizar la tercera actividad, se propone un trabajo por parejas en el que cada grupo toma un diccionario con el objetivo de buscar el vocabulario desconocido del texto proyectado y comprender el mensaje de cada párrafo de forma más profunda. El ejercicio despierta el diálogo y la interacción entre los estudiantes y se percibe que el trabajo en grupo es un alivio para aquellos que se sienten inseguros de sus apreciaciones ([ver figura 11](#)); el tiempo ofrecido para completar la actividad es algo justo y cuando se busca continuar, algunos estudiantes se encuentran aun haciendo uso del diccionario y tratando de finalizar el sentido del texto.

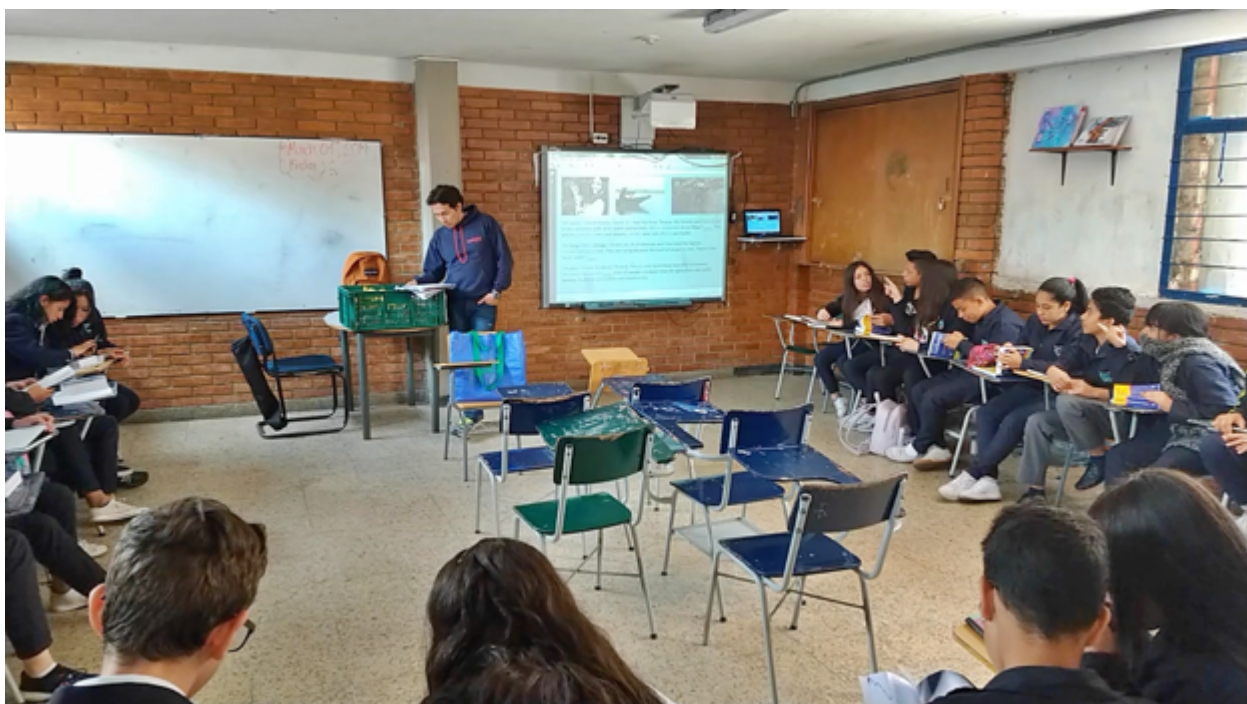


Figura 11. Trabajo en parejas usando diccionarios.

Fuente: Tomado de video (24:45 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Las preguntas orientadoras se configuran en un gran detonante de la participación y aquellos que estaban un poco callados al comienzo del proceso, se notaron muy activos por dar a conocer sus respuestas ([ver transcript 6](#)); la concentración nuevamente se vio interrumpida por el joven que traía una parte faltante del refrigerio.

Se realiza una heteroevaluación del proceso observado, estableciendo como logro principal la participación de los estudiantes que normalmente no participan y de aquellos que, a pesar de las dificultades o barreras idiomáticas, hicieron sus aportes en español y trataron de organizar sus ideas para expresarlas en inglés ([ver transcript 7](#)); la clase concluye sin realizar la actividad de cierre por asuntos de tiempo.

Triangulación: Haciendo uso de las evidencias obtenidas por medio del registro fílmico y analizándolas a la luz de referentes teóricos se obtienen las siguientes interpretaciones de la lección de enseñanza descrita anteriormente. Se encuentra que al inicio de la clase se gestiona un espacio para establecer conexión con lo realizado en la última sesión y revisar el trabajo asignado ([ver transcript 8](#)). Este momento se establece como una introducción al encuentro que está por ocurrir para implementar las reflexiones de los estudiantes frente a lo que recuerdan del tema, junto con sus participaciones sobre el desarrollo de sus tareas, como un referente para dar continuidad y refuerzo al proceso.

Se centra la atención de los estudiantes en estructuras y vocablos particulares que se encuentran prescindibles en la construcción del nuevo saber y en el desarrollo de la clase; las intervenciones buscan dirigir la atención de los educandos a elementos puntuales del lenguaje que requieren mayor atención y estudio por su uso.

Este tipo de acciones se practican de tiempo atrás en todo escenario educativo, en especial en el contexto de la enseñanza de lenguas, Nation (citado en Castillo & Moya, 2013) frente a los aspectos relevantes en el proceso de adquisición de vocabulario plantea que el niño “da relevancia al vocabulario efectivo, es decir a las partes de las palabras que se necesita enseñar o que se usan con más frecuencia en el contexto que aquellas que solo se utilizan con un fin particular.” (p. 34). Sin embargo, esta relevancia al vocabulario no emerge unidireccionalmente desde el estudiante, pues de forma previa, se atribuye al pedagogo la selección y organización de los contenidos para centrar la mirada de los aprendices en estos.

De acuerdo con Nation, este proceso de selección del contenido se atribuye a la conocida “Learning Burden”, una tabla en la cual se analiza la importancia que tienen las palabras a enseñar y se encuentra asociada al método directo de enseñanza o también conocido método natural:

...uno de los métodos más apropiados para la enseñanza de vocabulario es el Direct Teaching Approach¹⁰, debido a que los estudiantes pueden aprender fácilmente palabras que usan con más frecuencia centrando su atención hacia estas que a las palabras que no tienen relevancia en su enseñanza. (Castillo & Moya, 2013, p. 34, 35). ([Ver transcript 9](#))

Respecto al método, Ariza (Citado en Flores & Cedeño, 2016) afirma que:

...este método surge como una completa salida al método de traducción gramatical. Su autor el Especialista Alemán y Psicólogo F. Frankle, quien asocia la forma y el significado en el idioma objeto de aprendizaje. Hace énfasis en la asociación directa entre objetos y conceptos y evita la utilización del idioma nativo del estudiante. Se enfoca en el aprendizaje de vocabulario y en la interacción profesor alumnos y se limita mayormente a la realización y respuestas de preguntas. (p. 8).

La postura de retomar estos aprendizajes recientes y darles un espacio relevante al inicio de una sesión como introducción al nuevo contenido, es compartida por la Universidad Iberoamericana, que en su programa de formación de académicos sintetiza diciendo “Es conveniente comenzar cada clase con alguna experiencia o

¹⁰ The direct method of teaching was developed as a response to the Grammar-Translation method. It sought to immerse the learner in the same way as when a first language is learnt. All teaching is done in the target language, grammar is taught inductively, there is a focus on speaking and listening, and only useful ‘everyday’ language is taught. The weakness in the Direct Method is its assumption that a second language can be learnt in exactly the same way as a first, when in fact the conditions under which a second language is learnt are very different. (British Council UK)

actividad que permita dar continuidad al curso, recuperando lo que los estudiantes ya saben sobre el tema o lo visto en la sesión anterior o en la tarea.” (Universidad Iberoamericana, 2012, p. 06).

Adicional a la fase exploratoria de revisión e indagación de los saberes, se suma el proceso evaluativo de las asignaciones extracurriculares. En concordancia con lo observado en el aula, estos deberes cumplen la función de retar al estudiante en su aprendizaje a nivel individual cuando no dispone del apoyo del docente ni de sus compañeros, también ayudan a esclarecer si los procesos de aula fueron lo suficientemente significativos para desencadenar el aprendizaje en los educandos.

La revisión de estos procesos al inicio de la sesión posibilita diagnosticar y evaluar el impacto de las enseñanzas, además, de permitir establecer el interés de los estudiantes por la asignatura y por las dinámicas que allí suceden a diario. El ejercicio de corrección sitúa al estudiante ante una situación de posible aprendizaje al contrastar sus estructuras mentales con las observadas en sus compañeros y la manera en que solucionan los mismos retos ([ver transcript 10](#)). Torres (Citado en León, 2015) orienta sobre la importancia y utilidad que las tareas representan para el proceso educativo tanto del educando como del docente.

Los deberes permiten a los estudiantes repasar, practicar e integrar los conocimientos obtenidos en el aula, y así prepararse para la clase del día siguiente. Además, generan oportunidades para aprender a utilizar los recursos que tienen a su disposición (por ejemplo: las bibliotecas, los libros de consulta, los diccionarios, las enciclopedias e internet) y a desarrollar las destrezas necesarias para investigar (localizar, organizar y condensar la información) finalmente, las tareas les permiten a los estudiantes investigar las distintas áreas del conocimiento más a fondo de lo que el tiempo les permite durante la clase. Pero los beneficios de las tareas o deberes se extienden más allá de la escuela, y permiten inculcar en los estudiantes hábitos y actitudes importantes: la capacidad de trabajar por su cuenta (autonomía e independencia) un sentido de responsabilidad por el aprendizaje, autodisciplina y manejo del tiempo. (p. 14).

Con respecto al uso de la lengua materna en la interacción entre docente y estudiantes, se observa que ambas partes establecen comunicación por este medio ([ver transcript 11](#)). La idea de implementar la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera es algo inusual, que contradice algunos principios metodológicos del docente, en cuanto se considera que interfieren en el proceso de decodificación de los estudiantes para establecer significados en la lengua foránea y desvirtuar el ejercicio auténtico de comunicación en la lengua a adquirir; desde el punto de vista de Martínez (2003),

En el salón de clases es el profesor quién proporciona el input que recibirán los estudiantes. Ya sea a través de los cassettes, videos y textos del manual ya sea a través de su discurso. Éste último es el que tiene la presencia en todo

momento en el salón de clases y con el que el estudiante puede interactuar. (p. 01).

Desde el aula, la postura frente a estos episodios es muy clara y tajante: se debe evitar hacer uso de este tipo de intercambio de códigos pues en ocasiones no favorecen la adquisición natural del idioma y ocasionan que los estudiantes estén prestos a una traducción evitando orientar todos sus sentidos y capacidades al aprendizaje de la nueva lengua. Además, la exposición al lenguaje se reduce y la experiencia que el estudiante podría tener en términos de comprensión y producción se puede ver afectada; en contraposición, Cook (citado en Martínez, 2003) revela:

Una de las ideas más persistentes es la de desalentar el uso de la lengua materna o L1. Se pretende eliminar su uso en el salón de clases y restringir la comunicación a la lengua meta o LE. No existe ningún método que impida o prohíba el uso de L1 en el salón de clase, pero al mismo tiempo nunca se hace referencia a L1 en los métodos, es decir se ignora por completo su existencia. Incluso bajo el enfoque comunicativo que abría una nueva puerta a la libertad en cuanto a metodología de enseñanza. (p. 01)

Esta percepción negativa persiste hasta nuestra práctica docente actual. Sin embargo, la alternancia de códigos (code-switching o alternance codique¹¹) en clase es una realidad: la mayoría de los profesores salvo unos cuantos tienden a usar L1 en el aula de clases. No sin tener esta sensación de culpa, de regresión, de haberse “desviado del camino de LE” y haber “fallado” en dirigir una clase exclusivamente en LE. (Martínez, 2003, p. 01).

No obstante, se ha visto la necesidad de acudir en ocasiones a repetir o reafirmar algunas de las ideas que se pretenden expresar en L2 por medio de L1, por factores como la premura del tiempo, ya que juega un rol determinante en el cierre de los procesos educativos. El reproducir algunos significados y explicaciones en la lengua extranjera podría tomar tanto tiempo, que afectaría la concentración de los estudiantes y los desenfocaría de lo que están tratando de aprender, ocasionando una confusión mayor; desde el punto de vista de Martínez (2003):

Otro de los grandes dogmas de la enseñanza de lenguas es la compartimentalización de L1 y LE. De no mezclar o relacionar una con la otra por el miedo de confundir a los estudiantes. Pero en la realidad, L1 siempre está presente en la mente de los aprendientes. Si alguna vez podemos echar un vistazo a sus cuadernos... podremos encontrar L1 por todos los apuntes. Para verificar la comprensión del vocabulario utilizan la traducción y la interpretación, no importa cuánto se esfuerce el profesor por ofrecer significados en LE. L1

¹¹ Por alternancia de código o cambio de código entendemos el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción. (ELE, 2020)

forma entonces parte no sólo de un proceso de aprendizaje (transferencia, interlenguaje) sino también de una estrategia de aprendizaje. (p. 02).

Continuando con las estrategias que se emplean para consolidar el aprendizaje en los estudiantes, se encuentra la importancia otorgada a la relación directa entre comprensión auditiva y calidad de producción oral. Se evidencia la importancia que se destina a que los estudiantes realicen un ejercicio de comprensión auditiva consciente para aprovechar al máximo el recurso del input dentro del espacio de clase.

Elementos distractores que alejan al estudiantado de esta intención se experimentan durante la implementación, sin embargo, se percibe un esfuerzo por llevar los niveles de concentración y demanda cognitiva de los estudiantes a períodos más profundos, comprendiendo que esto les permitirá adquirir y desarrollar una mejor destreza oral.

En el registro fílmico se observa como antes de iniciar un ejercicio de listening, los estudiantes son organizados para que no tengan mayores elementos distractores a la mano y se les ordena cerrar sus ojos con el propósito de enfocar toda su capacidad cerebral en una audición activa que favorezca la adquisición de la lengua extranjera ([ver transcript 12](#)). Frente a la importancia de la comprensión auditiva para promover habilidades de tipo oral, James (Citado en Córdoba, Coto & Ramírez, 2005) afirma "...no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales... es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar." (p. 03). Incluso Byrnes (Citado en Córdoba, Coto & Ramírez (2005) explica esta posición claramente cuando dice que:

la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico (linguistic input) y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible (comprehensible intake) para la persona que escucha. La comprensión es importante no sólo porque precede la producción lógica y cronológicamente, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje. (p. 05).

Complementando estas interpretaciones, se encuentra el factor del tiempo como un elemento presente desde el ejercicio de planeación hasta la implementación y sus oportunas modificaciones dentro del aula. Se evidencia en las planeaciones una distribución minuciosa del tiempo según los momentos de la clase y sus respectivas actividades, sin embargo, por más que el ejercicio de planeación pretenda visualizar el espacio requerido para el desarrollo de cada momento, siempre habrá diferencias entre lo previsto y lo que ocurre en el aula.

En las planeaciones se observa que el encuentro se organiza en tres momentos o fases principales: una de exploración, seguida de una de desarrollo y la de cierre, y de esta forma, se pretende desarrollar como mínimo las tres fases dentro en una

misma lección. Esto ha generado que se lleven unos tiempos de desarrollo muy ajustados para lograr los objetivos, al punto de tener que prescindir en ocasiones de alguna actividad a falta de tiempo.

Las evidencias recolectadas sugieren que los estudiantes por su condición natural de aprendices, por sus ritmos y estilos de aprendizaje y por las condiciones escolares que les permean, toman más tiempo en el desarrollo de sus labores académicas que el estipulado originalmente. La mente de quien crea la planeación funciona con otros imaginarios que no le permiten albergar todas las dificultades que los estudiantes, incluso el maestro, podrían encontrar en el desarrollo de las actividades, lo que genera una planeación con tiempos algo distantes de la realidad.

Si bien es cierto que en ciclos anteriores se ha hecho alusión a que las planeaciones deben ser dinámicas y flexibles, aún persiste la dificultad de permanecer en el desarrollo de una actividad si las necesidades de los estudiantes así lo requieren; pues el propósito de ejecutar todas las actividades programadas dentro de un mismo encuentro, conducen a dar cierre apresurado a las actividades para continuar con la siguiente, obviando su aplicación en sesiones posteriores.

Frente a esta situación, se debe abrir la posibilidad a entender que lo importante de estipular tiempos para el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje, no está en cumplir minuciosamente lo estipulado en la planeación, sino de emplear el tiempo en la forma que se requiera para que las actividades promuevan en los educandos el aprendizaje y las comprensiones deseadas. Apreciaciones objetivas sobre el tiempo y su repercusión en los procesos de aprendizaje se encuentran en Razo (2016) al postular:

...la influencia positiva del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento hacia los aprendizajes, más que en el tiempo por sí mismo. Es decir, la relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro modo, su importancia radica en la calidad de las interacciones educativas y en la forma como el tiempo se utiliza hacia experiencias de aprendizaje. (p. 613).

Esta noción sobre la función del tiempo Carroll (Citado en Razo, 2016) la define como “oportunidades de aprendizaje” y las define como:

...la cantidad de tiempo que se le dedica a un estudiante en atención pedagógica con objeto de que alcance un determinado aprendizaje. Para que esto sea posible el modelo identifica las oportunidades de aprendizaje como resultado de la combinación de dos variables: la cantidad de tiempo en que un alumno está involucrado en tareas de aprendizaje y la cantidad necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir, el tiempo necesario para aprender y el invertido en lograrlo. (p. 616).

Reflexión. Para concluir este ciclo de reflexión se afirman las siguientes comprensiones sobre la acción de enseñanza del docente. Los ejercicios exploratorios que indagan por los aprendizajes recientes en los estudiantes, específicamente aquellos propuestos en sesiones previas, deben consolidarse en rutina del proceso introductorio de cada encuentro. Estos permiten comprender cuan eficientes y acertados son los procesos de enseñanza, también, sirven de ejercicio evaluativo a los saberes de los estudiantes y la efectividad de las actividades desarrolladas.

Por otro lado, permiten entender las dinámicas del curso al poder establecer que tipo de trabajo se les facilita, si es un grupo que trabaja mejor en actividades donde tengan que socializar o donde prime el trabajo individual, si prefieren las actividades que los hagan competir entre ellos o si prefieren trabajar en silencio y según sus propios ritmos de aprendizaje, etc., además, se puede generar un diagnóstico sobre la unión del grupo y las facilidades que encuentran al interactuar, lo cual influye bastante al momento de planear y gestionar el trabajo que deben desarrollar en equipo.

En conjunto con estos ejercicios exploratorios se debe realizar la revisión y corrección de las tareas, porque al igual que en el proceso anterior, a través de estas se identifican falencias en el proceso educativo, dificultades en los estudiantes, claridad en el discurso e instrucciones del docente, agrado por la asignatura, los contenidos y las actividades y se pueden llevar a los estudiantes a generar nuevos procesos mentales que no se desarrollaron en el aula, los cuales pueden ser más profundos y efectivos en el estudiante al realizarlos de forma independiente y autónoma.

En cuanto al uso de la lengua materna durante la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se establece que hay autores que pueden estar a favor como otros en contra y dichas posturas se acompañan de dogmas que llevan a la consolidación de un método de enseñanza legítimo en concordancia con el contexto laboral, formación y las intenciones con los estudiantes. Dentro de los cambios que se desean integrar, está la generación de comprensiones y saberes que no impliquen el code-switching para su afianzamiento, pues el tiempo no puede ser una variable que obligue a actuar por premura. En este sentido, la intención del fortalecimiento de la comprensión auditiva en los estudiantes posibilitará que estén más expuestos a un input que les demandará interactuar en la lengua extranjera para recibir respuesta de su maestro y en consecuencia fortalecer los procesos de producción oral.

Para finalizar, las comprensiones a cerca del manejo del tiempo en la planeación e implementación sugieren que es completamente necesario estipular los tiempos que se van a requerir para el desarrollo de las distintas etapas o momentos de la clase, pero estos, no pueden ser más importantes que el logro de los estudiantes, por consiguiente, la variable del tiempo no debe regir el cierre de una actividad sino que deben ser los mismos estudiantes quienes a través de sus comprensiones, indiquen que la actividad ha cumplido su propósito y es momento de continuar.

Adicionalmente, no se debe prescindir de alguna actividad a razón del tiempo, se debe entender que la planeación es el todo que se dosifica de acuerdo con las

circunstancias escolares, por consiguiente, se debe privilegiar que en la mayoría de los casos se requiera más espacio para cumplir con los propósitos. En la ecuación del tiempo hay dos variables, el tiempo necesario para lograr los objetivos y el tiempo invertido para consolidar el aprendizaje, ninguna de las dos se puede prever con exactitud pues son los educandos quienes ratifican cuándo es el momento adecuado.

Tercer ciclo reflexivo

Planificación de la investigación. Esta se realiza a partir de los cambios que se han manifestado en los procesos de enseñanza durante las últimas sesiones con los estudiantes, con el objetivo de darle continuidad y estudio al uso de estos elementos que se establecen como auténticos de la práctica de enseñanza. Para conseguirlo se propone realizar un nuevo encuentro que permita analizar los elementos constitutivos de la práctica que no se evidenciaban en anteriores ciclos y adicionalmente, incorporar un ejercicio de rutina de pensamiento que no se ha desarrollado previamente con los educandos.

La investigación plantea establecer una nueva forma de evaluación del proceso de aprendizaje, que posibilite sintetizar los saberes adquiridos recientemente por los estudiantes y poner en marcha la herramienta de los mapas conceptuales, como un organizador mental que facilitará la lectura de la manera en que los estudiantes conciben la información y cómo establecen relaciones de pensamiento. Como es costumbre, las evidencias serán recolectadas por medio de la filmación del encuentro donde se podrán apreciar las participaciones de los estudiantes, además del producto final elaborado durante la rutina.

Dando continuidad a las reflexiones que emergen del ciclo anterior, en esta etapa de la investigación, se implementarán los ejercicios de exploración y revisión de tareas como parte fundamental del momento estructurante de inicio, así como, continuar enfocando la planeación a un ejercicio flexible que de prioridad al tiempo en función del aprendizaje de los estudiantes y no del cumplimiento de las actividades.

Acciones de planeación. En el diseño de este ciclo que se implementó para el mes de septiembre de 2019, se tuvo en cuenta los siguientes contenidos y habilidades para su consolidación: guardando concordancia con el trabajo desarrollado durante el segundo ciclo y dando continuidad al tópico generativo, se continua trabando desde el área de las ciencias naturales, específicamente las acciones humanas y su impacto en el medio ambiente, los contenidos se centraron en los tipos de contaminación que el hombre produce y las habilidades intencionadas a despertar en los estudiantes se enfocaron hacia la producción de texto, tales como el oral y escrito en lengua extranjera, también se incluyeron las habilidades del siglo XXI al igual que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la consolidación del trabajo de planeación.

Las actividades diseñadas y sus propósitos se plantearon en concordancia con los aprendizajes esperados y la meta de comprensión, los cuales pretendían que los estudiantes pudieran demostrar procesos de síntesis frente a las acciones humanas

que afectan el medio ambiente, al igual que demostrar sus comprensiones frente a lo propuesto, al compartir su pensamiento con sus compañeros sobre el impacto del ser humano en los ecosistemas y de esta forma, desarrollar habilidades comunicativas orales y escritas en lengua extranjera.

Las descripciones de las primeras actividades pueden parecer algo obvias y naturales al ejercicio académico en cuanto se identifican como propias del ejercicio de enseñanza, pero para efectos de la investigación, se deben mencionar debido a que no eran incluidas en las planeaciones previas por tratarse de una acción rutinaria que se realizaba sin necesidad que estuviera detallada en la planeación.

La primera actividad es el saludo, en el cual se realiza la organización del aula por filas y una vez dispuestos los estudiantes se saludan y se registra el llamado a lista. El objetivo de este momento no trasciende más que a disponer el espacio de aula para dar inicio a la clase, saludar a los estudiantes, realizar el registro de asistencia y disponer la atención en ellos para dar inicio a la primera actividad.

La siguiente actividad se sustenta en informar a los estudiantes cómo serán evaluados, para ello, se enfatiza a los estudiantes en la importancia de su participación en el desarrollo del encuentro, junto al proceso de socialización, por último, se establece que se tendrá en cuenta la muestra del trabajo final como resultado de la actividad. El propósito de esta fase está en dar a conocer a los estudiantes con antelación, la manera en que serán evaluados y puntualizar en la importancia de sus producciones.

La tercera actividad es la aplicación de la rutina de pensamiento “create, share, modify and take a picture¹²”, la cual parte del ejercicio reflexivo y creación individual de asociación de ideas y conceptos previamente abordados, para socializarlos ante un grupo reducido de personas y mediante el trabajo colaborativo, generar una propuesta que integre las percepciones de los participantes para visibilizar las formas de pensamiento ante un público mayor; esta es autoría del investigador y se le considera rutina de pensamiento, por ser una estructura que guía al estudiante en la organización y visibilización de su pensamiento, partiendo del trabajo individual e integrando el trabajo grupal en el desarrollo de habilidades.

Para conseguirlo, los estudiantes tendrán un espacio previo para revisar los apuntes consignados en sus cuadernos sobre los contenidos trabajados previamente sobre “environmental concerns” y compartirán con la clase las ideas relevantes o que consideren valiosas para abordar el tema. El propósito del momento es facilitar a los estudiantes de un espacio personal e individual para recordar y reflexionar sobre los aspectos relevantes del medio ambiente.

La cuarta actividad es una lluvia de ideas, por medio de la cual los estudiantes de manera individual realizan en sus cuadernos algún tipo de cuadro o mapa conceptual para relacionar las ideas que extrajeron del ejercicio personal, como

¹² Crea, comparte, modifica y toma una foto.

también del ejercicio de socialización con sus congéneres. El ejercicio tiene como propósito permitir al estudiante sintetizar su pensamiento y dar forma u organización a sus ideas.

La siguiente actividad es la creación del mapa conceptual, para ello se organizan a los estudiantes en tríos quienes deberán compartir sus cuadros mentales o mapas conceptuales con los miembros del grupo. Usando las ideas propias junto con las de los integrantes del grupo, los estudiantes realizarán un único mapa conceptual en un octavo de cartulina, en el que plasmarán su pensamiento sobre “environmental concerns”. El propósito de la actividad es permitir que los estudiantes a través del trabajo colaborativo compartan su pensamiento y posibiliten nuevas formas de pensar en sus compañeros.

El sexto momento es el espacio de socialización, el cual está diseñado para que un estudiante de cada trío permanezca en su puesto mientras sus demás compañeros rotan por los otros grupos de trabajo. El estudiante que se mantiene en su posición tiene la función de exponer el trabajo a los estudiantes visitantes que llegan a analizarlo, mientras los otros dos integrantes tienen la función de rotar por los demás grupos y tomar nota de aspectos nuevos o diferentes que no fueron contemplados en sus mapas mentales originales. El propósito de la actividad se sustenta en llevar al estudiante a identificar diferentes formas de pensamiento en sus otros compañeros y promover la socialización de ideas.

En la siguiente etapa de la rutina de pensamiento, los estudiantes retornan a sus estaciones de origen y aportan ideas frescas o nuevas que no fueron tenidas en cuenta al momento de la creación de sus mapas conceptuales. Un espacio de tiempo prudente se asigna para realizar los cambios o ajustes pertinentes, incluso los estudiantes podrán realizar el trabajo nuevamente si el grupo lo considera conveniente, finalmente, deberán colgar los mapas conceptuales del techo para hacer una galería de exposición. El propósito de la rutina de pensamiento es hacer visible el pensamiento de todos los estudiantes y que ellos mismos analicen las diversas formas de pensar y organización de ideas en sus compañeros.

La última actividad es tomar una foto, para lograrlo, los estudiantes leerán todos los trabajos expuestos en la galería y seleccionarán el que consideren más completo y mejor realizado en términos descriptivos e informativos, luego, tomarán una foto del mapa conceptual que eligieron como el mejor para conservarlo como futura referencia. El propósito de este momento está en reconocer el trabajo del otro como un complemento al propio, guardando registro de las mejores representaciones mentales para posteriores análisis.

Acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes. En lo referente a la puesta en escena de lo planeado se observa que, durante el desarrollo de la primera actividad, se selecciona un estudiante para que realice el llamado a lista, estableciendo de esta manera un encuentro donde todos están invitados a participar y pueden colaborar con una función dentro del aula.

Durante la presentación del propósito de la clase, se informa a los estudiantes el aprendizaje esperado para el encuentro, en el cual se espera que ellos demuestren sus comprensiones al compartir sus ideas con sus equipos de trabajo frente a las acciones humanas y su impacto en el medio ambiente. Para los criterios de evaluación, se explica a los estudiantes en la lengua meta cómo van a ser evaluados, implementando elementos estudiados anteriormente por medio de preguntas, para luego reforzar el mensaje en la lengua materna; se considera de vital importancia que los estudiantes tengan total claridad de cómo va a ser el proceso evaluativo.

En el espacio destinado a la revisión de apuntes, se indica a los estudiantes revisar lo estudiado sobre el tema del medio ambiente desde la primera vez que se abordó el contenido, durante el proceso, se realiza supervisión a cada estudiante para asegurarse que se encuentre en la parte correcta de sus apuntes. Posteriormente, se indaga a un estudiante, lo cual sirve de guía para enfocar al resto de la clase en los aspectos claves a estudiar ([ver transcript 13](#)); analizando la reacción de los estudiantes y la dificultad que presentan para iniciar el ejercicio propuesto, se decide realizar un repaso guiado, el cual no se encontraba registrado en la planeación, y se proyecta en el tablero inteligente el material que se ha empleado en la exploración y desarrollo del contenido a lo largo del proceso, con la intención de dirigir el repaso y asegurar la atención del grupo en los elementos claves del desarrollo de la actividad. (Ver figura 12).



Figura 12. El docente proyecta el material y dirige el repaso.

Fuente: Tomado de video (12:01 min) de clase. Septiembre 04, 2019.
Autor: Camilo A. Alvarez

Para la realización del mapa conceptual se inicia explicando su estructura a través de la diagramación de un ejemplo simple, para asegurar que los estudiantes comprendan lo que se pretende con la actividad. Mientras los estudiantes plasman y organizan sus ideas, se encuentra el momento oportuno para asignar el trabajo a la estudiante del grupo de inclusión, basado en un enfoque artístico según instrucciones de la docente de apoyo a la inclusión de la institución; este consiste en que ella pueda expresar los tipos de contaminación que encuentra en su entorno por medio de representaciones gráficas.

Se evidencian algunas dificultades en los estudiantes para dar inicio y continuidad al trabajo propuesto, dado el reto que les implica organizar su pensamiento en el papel, esta situación se soluciona realizando un listado en el tablero de los elementos que se pueden abordar en la construcción del mapa conceptual como: los problemas ambientales, sus causas, responsables y sus posibles soluciones, acompañada de una propuesta de jerarquización en la que se puede desarrollar (ver figura 13). Una vez los participantes se muestran concentrados en el desarrollo del ejercicio, se monitorea a cada uno de ellos leyendo sus actividades y formulándoles preguntas orientadoras.



Figura 13. Lista de posibles contenidos del mapa conceptual.

Fuente: Tomado de video (20:43 min) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Con respecto a la actividad de socialización y creación de un único mapa conceptual, se propone una organización en equipos de trabajo de cuatro integrantes a cambio de los tríos estimados en la planeación, dado el número de estudiantes presentes en el aula. A cada equipo se le asigna un espacio en el recinto pensando en

la galería y exposición que deberán realizar, se brindan las instrucciones del trabajo y se implementa el code-switching para tener certeza que las instrucciones hayan sido completamente entendidas.

Posteriormente se corrobora grupo por grupo el entendimiento de la instrucción y el que hayan logrado iniciar su trabajo, después, se supervisa el trabajo de los estudiantes dando orientaciones puntuales de acuerdo con las necesidades observadas de cada equipo, se conducen procesos de retroalimentación a la vez que se genera una evaluación del proceso por medio de las inquietudes expresadas por los estudiantes.

El desarrollo del ejercicio se da según lo planeado, los estudiantes trabajan en equipo, mantienen constante diálogo entre ellos y socializan sus mapas conceptuales al interior del grupo. Por otro lado, se hace revisión de la planeación y control del tiempo para estudiar la posibilidad de alguna modificación en las actividades planeadas (ver figura 14); la planeación se mantiene proyectada en el tablero inteligente para que los estudiantes puedan revisar y llevar control sobre las etapas y propósitos de los diferentes momentos de la clase. Antes de continuar con el siguiente paso, se hace lectura y análisis de las producciones al interior de cada grupo y se distribuyen lanas con trozos de cinta pegante, con el fin de organizar la galería y otorgar un espacio en el recinto a cada grupo donde puedan exponer sus creaciones colgadas del techo.



Figura 14. Revisión de planeación para ejecutar modificaciones según implementación.

Fuente: Tomado de video (52:54 min) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Debido a que gran parte del tiempo se empleó en la creación de los mapas conceptuales a nivel individual, se toma la decisión de darle mayor importancia a la lectura de todos los trabajos y a la elección de aquellos que se establecen como más completos y abarcadores de las ideas, omitiendo las actividades de socialización por grupos y las modificaciones de los mapas conceptuales al interior de estos.

Durante el desarrollo de la actividad de cierre los estudiantes hicieron lectura de todos los trabajos que hacían parte de la exposición, algunos se mostraron más interesados en el ejercicio, sin embargo, a nivel general hubo buena recepción de la actividad; una vez realizado el sondeo, procedieron a la elección del trabajo que mejor expresaba las ideas y tomaron el correspondiente registro fotográfico (ver figura 15).



Figura 15. Elección y registro fotográfico del mejor mapa conceptual sobre “Environmental Concerns”.

Fuente: Tomado de segundo video (17:15 min) de clase. Septiembre 04, 2019.
Autor: Camilo A. Alvarez

Una vez finaliza la actividad, los estudiantes son organizados en mesa redonda y se desarrolla nuevamente un ejercicio que no estaba propuesto en la planeación, con el que se buscaba diagnosticar el desempeño de los estudiantes durante las actividades y a su vez, generar una reflexión de la responsabilidad que todos los estudiantes tienen cuando se trabaja en equipo.

Se hace un sondeo para establecer qué mapa conceptual les pareció mejor elaborado y que cumplía con los propósitos informativos y conceptuales requeridos, a lo cual, varios estudiantes manifestaron interés por un trabajo en particular; frente a

ello, se extiende la invitación a uno de los participantes del trabajo ganador a relatar su experiencia de cómo realizaron el trabajo ([ver transcript 14](#)).

Triangulación. Con el fin de interpretar la lección de enseñanza arriba descrita se emplean parte de las evidencias obtenidas del material fílmico para analizarlas a la luz de algunos postulados teóricos. En primer lugar, se encuentra que se explican a los estudiantes las instrucciones de la actividad y posteriormente se refuerza la información haciendo uso de la lengua materna para reafirmar las comprensiones de los estudiantes frente a lo que deben hacer ([ver transcript 15](#)); de esta forma se evita caer en la presunción de creer que los estudiantes entendieron las instrucciones a cabalidad desde el principio.

Adicionalmente, se observa que no sólo se propone a los estudiantes repasar unos contenidos específicos que requerirán para el desarrollo de la actividad, sino que también, se gestionan los contenidos y orden del repaso al visibilizarse algunas dificultades en los estudiantes frente a la búsqueda de la información. El desempeño de este rol se conoce como el de un organizador, como lo recomienda Harmer (Citado en Juan & García, 2013) en su libro *The Practice of English Language Teaching*.

...el objetivo principal del profesor al organizar una actividad es decirle a los estudiantes de qué van a hablar, escribir, o leer. Dar instrucciones claras acerca de en qué consiste la tarea, conseguir que la actividad funcione y, por último, organizar la información cuando se haya terminado. Hay varias cosas que no se deben hacer en la organización de una actividad. Los profesores nunca deben, por ejemplo, suponer que los alumnos han comprendido las instrucciones. Es muy importante comprobar que los alumnos han comprendido lo que tienen que hacer y si es necesario utilice el lenguaje nativo de los alumnos para este fin. Es esencial que el profesor planifique con exactitud la información que los estudiantes necesitarán para llevar a cabo la actividad, organizarla de la manera más eficiente posible, y comprobar que han entendido las instrucciones. (p. 09).

En la etapa de evaluación orientada al aprendizaje se observa que, durante el ejercicio de producción individual de los estudiantes, al igual que de trabajo colaborativo, se realiza acompañamiento a cada uno de ellos buscando la obtención de la meta de comprensión; para ello, se gestionan preguntas orientadoras encaminadas a que los estudiantes organicen sus ideas, se responden dudas e inquietudes y se promueven procesos de indagación por parte de los estudiantes. Igualmente, se gestiona la retroalimentación inmediata con el fin de permitirles direccionar la construcción del conocimiento, sin esperar a un proceso de cierre o evaluación final del aprendizaje (ver figura 16). Respecto a esta función de la evaluación Canabal & Margalef (2017) destacan:

...la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de "feedback" exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya

finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. (p. 151).



Figura 16. Retroalimentación a trabajo grupal e individual.

Fuente: Tomado de video de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

La evidencia del trabajo colaborativo deja al descubierto cómo este tipo de dinámicas permiten a los estudiantes expresar sus ideas para confrontar su pensamiento con el de sus pares, esto posibilita la transformación y mejora del pensamiento al involucrar los diferentes puntos de vista de los participantes en la producción de un logro académico en común. Aquellos estudiantes que encuentran

difícil el expresar su pensamiento frente a toda una clase, les resulta más fácil el poderlo hacer frente a un grupo pequeño, de esta forma, se asegura el ciclo de socialización junto con el de aprendizaje (ver figura 17). Rugeles, Mora & Metaute (2015) sostienen las siguientes ventajas del trabajo colaborativo en los estudiantes:

...el trabajo colaborativo le permite exponer su punto de vista a través de posiciones críticas que serán fortalecidas por sus pares y facilitadores, con el fin de buscar intercambio de conocimiento que se pueda poner a disposición de sí mismo y de los demás. (p. 136).



Figura 17. Facilidad de interacción al interior de grupos pequeños de trabajo.

Fuente: Tomado de segundo video (0:15 seg.) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

El análisis del trabajo de socialización al interior de los grupos muestra cómo la herramienta de los mapas conceptuales se establece en estrategia que posibilita la confrontación del pensamiento, la argumentación de ideas y la configuración de una postura crítica que viabiliza el aprendizaje colaborativo. De igual manera, esta técnica sirve de canal de información para establecer los aprendizajes promovidos en los estudiantes y valorar el impacto de los procesos de enseñanza mediante las manifestaciones del pensamiento del educando (ver figura 18). Como lo manifiestan Novak & Gowin (Citados en Suarez, 2009):

La técnica del mapa conceptual introducida por Novak J.D. (1982, 1988, 1991) y Gowin, D.B. (1988), permite expresar y coordinar conceptos o proposiciones mediante la representación gráfica. Esta técnica resulta de ayuda tanto para el profesor como para los estudiantes, donde los mapas conceptuales son

herramientas para reflejar los conocimientos que ha adquirido cada estudiante, facilitando de esta manera el trabajo colaborativo, entre estudiantes y docente. (p. 24).

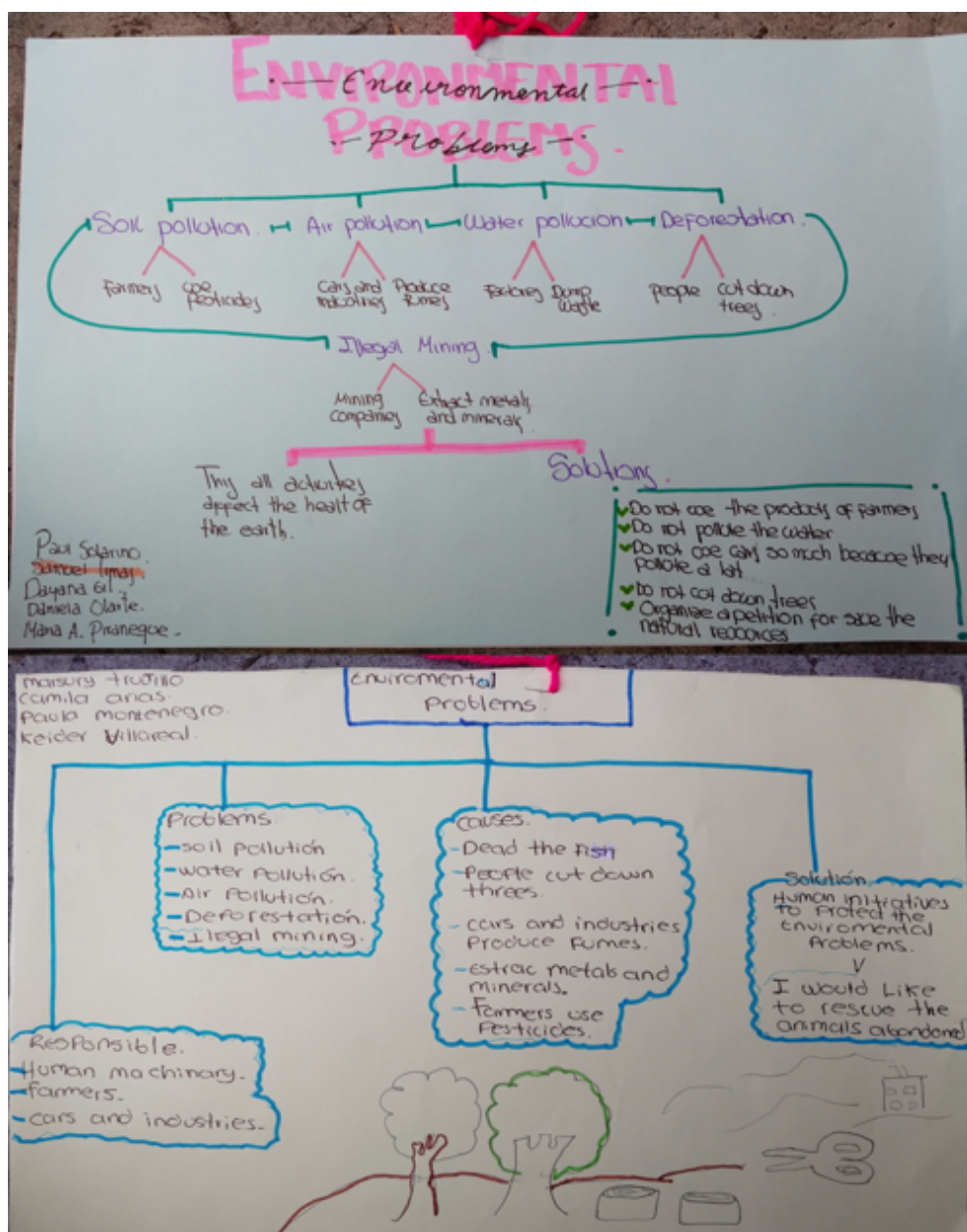


Figura 18. Organización del pensamiento del estudiante a través de la técnica del mapa conceptual.

Fuente: Fotografía de producto de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Para finalizar con el análisis de las evidencias, se resalta el proceso de retroalimentación por medio del cual, se establecen los puntos fuertes y débiles del desarrollo de la actividad, las habilidades observadas en el trabajo colaborativo y

algunos puntos clave a mejorar para posteriores planeaciones e intervenciones; permitiendo a los estudiantes recibir una evaluación de su desempeño durante los momentos del encuentro y realizar un cierre claro del encuentro, en el que los estudiantes pueden tomar provecho de la evaluación para gestionar a manera personal una reflexión de su proceso ([ver transcript 16](#)). Con respecto a la retroalimentación Juan & García (2013) plantean:

...una parte importante de la tarea del profesor consiste en evaluar el trabajo de los alumnos y su rendimiento y dotar a los alumnos con la información importante para que pueda ver el alcance de su éxito o fracaso en el desempeño de la tarea. El profesor esperará a que la actividad o tarea se haya completado y entonces les dirá a los alumnos cómo lo hicieron y cómo mejorar con el fin de corregir los errores. (p. 09).

Reflexión. Para finalizar con este ciclo, a forma de reflexión se declararán algunas comprensiones sobre las acciones de enseñanza descritas anteriormente, las cuales servirán de instrumento de análisis para el cambio y posterior implementación de las prácticas de enseñanza.

En primera instancia, se encuentra que las actividades que se establecen como rutinarias en el ejercicio de aula, tales como: el saludo, la organización del aula, el llamado a lista, la revisión y corrección de asignaciones extracurriculares, la aclaración de dudas que surjan del proceso de corrección, la indagación de saberes previos y la presentación de lo que sucederá durante el encuentro, junto con lo que se espera de los educandos en su desarrollo; son acciones usualmente nombradas mas no descritas en la planeación, la cuales se deben especificar por cuanto se consolidan en el inicio de toda sesión y representan un gran momento de afianzamiento para el educando como de diagnóstico para el docente, que permite la contextualización de las dinámicas, procesos y necesidades del aula, además de orientar la clase; esta reflexión se da en virtud de la importancia que se otorga a estos procesos rutinarios en la estructuración de un encuentro.

Se identifican actividades que deberían establecerse casi de forma permanente dentro de la planeación por su aporte en la consolidación del aprendizaje; estos son: las rutinas de pensamiento, los ejercicios que impliquen una producción en los estudiantes, los repasos dirigidos y el trabajo colaborativo.

Frente a las rutinas de pensamiento se debe afirmar que su esencia en el aula radica en explorar el pensamiento del estudiante, organizarlo y hacerlo evidente ante los demás; los ejercicios de producción que buscan un producto final son otra herramienta que pueden estar inmersos en las rutinas de pensamiento, pero que trabajados desde su individualidad permiten evidenciar comprensiones finales en los educandos y descifrar su pensamiento.

Los mapas conceptuales se ubican como una técnica que reta a los estudiantes en cuanto demandan de ellos claridad conceptual y dominio de lo que se quiere

expresar, adicionalmente, es entendible que las primeras experiencias son más traumáticas para los estudiantes porque requieren de la creación de esquemas con los que no están familiarizados, pero que con la práctica y habitualidad se debe mejorar fácilmente.

Los repasos dirigidos, centran la atención de todos los estudiantes en un mismo propósito y les permiten corroborar la claridad o dificultades frente a los saberes propuestos, además facilitan la obtención del logro en quienes no pueden dar inicio a este tipo de actividades por su cuenta y a no perder el propósito del ejercicio como podría suceder cuando el estudiante hace el repaso por si mismo.

Por otra parte, están los ejercicios en grupo o colaborativos, que facilitan la interacción entre pares y el intercambio de ideas. La socialización natural que se deriva de estos encuentros ofrece a los que más dificultades tienen a la hora de interactuar, un escenario que los despoja de su timidez y les posibilita una interacción con el saber.

Finalmente, se debe precisar que la evaluación es un proceso mas no un momento, que se puede extender a lo largo de toda la sesión y caracterizarse por tres etapas. La primera se puede establecer como un diagnóstico que se realiza con la socialización y corrección de las tareas y la exploración de los saberes previos en los estudiantes, dejando al descubierto cuan apropiadas han sido las implementaciones recientes en el aprendizaje de los estudiantes y estableciendo los puntos débiles a corregir durante el proceso.

La segunda etapa puede resultar de los procesos de retroalimentación que ocurren durante la ejecución de las diversas actividades en que los estudiantes manifiestan su pensamiento, siendo esta una de las etapas más importantes en el proceso educativo como lo declara Ávila (2009):

En el ámbito educativo, el término de retroalimentación, se refiere a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el futuro. Para una persona involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy útil conocer durante el proceso si está logrando los objetivos planteados, así como los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. En este sentido, la retroalimentación le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje. (p. 11).

Adicionalmente, durante la retroalimentación, las dudas, inquietudes y aciertos exteriorizados por los estudiantes invitan a la reflexión del docente frente a su ejercicio y a actuar en concordancia con las necesidades percibidas, adaptando su planeación hacia lo requerido en el aula.

La tercera y última etapa esta sujeta al cierre del encuentro, pues requiere de su implementación para su correspondiente análisis, en ella, tanto maestro como

estudiantes deben ser participes de la reflexión y el docente debe encargarse de resaltar los aspectos claves y fuertes del desarrollo, así como las dificultades observadas, para que los estudiantes evalúen el logro del objetivo. El rol del estudiante se debe centrar en la auto-reflexión de su desempeño, si pudo cumplir con las metas trazadas y qué podría mejorar para próximos encuentros a nivel individual como de trabajo colaborativo.

Capítulo VI. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos.

En este apartado se describen los cambios de la práctica de enseñanza del docente investigador, los cuales se derivan de los resultados obtenidos en los diferentes ciclos reflexivos; en consecuencia, es un ejercicio descriptivo de transformaciones en cada componente que constituye el ejercicio de enseñanza y cuya fundamentación teórica se describe en el apartado de ciclos.

Cambios y hallazgos generales de la práctica de enseñanza

Primer ciclo reflexivo. A partir del primer ciclo reflexivo se pueden describir cuatro elementos de cambio que han tenido un impacto en el desarrollo de toda la investigación. El primero de ellos está relacionado con la exploración de saberes previos en los estudiantes, el cual nunca se evidenció en las planeaciones realizadas durante este ciclo, pero que surgió de la necesidad de contextualizar a los estudiantes en el tema y provisionarlos de estructuras mentales que sirvieran de soporte para el nuevo conocimiento.

El segundo elemento está relacionado con el ejercicio de planeación. Se observa que en el ciclo de inicio se configura como un diario de campo, que carece de los elementos mínimos que toda planeación debe abordar, su propósito está en relacionar una secuencia de contenidos en la medida que son desarrollados y especificar el tipo de actividad a llevar a cabo con cada grupo. Además, se encuentra un espacio destinado a registrar lo que se debe abordar en la siguiente sesión y para consignar algunas reflexiones con respecto a la implementación y la respuesta de los estudiantes en relación con la puesta en escena.

El tercer elemento se encuentra en la interdisciplinariedad. Al ser una clase de lenguaje se encuentra que las habilidades relacionadas pueden potenciarse en gran medida si se implementan los saberes que los estudiantes están aprendiendo en otras disciplinas y de esta forma, se le da un uso real a la lengua mientras el estudiante es provisto de oportunidades para fortalecer sus aprendizajes; no se trata de un trabajo transversal en el que todas las asignaturas estén conectadas a un mismo propósito sino de aprender a expresar parte de esos nuevos saberes por medio de la lengua extranjera.

El último elemento se percibe en el ejercicio de evaluación, se observa una indagación por medio de pruebas tipo examen que buscan de los estudiantes transmitir algunos saberes específicos, también hay evidencia de presentaciones orales, cuyo propósito no mide más que la exactitud en la reproducción de la información; esta evaluación es desarrollada de forma exclusiva al cierre del proceso educativo intentando medir los aprendizajes de los estudiantes.

Con respecto a los principales hallazgos de este ciclo, se encuentra que la exploración de saberes previos se consolida como una estrategia de aprendizaje con miras hacia el aprendizaje significativo, en cuanto potencia el proceso de aprendizaje

en los estudiantes por la relación que se establece entre sus presaberes y los conocimientos próximos a aprender.

Un segundo hallazgo se centra en el juego visto como una estrategia de evaluación, más que de práctica y refuerzo, en la que se diagnostican las dificultades de los estudiantes y se aprenden otro tipo de habilidades distintas a las del lenguaje: como el desarrollo social del individuo, su inteligencia emocional, el respeto por la diferencia y la comunicación asertiva.

El tercer hallazgo está en la noción que se construye sobre la planeación, en la cual se devela que el ejercicio no es suficiente para el correcto desarrollo de la práctica, a cambio, se establece que las planeaciones deben dar respuesta a qué se enseña, para qué se enseña y cómo saber que los estudiantes están aprendiendo; cambiando de una planeación segmentada e individual, a una con visión a largo plazo donde sus partes están interconectadas en pro del mismo objetivo.

Finalmente, el hallazgo en torno a la evaluación sugiere realizar no una evaluación, sino un proceso evaluativo, que ocurra durante cada momento de la clase involucrando la visión de los estudiantes y abriendo el diálogo reflexivo en la relación maestro-alumno.

Segundo ciclo reflexivo. Los cambios que se derivan del segundo ciclo de reflexión se hallan en los contenidos sobre los que se planea, el ejercicio exploratorio del momento de inicio y la evaluación durante el desarrollo de las actividades. El primer cambio se evidencia en la interdisciplinariedad que se evidencia en el diseño de la clase de lengua extranjera implementando contenidos de las ciencias naturales, para lograrlo, se hace uso de conceptos relacionados con la contaminación del medio ambiente junto a sus causas y consecuencias.

El segundo cambio se produce en la fase de inicio de la clase, en la cual, además de realizarse un ejercicio de exploración de saberes previos en los estudiantes, se realiza la socialización y corrección de los deberes extracurriculares, empleando el ejercicio como prueba diagnóstica y proporcionando a los estudiantes de un espacio para contrastar su pensamiento con el manifestado por sus compañeros.

El último cambio se encuentra en la forma de evaluación, dado que se implementa durante el desarrollo de la clase, para conseguirlo se realiza un monitoreo constante a las respuestas de los estudiantes durante su participación, acompañando el proceso con una retroalimentación para guiar a los estudiantes en el logro de la meta de comprensión.

Frente a los hallazgos del ciclo se puede declarar lo siguiente: el uso del code switching se establece como herramienta aclaratoria a las instrucciones de clase y a los propósitos del encuentro, sin embargo, el investigador considera pertinente el evitar su uso para fortalecer la audición activa y procesos auténticos de comunicación en lengua extranjera con los estudiantes.

Con respecto al cambio que se produce en el ejercicio exploratorio, se encuentra que su aplicabilidad deja al descubierto las falencias y dificultades que los estudiantes presentan con respecto al proceso educativo, permitiendo generar un plan estratégico para su fortalecimiento. Finalmente, está el seguimiento al tiempo que se debe hacer en cada etapa del proceso, se comprende que el cumplimiento de los tiempos establecidos no puede primar por encima del logro académico de los estudiantes y por consiguiente serán las dinámicas del aula las que indiquen cuando es momento para dar cierre o inicio a una actividad.

Tercer ciclo reflexivo. Los cambios que resultan del último ciclo de reflexión se relacionan con los trabajos que resultan de la sesión, la socialización de la planeación, la evaluación de cierre y las rutinas de pensamiento. La primera transformación se da con la intención de generar un producto dentro del encuentro, que permita evidenciar, interpretar y contrastar los aprendizajes de los estudiantes frente a los contenidos y habilidades explorados.

El segundo cambio se genera a partir de la necesidad de que los estudiantes conozcan las diferentes etapas del proceso en desarrollo junto con sus actividades y propósitos, para que puedan tener claridad del proceso que están realizando y lo que se busca de este, además de regular el tiempo que requieren en el logro del objetivo; de esta forma se encuentra valioso el compartir la planeación proyectándola y haciéndola pública con los estudiantes y especificando el momento en el que se encuentran dentro del desarrollo.

El tercer cambio se encuentra en la evaluación de cierre con la que se realiza una retroalimentación del proceso, además, se invita a los estudiantes a participar de la valoración por medio de sus experiencias y perspectivas personales del encuentro. El último cambio se halla en la incorporación de las rutinas de pensamiento al proceso de aprendizaje, con lo cual se intenta fortalecer la experiencia educativa de los educandos y mejorar las comprensiones en ellos. En cuanto estas, se afirman como una herramienta que expande la creatividad de los estudiantes, incrementa la indagación e incentiva la formulación y corroboración de hipótesis mediante la focalización del pensamiento posibilitando niveles más profundos de aprendizaje.

Los hallazgos que emergen del análisis de este ciclo abordan los siguientes aspectos: el primero está relacionado con los repasos guiados, los cuales facilitan su desarrollo al ser direccionados y evitando dejar solo al estudiante en el cumplimiento de la tarea, otorgando un inicio y desarrollo eficaz a la acción, adicionalmente, facilita evidenciar las dificultades que presenten los estudiantes frente a los contenidos propuestos y reafirmar los saberes en todos. El repaso dirigido evita que el estudiante con dificultades invierta su tiempo reforzando pensamientos que pueden distar de lo trabajado.

El segundo está en la función de los mapas conceptuales al promover conceptos en los estudiantes y las relaciones de interdependencia de estos, permite que el

estudiante jerarquice y de un orden al conocimiento. Adicionalmente, se transforma en una representación gráfica del pensamiento del estudiante que puede ser interpretado por sus pares y empleado en el autoaprendizaje al evidenciar otras formas de pensamiento.

Otro hallazgo se desencadena de la evaluación de cierre al generar un diálogo frente a los aciertos, dificultades, falencias y elementos a mejorar del proceso educativo. Al contemplar los puntos de vista y opiniones de los estudiantes se convierte en una herramienta que posibilita la transición entre la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, desarrollando procesos reflexivos en los estudiantes que brindan un matiz más auténtico y contextualizado a la evaluación.

Respecto al ejercicio de inclusión, se halla que al generar una estrategia que les permita ser participes del mismo proceso educativo de sus compañeros, se afianza en ellos su rol en la escuela, sus relaciones interpersonales y su visión de lo que significa ser parte de una comunidad, mientras que, en los estudiantes de aula regular, se promueve el respeto por la diferencia y la aceptación de las particularidades de sus compañeros.

El último hallazgo se encuentra en las bondades del trabajo colaborativo, situando a los estudiantes en una interacción menos formal que facilita una mayor participación. Al ser una situación que se desarrolla entre pares y no frente a todo un grupo, aumenta el intercambio de pensamiento y creación de ideas, mediante el reconocimiento de diferentes formas de expresión del conocimiento, que se desarrollan en un contexto más natural, sustentado en una comunicación horizontal.

Reconstrucción cronológica de las categorías

Continuando con el análisis y la interpretación de los datos se propone una reconstrucción cronológica de las categorías declaradas de forma apriorística y las posibles emergentes, describiendo los cambios que se dieron en cada una de ellas a lo largo de los ciclos reflexivos y sus razones de cambio; se propone la siguiente tabla para mayor entendimiento de las categorías y subcategorías que sustentan el ejercicio de investigación.

Tabla 2. *Tabla de categorías.*

Pregunta de investigación		
¿Cómo la transformación de las prácticas de enseñanza desde el análisis de sus acciones constitutivas fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera?		
Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Planeación	<hr/> Momentos estructurantes Macrocurrículo	Planeaciones de clase

Implementación	Trabajo colaborativo	Trabajos de los estudiantes
		Fotos de los encuentros
		Transcripciones de clase
Evaluación	Fases de la evaluación	Productos de clase
		Momentos de video de clase.

Fuente: Creación propia. Octubre 2020.

Autor: Camilo A. Alvarez

Categoría de planeación. La primera categoría declarada es la planeación cuyas evidencias de cambio han permitido estructurar dos subcategorías para su análisis.

Subcategoría de momentos estructurantes. La primera subcategoría trata de los momentos estructurantes de la clase, los cuales a través de las primeras planeaciones no pueden ser evidenciados dada la forma en que se organizaba y consignaba la planeación; al momento actual del reporte de esta investigación, se concluye que los encuentros educativos deben sustentarse en una organización trifásica de mutua interdependencia que en conjunto permiten caracterizar y valorar el alcance de la práctica de enseñanza. Desde la posición de Márquez (2017) “La propuesta de Diseño se ordena en tres momentos: inicio, desarrollo, cierre. Cada uno de estos momentos tiene un sentido... La distinción entre uno u otro momento es para enfatizar su intencionalidad pedagógica y didáctica.” (p. 4).

Entrando en detalle, durante la reconstrucción cronológica de la subcategoría se halla que las planeaciones del primer ciclo reflexivo, no permiten determinar la existencia de los momentos estructurantes de la clase de inicio, desarrollo y cierre, por cuanto se evidencia exclusivamente la descripción de actividades y contenidos a desarrollar; no obstante, a través de la interpretación de los datos en las evidencias fílmicas se observan patrones repetitivos en el inicio de la clase, como el saludo, llamado a lista y revisión de las tareas, mientras el desarrollo de la clase se enfoca en la presentación de los contenidos y su respectiva práctica y entrenamiento, el cierre usualmente, se da con la asignación de los deberes extracurriculares e incluso se pierde cuando la fase de desarrollo se lleva a cabo hasta el fin de la clase.

Realizando una reconstrucción cronológica del primer ciclo reflexivo, se halla evidencia de dos tipos de planeaciones distintas al inicio de la investigación, la primera de estas es un planeador organizado en un calendario que permite establecer rápidamente el inicio y fin de cada semana junto con sus festivos y fines de semana, está acompañado del horario de clases del maestro y un almanaque anual que le permite identificar el próximo encuentro. La planeación se realizaba diariamente en formato digital una vez terminada la sesión con cada curso, con el objetivo de darle

continuidad a lo que se había desarrollado en clase teniendo en cuenta las particularidades que direccionaron el encuentro. (Ver tabla 7)

La segunda es una versión análoga del anterior que se registraba en el cuaderno de planeación, la cual a forma de título tenía la fecha del encuentro seguido del listado de las clases del día y frente a estas las actividades a desarrollar; un espacio adicional frente a cada actividad se destinaba para consignar algunas observaciones sobre el desarrollo de la actividad o la forma en la que debía empezar la siguiente sesión, incluso si había algún trabajo extracurricular que debían desarrollar los estudiantes. (Ver figura 19)

DD	MM	AA		
July 10 th , 2018 TUESDAY				
802			MOVE TO REFLECT ON PROBLEMS ABOUT CIVILIZATION/CREATION	Continue watching the movie.
1002			WARM-UP ON CREATING A ROUTE ON LINES EVEN USING VOCABULARY, CONCEPTS, AND TIME/STARTING PROJECT GOALS.	Students presented the exam Introduction to Present Continuous Continue with more practice and - ? forms.
July 11 th , 2018 WEDNESDAY				
803			WATCHING MOVIE TO MAKE TIME REFERENCE ABOUT OUR SOCIETY	Continue with second part of the movie
703			WRITING AND LISTENING EXAM ON ARITHMETICAL OPERATIONS	Continue with saying the time
1003			CHECKING HOMEWORK ON TOP GRADERS CREATING ROUTES ASSIGNING HOMEWORK ON ROUTING	Homework checked Starting with routines, homework on 10 or 15 action routine.
July 12 th , 2018 THURSDAY 1 ^{ra}				
702			INTRODUCING VOCABULARY FOR TIME THE TWO, SINGLE REFERENCE, DIRECT.	Continue with time using compound numbers and 0 numbers
802			WATCHING SECOND PART OF THE MOVIE	Continue with talk or discussion on movie.
802			WATCHING SECOND PART OF THE MOVIE REFLECTING INTERVAL OF THE PLANE	Continue with discussion on movie.
803			INTRODUCING HOW TO SAY THE TIME IN A SIMPLE AND NEAT WAY	Continue with more practice on compound numbers and introducing 0 numbers.
July 13 th , 2018 FRIDAY				
1001			CHECKING ROUTES INTRODUCING PRESENT CONTINUOUS. PRACTISING WITH MINUTES.	Missing minutes, introduced the Present Continuous
802			CONTINUE WITH THE TIME USING TIMES CONTAINING 0. USING CLOCKS. (EXPLAINING THE CONCEPT)	Continue with explanations of clock.
703			CONTINUE WITH THE TIME CONTAINING COMPOUND NUMBERS USING 0 AND EXPLAINING HOW A CLOCK WORKS.	Homework on 12 minutes in a sheet of paper Continue with how a clock works

Figura 19. Segunda planeación.

Fuente: Tomado de planeador de clase del docente. Julio 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

En el segundo ciclo de reflexión se establece un primer momento de inicio que se emplea para llevar a cabo las acciones de rutina ya conocidas y de forma particular, aprovechar el espacio para realizar la socialización y revisión de la tarea, al igual que comunicar y explicar a los estudiantes los propósitos de la sesión; la razón de esta modificación está en que a los estudiantes se les debe dejar claro lo que se busca del encuentro para que puedan proyectar su atención al alcance de este. Como lo establece Márquez (2017):

Es un momento especialmente destinado a rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema, tópico o aprendizaje que se espera lograr en esa clase. Es necesario, igualmente, dar a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes ya sea de la misma asignatura o de otras y, explicitar cómo se van a evaluar; es importante que desde el inicio del proceso los estudiantes tengan claridad cómo serán evaluados y cuáles son los contenidos y aprendizajes principales que incluirá la evaluación. (p. 5).

En el segundo momento de la clase, que se denomina desarrollo, es en donde se presentan las mayores transformaciones del ciclo, porque su ejecución implica llevar a cabo tres fases distintas, las cuales guardan relación con los desempeños desarrollados desde la (EpC) Enseñanza para la Comprensión. La primera fase es de exploración, como su nombre lo indica esta diseñada para ejecutar actividades exploratorias en los estudiantes, relacionadas con la socialización de saberes ya preestablecidos en ellos, con el objetivo de generar un intercambio de ideas que sirvan de introducción al contenido central de la clase. Wiske (1999) postula:

Estas actividades ayudan a que los alumnos vean conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previas. Explorar los elementos también puede ofrecer, tanto al docente como a los alumnos, información acerca de lo que los alumnos ya saben y aquello que están interesados en aprender. (p. 21)

La segunda fase de este momento es la actividad guiada de desarrollo, que se constituye en ejecutar el ejercicio principal de la clase mediante el trabajo individual o grupal según se requiera, demanda de la constante escucha, indagación y retroalimentación para orientar a los estudiantes hacia al aprendizaje esperado. Wiske (1999) agrega “Los desempeños de investigación guiada involucran a los alumnos en la utilización de ideas o modalidades de investigación que el docente considera centrales para la comprensión de metas identificadas.” (p. 21). La razón del cambio se centra en la necesidad de generar un espacio de seguimiento y acompañamiento a la labor del estudiante.

La última fase de este momento es la actividad de conclusión, con la que se busca revisar los aprendizajes generados en la actividad guiada de desarrollo por medio de la extrapolación del conocimiento al contexto situacional del estudiante. La

razón al cambio obedece a que se debe constatar el impacto de las enseñanzas por medio de las expresiones y manifestaciones del pensamiento de los estudiantes, como señala Márquez (2009) “Lo esencial es que los alumnos le encuentren sentido a la clase y se apropien de los contenidos que se esperan aprender, de tal forma que los puedan transferir a otras situaciones de su vida cotidiana.” (párr. 1)

Para terminar, se encuentra el tercer momento estructurante de la clase de cierre designado a generar una socialización de lo observado durante el desarrollo de la clase a forma de heteroevaluación y asignar el nuevo trabajo extracurricular que deben realizar los estudiantes en casa, basados en lo acontecido en el aula.

En este ciclo de reflexión los momentos estructurantes de la clase se desarrollan a partir de las necesidades y experiencias recopiladas en el ciclo anterior. En este se puede observar una transformación en la noción frente al ejercicio de planeación y cómo de forma paulatina se han venido incorporando elementos que antes no existían y son esenciales para una planeación eficiente. De forma particular se puede resaltar que ahora se especifican funciones del lenguaje a desarrollar en los estudiantes, los Estándares Básicos de Competencias y el nivel de inglés al que se propone llevar a los estudiantes según la escala del Marco común europeo de referencia (CEFR); de igual forma, las planeaciones no se estructuran diariamente sino pensando en varios encuentros. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Tercera planeación.

Vista Bella School				
Teacher	Camilo Andrés Alvarez		Class	Eighth Graders
CEFR Level	A2.2		Duration	March 01 st , 2019
Module 1	Planet Earth		Unit 1	One/two sessions
Task	Environmental Concerns		General Vocabulary	Human Actions and the Environment
Language Functions	Environment, environmental impact, human actions.			
Objective	Describe human actions and environmental impact.			
Basic Standards of Competences	I can describe human actions that affect the environment.			
TIME	Moments	Phases	Actions	
10 min.	Opening		1. Greeting students. 2. taking attendance (select a student to do it).	
25 min.	Development	Exploring	1. Read first line of each paragraph to have students make predictions. -What kind of text is this? -What is the purpose?	
		Guided inquiry	2. Develop listening activity (track 01) 3. Write on board and let students re-read to answer. -Where does Carlos/Luisa/Diego live in? -What activity is he/she concerned about?	

		Culminating	-What is the consequence of the activity? 4. What's the biggest environmental concern where you live?
20 min.	Development	Exploring	1. Look at the photos -What are these people doing? -Why are they doing those things?
		Guided inquiry	2. Check understanding of expressions, monitor pronunciation. 3. Develop listening activity (track 02)
		Culminating	4. Clarifying students' doubts.
5 min.	Closing		1. Teacher must feedback students on their progress and perceived difficulties, as well as, open the space for their opinions on the session. 2. Teacher must send audio (tracks 01-02) to students via e-mail, so that they can practice on their own the pronunciation and vocabulary.
Materials			Smart board, laptop, HDMI cable, digital version of book, tracks 01-02, markers, dictionaries.

Fuente: Tomado de planeación del tercer ciclo de reflexión. Marzo 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

En el tercer ciclo de reflexión se mantienen los tres momentos estructurantes de la clase realizados durante el segundo ciclo, pero se reorganizan las fases de exploración y conclusión, al considerarse que en el anterior ciclo estas fases del momento de desarrollo no generaron mayores impactos en la práctica y por el contrario dificultaron el cumplimiento del tiempo y ritmo de trabajo al segmentarse en tantos pasos.

En consecuencia, se hace transición de las fases de exploración y conclusión del momento de desarrollo, a los momentos estructurantes de la clase de inicio y cierre respectivamente, ejecutando de esta forma, todos los procesos planteados en el ciclo dos, pero en una configuración mas práctica y fluida; no se trata de suprimir algún momento o fase sino de reorganizarlos acorde a sus propósitos. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Cuarta planeación.

Vista Bella School				
Teacher	Camilo Andrés Alvarez	Class	Eighth Graders	September 04 th , 2019
CEFR Level	A2.2	Duration	One/two sessions	
Module 1	Planet Earth	Unit 1	Human Actions and the Environment	
Task	Environmental Concerns	General Vocabulary	Environment, environmental impact, human actions.	
Language Functions	Describe human actions and environmental impact.			
Objective	I can synthesize about the human actions that affect the environment.			
Basic Standards of Competences	Demonstrate an understanding of short, clear messages about environmental problems.			
Expected learning outcomes	Students will show comprehension while sharing their ideas with their classmates about human actions in the environment.			

TIME	Moments	Actions	
10 min.	Opening	<ol style="list-style-type: none"> 1. Greeting students. 2. organizing the classroom by rows and taking attendance. 3. Informing students how they will be evaluated. Emphasizing on participation, socialization and class product. 	
15 min.	Development	Applying Thinking Routine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Start thinking routine “<i>Create-share-modify and take a picture</i>”. 2. Students will have some time to check their notes about environmental concerns. 3. They will share their ideas and relevant information to the class.
10 min.		Brainstorming	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individually, students will create a concept map based on the ideas taken from their notes and students’ participation.
15 min.		The Concept Map	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students will be organized by trios to socialize their concept maps. 2. Taking their ideas as a whole, they will create a unique concept map about environmental concerns in a 1/8 cardboard.
15 min.		Sharing time	<ol style="list-style-type: none"> 1. One student stays in his/her position to show the group concept map to the visitors, while the other students go around to check the other groups’ creations. 2. Students walking around must take notes on new aspects that were not included in their original group concept map.
15 min.		Modify	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students will return to their original groups to include those new insights into their concept maps. If they want, they can redo their concept map again from zero. 2. Concept maps will be hung up from ceiling to do the gallery.
15 min.		Take a photo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students will read all mental representations while walking around. 2. They will choose the one that best represents the ideas regarding the topic and take a picture of it.
10 min.		Closing	<ol style="list-style-type: none"> 1. Giving students feedback on their development and letting them participate from it. Assigning students homework.
Materials	Smart board, laptop, HDMI cable, digital version of book, markers, dictionaries, cardboard, colors, adhesive tape, wool lines.		

Fuente: Tomado de planeación del cuarto ciclo de reflexión. Septiembre 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

De acuerdo con la puesta en escena de lo planeado de este ciclo, se concluye que en el ciclo tres se elaboró una estructuración de los momentos de la clase basados en un inicio, desarrollo y cierre, en donde las acciones de rutina como el saludo, organización del aula y llamado a lista, preceden a la socialización, corrección y valoración de los deberes extracurriculares (tareas), para luego presentar y explicar a los estudiantes el propósitos del encuentro, las formas en que serán evaluados y lo que se espera en términos del aprendizaje e iniciar con las actividades de exploración de los saberes previos; todo esto configurado al interior del momento de inicio.

El segundo momento estructurante de la clase, se enfoca en el desarrollo del contenido central e implementa el trabajo individual y colaborativo para lograr su propósito, allí el acompañamiento juega un rol determinante en la creación del pensamiento y estimulación de las ideas, por medio de la retroalimentación e indagación que se hace a los estudiantes; este momento se finaliza con la socialización y discusión de los resultados expresados por los estudiantes. De acuerdo con Márquez (2017) este momento de desarrollo es:

Es el momento más intenso de la clase, caracterizado por una fuerte interacción entre el profesor y los alumnos, de éstos entre sí y con los materiales de enseñanza y, encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina. Las acciones (actividades) que se desarrollen en este momento deben dar oportunidad para que los alumnos pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y/ o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase. A través de estas acciones se deberán crear situaciones que desafíen a los alumnos a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales. Debe ser un momento de trabajo de los alumnos donde el docente guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña... La evaluación formativa es central en este momento para ayudar en los aprendizajes. (p. 6).

El último momento estructurante de la clase es el de cierre, donde se aprovecha para dar algunas conclusiones que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, retroalimentar el proceso evidenciado valorando los aspectos positivos y puntualizando aquellos que merecen mayor atención y cambio, e invitando a los estudiantes a ser partícipes de la reflexión, mediante la socialización de sus experiencias frente al desarrollo de la clase, para dar cierre asignando a los estudiantes los deberes extracurriculares dirigidos a fortalecer el proceso educativo desde casa. Frente a este momento de la clase Márquez (2017) afirma que:

...el propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes. Junto con ello, se puede aprovechar la instancia para redondear las ideas o puntos centrales del trabajo realizado; revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes; establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que el docente considera claves; aclarar dudas y/o ampliar la información y, también para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado. (p. 7).

Las razones de cambio con respecto a estos momentos estructurantes de la clase se respaldan en la necesidad e intención de organizar y gestionar las prácticas de enseñanza de forma metódica y efectiva, que permitan realizar diagnóstico y evaluación constante de cada momento generado en el aula.

Subcategoría de macrocurrículo. La segunda subcategoría gira entorno a la puesta en escena del macrocurrículo para sustentar y dirigir los procesos de enseñanza. Analizando las diferentes planeaciones y sus implementaciones se puede

determinar que durante el primer ciclo reflexivo no se especifica por escrito dentro de la planeación, qué tipo de documento sirve como sustento al ejercicio organizacional del aula; sin embargo, al hacer lectura de los contenidos y revisar la secuencia de actividades que se establecen al interior de la práctica, se hallan elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros expuestos en el documento de Lineamientos Curriculares.

Contrastando los referentes prácticos con los teóricos en concordancia con los Lineamientos Curriculares del (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 6-15) se encuentran elementos como el desarrollo del proceso interlingüal visible en el periodo silencioso, el estadio presintáctico y sintáctico que estructuran los estudiantes y el desarrollo del proceso intercultural basado en la apropiación de la competencia comunicativa. De forma general, se puede observar un patrón de metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico y cómo estas son significativas y centradas en el alumno al relacionarse con experiencias concretas de su cotidianidad.

Durante el segundo ciclo de reflexión y el tercero que se establece en la continuidad de las mismas elecciones dentro de la concreción curricular, se presentan los cambios mas amplios de esta subcategoría. Las evidencias recolectadas de los referentes prácticos como la planeación, su implementación y el ejercicio de análisis dentro de la Lesson, permiten comprender que se ha promovido la continuidad de los elementos curriculares de las políticas nacionales.

El ejercicio de planeación ha mantenido sus principios curriculares iniciales y con la llegada de posteriores, le ha sumado otras políticas del orden. Dentro de la planeación se estipula claramente el Derecho Básico de Aprendizaje¹³ que sustenta la intervención, mientras se preserva la competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y sugerencias metodológicas descritas en los Lineamientos Curriculares.

De igual manera, se observa no solo en la planeación sino en sus contenidos, cómo se ha aterrizado al aula el Esquema Curricular Sugerido de inglés propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional para secundaria y los Estándares Básicos de Competencias que sustentan las mallas curriculares respectivas. (Ver tabla 5)

¹³ Entendidos como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2016, pág. 5)

Tabla 5. Malla curricular grado octavo.

3.3. NIVEL A2.2 - GRADO SUGERIDO: 8º			
DERECHOS BÁSICOS INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> Solicita y brinda información sobre experiencias y planes de manera clara y breve. Explica por escrito, de forma coherente y sencilla, situaciones y hechos. Reconoce información específica en textos cortos orales y escritos sobre temas de interés general. 	<ul style="list-style-type: none"> Intercambia información sobre temas académicos del entorno escolar y de interés general, a través de conversaciones sencillas, diálogos y juego de roles. Realiza recomendaciones a personas de su comunidad sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo. Hace exposiciones breves sobre un tema académico relacionado con su entorno escolar o su comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa sus emociones y sentimientos sobre una situación o tema específico de su entorno familiar o escolar, presentando sus razones de forma clara y sencilla. Narra brevemente hechos actuales, situaciones cotidianas o sus experiencias propias, en forma oral o escrita.
	META	FUNCIONES	OBJETIVOS
MÓDULO 1 SOSTENIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente en el país. Evaluate the impact of human actions on the environment in the country. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentarse ante un grupo. Describir acciones humanas. Solicitar información sobre acciones. Dar sugerencias para mejorar prácticas. Expresar opiniones sobre acciones. Discutir buenas y malas prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Describir situaciones relacionadas con temas cotidianos de interés general de manera oral y escrita. Elaborar un texto expositivo escrito sencillo sobre temas cotidianos de interés general. Intercambiar información sobre temas cotidianos de interés general a través de diálogos. Identificar información sobre temas cotidianos de interés general en textos expositivos cortos orales y escritos.

Fuente: Tomado del Currículo Sugerido de inglés. 2014.

Autor: MEN

Analizando el currículo planteado, se destacan aspectos que impactan directamente el ejercicio como, el enfoque curricular, que tanto en el segundo y tercer ciclo, abordan contextos ecológicos viabilizando el aprendizaje del inglés por medio de un enfoque interdisciplinar, los principios de evaluación que distinguen entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje y las características curriculares de flexibilidad y adaptabilidad para fomentar las habilidades para el siglo XXI, en concordancia con el Currículo Sugerido de inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 27).

Categoría de implementación. La implementación es declarada como la segunda categoría de la investigación cuyas evidencias y análisis de la interpretación de los datos permiten establecer el aprendizaje colaborativo como su única subcategoría.

Subcategoría de trabajo colaborativo. Para iniciar se define trabajo colaborativo como una estrategia didáctica que posibilita en los estudiantes mejorar sus resultados de aprendizaje en comparación a cuando el proceso se realiza de forma individual. Este se sustenta en la construcción conjunta que solo se alcanza mediante la unificación de los esfuerzos, habilidades y talentos de los estudiantes cuando son dirigidos al alcance del logro educativo en común, la interacción que la sustenta demanda respeto por las posturas de los participantes y permite el logro académico en conjunto con el desarrollo de habilidades blandas, como lo establece Guitert &

Giménez (Citados en Revelo, Collazos & Jiménez, 2017) al denominar el trabajo colaborativo como:

Proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (p. 3).

Al realizar una reconstrucción cronológica de las etapas de la investigación frente al trabajo colaborativo, se encuentra que durante el primer ciclo de reflexión, este se evidenció en dos escenarios educativos distintos, el primero se desarrolló en las etapas en que el juego se implementa como estrategia de aprendizaje, haciendo uso de la característica inherente del ser humano de ser sociable por naturaleza para convertir al juego en una herramienta que invita a los participantes a trabajar conjuntamente en el alcance de la meta. (Ver figura 20)



Figura 20. El juego y el trabajo colaborativo: Actividad de números y animales.

Fuente: Tomado de video (10:32 min) de clase. Junio 01, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

El segundo escenario se generó en el desarrollo de un proyecto de clase, en el cual se propone a los estudiantes la construcción de una maqueta a escala del salón, actividad en la cual deben trabajar conjuntamente para tomar las medidas del salón, registrarlas y generar un plano para luego realizar la maqueta y presentarla a sus compañeros. (Ver figura 21)

En ambos escenarios se encuentran características particulares del desarrollo del aprendizaje colaborativo que, según Echazarreta, Prados, Poch, & Soler (2009) se pueden evidenciar en: la responsabilidad de los estudiantes frente a las acciones que deben desarrollar al interior del grupo de forma individual y compartida, la relación de interdependencia que se gesta entre los participantes para lograr el alcance de lo propuesto, la presencia de habilidades heterogéneas en los integrantes de un mismo grupo y la implementación de habilidades comunicativas en la construcción de relaciones recíprocas que buscan la resolución de una tarea.



Figura 21. Responsabilidad, interdependencia y habilidades comunicativas de los estudiantes en el trabajo colaborativo.

Fuente: Tomado de segundo video (1:47 min) de clase. Octubre 05, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

En el segundo ciclo de reflexión la puesta en escena del trabajo colaborativo se puede distinguir en dos momentos principales, el primero en el que el grupo como un todo analiza y discute sus comprensiones frente a los interrogantes planteados relacionados con el ejercicio de listening, en el que cada estudiante asume su responsabilidad individual como elemento indispensable para promover el aprendizaje en sus compañeros y con ello generar un escenario de aprendizaje colaborativo, el segundo momento se encuentra en el trabajo que desarrollan los estudiantes en pequeños grupos para analizar con detenimiento y generar mayores comprensiones sobre las transcripciones de los audios del ejercicio de comprensión auditiva.

Se encuentra que las interacciones generadas durante el primer momento enriquecen las concepciones de los participantes frente a lo que pudieron interpretar del audio, de esta forma en relación con el aprendizaje colaborativo se halla que el

aprendizaje es más eficaz cuando se aúnan los esfuerzos de los estudiantes para alcanzar un propósito en común, desde el punto de vista de Alcalde (Citado en Rodríguez & Espinoza, 2017) estas acciones de aprendizaje se definen como:

un proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo, y por lo tanto, un trabajo hecho en un grupo de forma colaborativa, tiene un resultado más enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual. (p. 4)

Respecto al trabajo desarrollado por los estudiantes al interior de los tríos, se observa un intercambio de ideas sustentado en el diálogo frente a las concepciones que cada uno de ellos presenta de las transcripciones proyectadas en el tablero inteligente, este intercambio de ideas consolida el ejercicio de aprendizaje, en el que cada participante aporta con su pensamiento y de forma conjunta los integrantes logran descifrar el mensaje del contenido propuesto (ver figura 33); el uso del diccionario se consolida en una estrategia que facilita la consolidación del logro académico. En términos de Roinstein (Citado en Rodríguez & Espinoza, 2017) esta interacción se define como:

una visión compartida donde cada miembro toma en cuenta lo que el otro comprende, en este sentido la flexibilidad y la apertura son cualidades que se muestran mediante el intercambio y el diálogo, desde esta condición el error y el conflicto deja de ser un obstáculo y se convierte en sí mismo en experiencia de aprendizaje. (p. 5)

En consecuencia, se encuentra que, para el desarrollo de las actividades se estructura una secuencia de acciones donde los estudiantes hacen uso de las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC) al manifestar y debatir sus opiniones generando comprensiones a través de un aprendizaje mutuo, que los conduce a generar estrategias para solucionar sus inquietudes. La aplicación de estas técnicas permite diferenciar el trabajo colaborativo de otros esquemas de organización grupal, los cuales se pueden sustentar en las técnicas propuestas por Barkley, Cross & Major (2007). (Ver tabla 6)

Tabla 6. *Categorías de TAC.*

Categoría	Descripción	Casos Tipo
Diálogo	La interacción y los intercambios de los estudiantes se consiguen principalmente mediante la palabra hablada.	Piensa, forma una pareja y comenta; Rueda de ideas; Grupos de conversación; Para hablar, paga ficha; Entrevista en tres pasos; Debates críticos.
Enseñanza recíproca entre compañeros	Los estudiantes se enseñan mutuamente con decisión a dominar temáticas y a desarrollar competencias relacionadas con ellas.	Toma de apuntes por parejas; Celdas de aprendizaje; La pecera; Juego de rol; Rompecabezas; Equipos de exámenes.
Resolución de problemas	Los estudiantes se centran en practicar estrategias de resolución de problemas.	Resolución de problemas por parejas pensando en voz alta; Pasa el problema; Estudio de casos; Resolución estructurada de problemas; Equipos de análisis; Investigación en grupo.
Organizadores de información gráfica	Los grupos utilizan medios visuales para organizar y mostrar información.	Agrupamiento por afinidad; Tabla de grupo; Matriz de equipo; Cadenas secuenciales; Redes de palabras.
Redacción	Los estudiantes escriben para aprender contenidos y competencias importantes.	Diarios para el diálogo; Mesa redonda; Ensayos diádicos; Corrección por el compañero; Escritura colaborativa; Antologías de equipo; Seminario sobre una ponencia.

Fuente: Tomado de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo: manual para el profesorado universitario. Morata, 2007.

Autor: E. Barkley, K. Cross, & C. Major.

En el último ciclo de reflexión, se establece el trabajo colaborativo por medio de la socialización al interior de los grupos de trabajo sobre los mapas conceptuales que abordaron las concepciones que cada estudiante tenía frente a los problemas ambientales; en este espacio de intercambio de puntos de vista, los estudiantes presentan sus ideas y las argumentan frente a sus compañeros, para que conjuntamente lleguen a un consenso respecto a lo que se debe ver reflejado en el mapa conceptual del grupo.

Para la gestión de este resultado final dentro del equipo de trabajo, los estudiantes desarrollaron procesos de cooperación evidenciados en el apoyo que entre ellos se da para reafirmar sus comprensiones, de responsabilidad en cuanto cada uno asumió una función que debía cumplir para lograr el éxito colectivo, también, se evidenció un marcado proceso de comunicación que facilitó la concreción de acuerdos, la relación de los saberes que ellos tenían con respecto a los de sus compañeros y la toma del liderazgo al interior del grupo (ver figura 22). Al respecto Johnson, Johnson & Holubec (1999) manifiestan que para que exista un trabajo colaborativo se deben incorporar los siguientes elementos:

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros...

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda...

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose... Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. (p. 9).



Figura 22. Puesta en escena de los elementos del aprendizaje colaborativo.

Fuente: Tomado de video (50:55 min) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

El siguiente momento que manifiesta el trabajo colaborativo se evidencia en las acciones que realizaron los estudiantes con sus grupos de trabajo en la elección del mapa conceptual que cumplió con los elementos descriptivos e informativos de los problemas ambientales. (Ver figura 23)



Figura 23. Revisión y análisis colaborativo de los mapas conceptuales.

Fuente: Tomado de segundo video (15:45 min) de clase. Septiembre 04, 2019.
Autor: Camilo A. Alvarez

En este proceso los estudiantes leyeron y analizaron los mapas conceptuales de sus compañeros, quienes, a través de un ejercicio de lectura crítica, contrastan la jerarquización de las ideas presentadas en los mapas y sintetizan las relaciones entre los conceptos para seleccionar el que mayor claridad empleaba al describir la situación ambiental junto con sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Johnson (Citado en Rodríguez & Espinoza, 2017)

habla de habilidades mixtas cuando explica la función del trabajo colaborativo, es decir implica tanto características del desarrollo personal como de carácter social, donde cada sujeto aporta mediante el diálogo como principal medio, su propia capacidad de prospección, misma que en la intermediación tendrá la posibilidad de reconstruirse. (p. 5)

Este ejercicio permite a los estudiantes determinar el aprendizaje de sus compañeros, visibilizado en el resultado de las comprensiones aplicadas a la técnica del mapa conceptual, y así mismo, permite desarrollar una medición del desempeño y evaluar la claridad conceptual que emergió tras el ejercicio de aprendizaje colaborativo por parte del docente. Según Johnson, Johnson & Holubec (1999) este tipo aprendizaje se debe evaluar a través de desempeños:

El docente debe medir directamente la calidad y la cantidad del rendimiento de los alumnos para determinar cuánto han aprendido en una clase. Las evaluaciones basadas en el desempeño requieren que los alumnos demuestren

lo que pueden hacer con lo que saben, poniendo en práctica un procedimiento o una técnica. (p. 53-54).

Categoría de evaluación. La evaluación es declarada como la tercera categoría de la investigación cuyo análisis se realiza a partir de la evaluación para el aprendizaje, lo cual se evidencia a lo largo de los tres ciclos reflexivos y establece la configuración de una subcategoría titulada fases de la evaluación. En esta reconstrucción cronológica se parte de los hechos evidenciados en el primer ciclo de reflexión, con el objetivo de distinguir el inicio y sus posteriores cambios o transformaciones intencionadas a hacer de la evaluación un proceso que contribuya al aprendizaje.

Durante el primer ciclo de reflexión se encuentran prácticas puntuales que permiten dar forma a cómo se establecía el ejercicio de evaluación. Se observa al inicio de la investigación, que tras el abordaje de los contenidos propuestos, se elaboraban pruebas por medio de exámenes o quizzes para corroborar el aprendizaje de los temas en los estudiantes; estas acciones se basaban en la memorización del contenido y no permitían analizar el desarrollo o adquisición de habilidades en los educandos.

Adicionalmente, se encuentra que el juego dentro del aula se implementa como ejercicio de práctica y refuerzo del aprendizaje, pero que los resultados de las competencias y retos se emplean como una herramienta de evaluación, el análisis de los puntajes obtenidos en los juegos se establece como una representación del aprendizaje de los estudiantes que es transformado en una valoración numérica.

Finalmente, se evidencia la creación de un producto final de clase que pretende dar cuenta de todos los contenidos y aprendizajes efectuados durante el proceso educativo, para evaluar de forma particular, la pronunciación en los estudiantes por medio de una exposición de maquetas del aula y su respectiva presentación oral.

En el segundo ciclo de reflexión se percibe, desde la planeación, una continuidad en la exploración de conceptos y saberes previos en los estudiantes, pero a diferencia del anterior ciclo que se aplicaba como estrategia para saber qué tanto conocían los estudiantes sobre el contenido central a desarrollar, aquí se emplea no solo con este propósito de corroborar qué tanto conocen los estudiantes sobre el tema, sino de generar una auto-evaluación por el docente sobre el impacto de las enseñanzas en los estudiantes y sobre el interés que despiertan las lecciones en ellos; la razón de este cambio, está en el interés por conocer si los procesos educativos han generado cambios en el pensamiento de los estudiantes mediante la claridad conceptual que ellos puedan manifestar.

De igual manera, se descubre que el indagar y conocer los presaberes en los alumnos es una herramienta poderosa porque permite establecer un punto de partida al encuentro acorde a las necesidades de los estudiantes. Con la reflexión realizada en la implementación, se concluye e informa que, en medio del desarrollo de las actividades, específicamente en el intercambio de ideas y proceso de socialización, se pudo

evidenciar comprensiones en los estudiantes a través de sus participaciones las cuales también se estructuran en un ejercicio evaluativo de las enseñanzas.

El siguiente cambio se percibe en una de las fases del momento estructurante de desarrollo de la planeación, donde se plantea una evaluación que sirva de soporte y guía al mismo proceso educativo, la cual se debe realizar sobre la marcha del ejercicio, se formulan interrogantes que tienen como función sacar a la luz las comprensiones de los estudiantes frente al ejercicio en progreso y de esta forma, complementar y dirigir las nociones a las que los estudiantes alcanzan.

La razón de este cambio está en el interés por acompañar el proceso educativo de los estudiantes mientras esta toma forma y poder asesorarlos en la medida que expresan sus comprensiones, sin tener que esperar a evaluaciones en etapas posteriores donde ya no tienen sentido aplicar algún correctivo. Esta evaluación del proceso permite generar aprendizajes mas cercanos a los esperados e incentivar a los estudiantes que presentan dificultades para que retomen el hilo conductor del proceso.

El último cambio se sitúa en la etapa de cierre del encuentro donde se generan abstracciones en los estudiantes para poder hacer públicos sus aprendizajes y complementar las comprensiones de los demás, a través de la extrapolación del conocimiento atendido hacia las realidades propias del entorno y comunidad escolar, este tipo de ejercicios evaluativos dejan al descubierto la eficacia de las prácticas de enseñanzas del encuentro.

Para el tercer ciclo de reflexión se evidencia en las acciones iniciales un nuevo cambio, en esta oportunidad se informa desde el comienzo cómo van a ser evaluados los estudiantes y se aclara el producto final que se busca obtener como evidencia del proceso de aprendizaje; de igual manera, se puntualizan los criterios de evaluación enfatizando en la importancia de las participaciones durante el desarrollo del encuentro junto con los procesos de socialización.

La razón del cambio está en la idea que cuando los estudiantes conocen con anterioridad qué deben hacer y qué se espera de ellos, el tiempo para el logro del aprendizaje se emplea correctamente y el aprendizaje resulta mejor estructurado.

El segundo cambio se evidencia en la forma en que se realiza la evaluación diagnóstica, de acuerdo con la planeación, el ejercicio busca proveer a los estudiantes de un espacio para revisar sus apuntes y recordar algunos conceptos claves, sin embargo, la implementación muestra que, al encontrar dificultades en los estudiantes para dar inicio al proceso, este repaso se gestiona desde el docente para enfocar y guiar a los estudiantes.

La razón de emplear la evaluación diagnóstica de este modo a diferencia como se venía haciendo en la exploración de saberes previos, está en la riqueza que representa el ejercicio al conocer cómo los estudiantes hacen uso de las herramientas

que tienen a su disposición, para dar solución a un requerimiento y en poder retroalimentar y modificar falencias que emergen en el escenario.

El otro cambio está en la etapa que se designa a establecer y evaluar los aprendizajes promovidos en los estudiantes, para ello se propone desde el inicio de la clase, como ya se señaló, un producto final del encuentro con el objetivo de facilitar la lectura entre estudiantes de las formas de pensamiento y síntesis de la información de sus congéneres. La herramienta empleada es la construcción de un mapa conceptual para diagramar las relaciones de pensamiento que pueden generar los educandos sobre los contenidos de un largo proceso educativo, al igual que promover soluciones a las problemáticas abordadas.

El último cambio implementado en este ciclo es el espacio que se otorga para generar un proceso reflexivo y de autoevaluación del ejercicio educativo, en el que estudiantes y maestro participan conjuntamente de la construcción evaluativa, resaltando los aspectos positivos de los momentos de la clase, del trabajo grupal e individual y planteando mejoras a los elementos que merecen mayor atención y cambio para futuras intervenciones.

Analizando esta reconstrucción cronológica de la evaluación se descubre que algunos ejercicios que se desarrollaron en el aula, no se encontraban inicialmente plasmados en las planeaciones, sino que emergieron como iniciativas para dar soluciones y complemento a acontecimientos vivenciados dentro del contexto escolar con los estudiantes; estos ejercicios se caracterizan por procurar mejorar los aprendizajes de los estudiantes y al mismo tiempo, se les puede entender como formas de evaluación, como resultado se establece una subcategoría titulada fases de la evaluación que se describe a continuación.

Subcategoría fases de la evaluación. Se establece que para el tercer ciclo de reflexión cada momento estructurante de la clase desarrolla un ejercicio evaluativo propio, de esta manera, se evidencia un ejercicio que se podría describir como una evaluación diagnóstica que toma lugar en el momento de inicio de la clase, posteriormente, durante el desarrollo de la clase, se observa que el acompañamiento y retroalimentación empleadas apuntan a lo que se conoce como una evaluación formativa y en el cierre del encuentro, se halla una intervención evaluativa de tipo sumativa. Respecto a la evaluación diagnóstica, Jorba & Casellas (Citados en Díaz & Hernández, 2002) especifican que:

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar prognosis, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamarla diagnosis. (p. 396)

El análisis del ejercicio realizado describe una prognosis que tiene como función dar apertura al encuentro académico estableciendo los saberes previos y dificultades

más notorias en los estudiantes, además, pretende aclarar dudas a través del acompañamiento realizado a los estudiantes por medio del repaso guiado y fortalecer las ideas y nociones ya establecidas en ellos. De acuerdo con Miras (Citado en Díaz & Hernández, 2002),

Hay que tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo asumen las siguientes tres formas distintas:

1. Conocimientos previos alternativos...
2. Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse.
3. Conocimientos previos pertinentes...

Así, una tarea prioritaria para toda actividad de enseñanza radica en que el profesor identifique la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes (sin duda los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos) que poseen los alumnos luego de diagnosticarlos (y activarlos) por medio de una técnica o instrumento evaluativo sensible a ellos, y que luego estos conocimientos puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con la información nueva a aprenderse. (p. 399)

Con respecto a las acciones que demuestran el seguimiento y acompañamiento que se realiza con los estudiantes, se pueden entender como prácticas que se sustentan en el ejercicio permanente de la retroalimentación, el monitoreo, la aclaración de dudas y el direccionamiento del desarrollo central del encuentro, para fortalecer en los estudiantes sus comprensiones, al tiempo que fomentar en el docente la evaluación formativa por medio de la reflexión y adaptación de los acontecimientos del aula. Como señala Martínez-Melis (Citado en Orozco, 2006):

La evaluación formativa está basada en el alumno, es un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y al alumno conocer los progresos de estos últimos. Se centra en el progreso y en la superación de dificultades que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el objetivo último es favorecer el aprendizaje haciendo al estudiante consciente de sus logros y de sus lagunas. (p. 5).

Adicionalmente, Díaz & Hernández (2002) mencionan que:

La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio de aprendizaje de los alumnos (Allal, 1979; Jorba y Sanmartí, 1993; Jorba y Casellas, 1997)...Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas in situ. (p. 405).

Para dar cierre a esta subcategoría de las fases de evaluación haría falta discernir las acciones que toman lugar en el momento estructurante de cierre, donde se manifiesta la necesidad de comunicar a los estudiantes algunas conclusiones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados percibidos del encuentro.

Dentro de las fases evaluativas observadas este procedimiento se puede describir como la evaluación sumativa, cuyas funciones se centran en verificar los resultados de un proceso educativo, determinar el grado de cumplimiento de las metas trazadas y valorar el desarrollo del estudiante, buscando implementar ajustes para los encuentros consecutivos y destacando estrategias que se deben mantener por su impacto en la contribución del aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Cruz & Quiñones (2012) argumentan que:

Mediante ésta se pretende valorar la conducta final que se observa en el estudiante, certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos, hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso e integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre un estudiante a través del curso.

Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada estudiante que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso. (p. 100-101).

Vista de una forma más simple se puede entender en términos de Sánchez (2018) como: ...aquella compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso, para determinar, al final del mismo, el grado con que los objetivos de la enseñanza se alcanzaron y así otorgar calificaciones. (p. 5).

Ha de resaltarse que el ejercicio observado en la implementación no se centra exclusivamente en dictaminar una valoración al trabajo de los estudiantes, sino que se enfoca en generar un espacio reflexivo a través del diálogo con los alumnos con el propósito de analizar y evaluar la pertinencia de la planeación, dinámicas y acciones ejecutadas en el aula, de entender qué ambientes de trabajo se ajustan a los intereses de los estudiantes y establecer rutas que propendan por aprendizajes significativos en ellos, como plantea Morales (2001):

La evaluación sumativa o de control, se lleva a cabo al finalizar un periodo lectivo, (etapa, ciclo o curso), su objetivo es el de precisar el rendimiento tanto del aprendizaje de un alumno, una planificación o unos recursos. Para conocer su rechazo, modificación o adecuación al fin propuesto. Su propósito consiste en valorar concluyentemente, no se trata de mejorar de forma rápida. Se realiza para tomar decisiones a cerca de la promoción de nivel educativo, certificación o titulación de una etapa educativa, ingreso en un curso o programa o entre otros elementos la continuación de un método didáctico. (p. 176).

Capítulo VII. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.

Retomando las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del docente expuestas en los hallazgos e interpretación de los datos, se organizan para construir y postular una tesis que describa a forma de propuesta metodológica y pedagógica, la configuración del ejercicio educativo que ha resultado del proceso de investigación.

La apuesta del docente esta enmarcada en los cuatro elementos constitutivos de la práctica pedagógica (planeación, implementación, evaluación y reflexión), donde el origen y columna vertebral del ejercicio se origina a partir de la planeación. Los aportes que el investigador desarrolla están planteados para desarrollar un ejercicio de inglés como lengua extranjera dentro del contexto de las instituciones públicas del distrito capital.

La planeación

Se afirma que el ejercicio de planeación debe diseñarse para cubrir un periodo escolar o trimestre, en cuanto permite que la flexibilidad se instaure de forma tangible al tener tiempo y espacio suficiente para generar los cambios pertinentes que surjan de los encuentros, permite que los procesos con los estudiantes sean continuos al estar relacionados y organizados bajo el mismo gran propósito, posibilitan los resultados a largo plazo y la consolidación de un producto final que de cuenta de las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes desarrolladas durante los distintos procesos académicos, permite que el docente ejecute transformaciones y adaptaciones ajustadas al contexto del aula en la que está inmerso y más importante, a las necesidades de sus estudiantes.

Esta apuesta por una planeación a largo plazo posibilita que se retomen los procesos y procedimientos las veces que sean necesarias hasta alcanzar el propósitos trazado, ofrece una organización y visión global del curso tanto a docentes como estudiantes, deja en claro los hilos conductores que se configuran como las metas abarcadoras o metas más importantes a alcanzar desde antes de iniciar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al hacerlas claras y públicas a todos los actores del aula, también, permite puntualizar en los propósitos del curso los cuales se mantienen intactos hasta el final.

Por otra parte, hace que el ejercicio de planear no se torne monótono, desfragmentado o desarticulado y pierda su enfoque y función para la que fue creado, ayuda a que los procesos con los estudiantes tengan continuidad y refuerzo cuando se requiera, evitando que lo trabajado pase al olvido, incluso se trabaja en pro de generar una proyección del proceso educativo, lo que resulta en una mayor claridad para el estudiante, adicionalmente, el que conozcan las metas y propósitos del curso permite que tengan claridad sobre la ruta de trabajo y lo que se espera de ellos.

El otro aspecto a tener en cuenta en la construcción de la planeación se relaciona con la normatividad vigente y el macrocurrículo, para ello se sugiere que se

conservar un espacio dentro de la planeación que permita hacer lectura de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias que dan lugar al ejercicio y sus diferentes sesiones; por otra parte, estas normatividades deben con anterioridad haber impactado en la conformación del meso currículo para que la escuela y las acciones de los docentes guarden relación con las demandas del estado, de esa forma, la planeación obedece a las mallas curriculares las cuales a su vez están en concordancia con los lineamientos y las normatividades ya mencionadas.

Igualmente, al interior de la planeación debe distinguirse un apartado que exprese claramente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las improntas del ciclo, las metas de comprensión con sus correspondientes indicadores de desempeño, las habilidades a explorar y desarrollar las cuales deben ser un complemento a los DBA, además, todo este ejercicio de organización debe ir acompañado de las habilidades blandas y las del siglo XXI que se proyectan promover.

En esta propuesta de planeación, se encuentra de vital importancia que se apliquen las herramientas análogas y digitales para la enseñanza del inglés que el Ministerio de Educación Nacional en asocio con otras instituciones, pone a disposición para los docentes de inglés del distrito y la nación, por tal razón, el ejercicio de planeación debe tener sustento en el Currículo Sugerido de inglés para Colombia y especificar las formas de uso de esta herramienta.

Con respecto a la línea de herramientas y recursos a disposición de los docentes, se insiste en que el ejercicio de planeación debe contemplar y discriminar su uso, como en el caso del material de apoyo que se encuentra en el portal educativo de Colombia Aprende, la aplicación “Be the One Challenge”, la cartilla de preparación para las pruebas de estado “Know Now” y su respectiva aplicación, la serie de textos guía y de trabajo de “English Please” y “Way to Go” junto con sus audios y versiones digitales que sirven de refuerzo en casa para los estudiantes.

Como complemento a estos recursos, se sugiere que dentro de la planeación se catalogue un material que pueda servir de apoyo a estudiantes como al docente para la realización de sus lecciones, tales como authentic materials por la carga cultural que le atribuyen al aprendizaje, diccionarios bilingües en la web para incentivar el uso de las TIC dentro y fuera del aula y fomentar las habilidades digitales en los estudiantes y demás recursos físicos con los que cuente la institución como, tabletas, textos guías, diccionarios, tableros inteligentes, televisores, portátiles y material didáctico.

Finalizando con esta acción constitutiva de la práctica, se afirma que dentro de la planeación se deben percibir los principios metodológicos y pedagógicos en los que el docente sustenta su práctica de enseñanza, visibilizando a través de su organización e intención educativa, los métodos de enseñanza que propenden su ejercicio (enfoque comunicativo), la corriente o teórica pedagógica que lo impulsa a actuar (socio-constructivismo), y los elementos organizativos al igual que principios metodológicos adoptados del marco EpC (hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión, rutinas de pensamiento).

Todos estos elementos deben planificarse en un formato preestablecido, que permita a cualquier lector un fácil acceso y entendimiento de los componentes que una planeación a largo plazo debe abarcar; igualmente, el formato debe contener una estructura que permita identificar los tres momentos estructurantes de la clase (inicio, desarrollo y cierre) con el apartado evaluativo de cada momento y que favorezca las adaptaciones de cada encuentro dada su flexibilidad, como que cada encuentro pueda plantear nuevos propósitos, con sus correspondientes actividades centradas en el pensamiento y la reflexión (desempeños de comprensión) y que posibilite tanto el trabajo individual como el colaborativo.

La implementación

La propuesta que se realiza respecto a la implementación se fundamenta en el propósito que esta debe cumplir al interior del aula. Su propósito central es posibilitar la flexibilidad en la planeación a través de la lectura e integración de las necesidades evidenciadas en los estudiantes y el contexto del aula a esta; esto resignifica el ejercicio de planear en cuanto implica que el estudiante se convierte en agente participe y cofundador de la planeación, al considerársele un ejercicio inconcluso que el educando ayuda a transformar.

Si bien es cierto que la implementación es la puesta en escena de lo planeado, se debe entender que este no es su único o máximo fin, pues la planeación no siempre debe ser seguida al pie de la letra como si se tratase de un guion, dado que la implementación cumple el propósito de darle vida y proveerle de carácter y particularidad; en otras palabras, la implementación esta para modificar la planeación, al responder a las necesidades del contexto de aula.

Adicionalmente, la implementación da cuenta al docente si la planeación esta acorde al contexto, pone al descubierto los puntos débiles y fuertes de la planeación al descubrir y revelar las necesidades de los estudiantes frente a lo que se da por hecho; en conclusión, la implementación sincroniza la planeación con la realidad y posibilita el aprendizaje significativo.

La evaluación y reflexión

El último aporte se establece a partir de las comprensiones producto de la investigación que describe el proceso evaluativo como un ejercicio integrado por tres fases (diagnóstica, formativa y sumativa) acorde a los momentos estructurantes de la clase. Se enfatiza que la reflexión no se debe establecer como una producción a realizarse únicamente cuando la labor del aula ha finalizado, para deliberar sobre la efectividad o éxito de esta, sino que debe aplicarse en el desarrollo de todo proceso evaluativo dentro del aula en cuanto permite la adaptación in situ del ejercicio educativo.

Se establece que los tres momentos o fases de la evaluación se deben desarrollar en cada encuentro académico y el tipo de evaluación sustentarse en una propuesta de exámenes, donde las pruebas de orden memorístico o basadas en contenidos no tienen lugar, a cambio, la evaluación debe ser un proceso que se sustenta en las manifestaciones de pensamiento de los estudiantes, cuyas herramientas de medición son todo lo que evidencie el aprendizaje y comprensiones del estudiante y los productos que él realiza en virtud de su saber.

Por otra parte, se propone que la evaluación, sin importar la fase en que se encuentre, no puede tomar una posición unidireccional, sino que debe propender por que las voces de los estudiantes sean escuchadas y de esta forma propiciar estadios de metacognición que fortalecen la autoevaluación, autorreflexión y coevaluación, rescatando de esta última el interés que genera en el estudiante por resultar de un par.

Con respecto a la evaluación diagnóstica, se puede iniciar a partir de la socialización y corrección de una tarea y en caso de que no haya, se puede establecer con la exploración de los presaberes y preconcepciones de los estudiantes, o simplemente recordando y revisando lo abordado en la última sesión o en los más recientes encuentros. Esta evaluación debe ser vista como un punto de partida que esclarece la ruta a seguir, modifica o ratifica la planeación y emplea la reflexión para obtener información que deja al descubierto las debilidades y fortalezas de los estudiantes, pero más importante evaluar el proceso realizado por el maestro.

En la evaluación formativa se debe evidenciar el seguimiento y acompañamiento al proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes, el cual puede ser individual o grupal según los desempeños que se estén realizando, se sustenta y promueve desde la retroalimentación oportuna con el objetivo de generar una evaluación para el aprendizaje. Al igual que en la fase diagnóstica, la reflexión es el instrumento que posibilita al docente generar una planeación flexible, para lo cual se debe estar abierto al cambio y generar las transformaciones pertinentes sobre la marcha, adicionalmente, la evaluación formativa debe promover entre los estudiantes las habilidades blandas y las del siglo XXI.

La evaluación sumativa debe basarse en la reflexión y centrarse en la socialización de los productos finales de clase y actividades desarrolladas durante el encuentro, igualmente, debe servir como evaluación del proceso de enseñanza después de haber abordado el desempeño de los estudiantes; parte de su propósito es soportarse en la reflexión efectuada para proyectar los siguientes encuentros tomando los aciertos y las dificultades evidenciadas para darles solución y continuidad, su naturaleza radica en propender por la mejora del aprendizaje en los estudiantes, en los procesos educativos, en el autoconocimiento del estudiante y del docente y en fomentar una evaluación colaborativa tridireccional entre docente-estudiante, estudiante-docente y estudiante-estudiante, que posibilita la motivación del aprendizaje a nivel personal y grupal.

En términos generales, la evaluación vista como una unidad debe centrarse en las particularidades de los estudiantes, tomando como referencia sus ritmos de aprendizaje y resaltando el esfuerzo individual en el logro del desempeño, en contraposición de una evaluación sustentada en juicios de valor estandarizados.

Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones

Analizando los hallazgos establecidos en el proceso de investigación a la luz de referentes teóricos y prácticos se establecen las siguientes comprensiones descriptivas de la práctica de enseñanza como respuesta a los elementos constitutivos del ejercicio pedagógico.

La planeación se configura en el elemento central y más importante para iniciar todo proceso con intenciones académicas y educativas, es un ejercicio que debe originarse con una planeación proyectada a largo plazo y que comprenda un espacio de tiempo amplio, como en el caso de un periodo escolar, cuyos propósitos son abarcadores y se integran bajo la modalidad de una unidad didáctica, permitiendo al docente tener claridad hacia dónde quiere dirigir los procesos educativos de sus estudiantes.

Conforme la planeación se desarrolla debe enriquecerse y transformarse de acuerdo con los aprendizajes obtenidos de los encuentros para promover el diseño de mas innovadores y diversos desempeños de comprensión; a medida que se alcanzan los objetivos establecidos a corto plazo, se deben gestionar nuevas metas de comprensión junto con sus actividades centradas en el desarrollo de habilidades y pensamiento para continuar de forma cíclica con el proceso. La reflexión es la condición pedagógica natural que permite transformar la planeación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, sus aciertos y dificultades.

Debe entenderse que el primer ejercicio de planeación que realiza el docente es la adecuación del macrocurrículo a las mallas curriculares de su institución, lo que implica la adaptación de las normatividades al contexto escolar, integrándolas al PEI, al desarrollo de habilidades blandas o habilidades no-cognitivas que facilitan el autoconocimiento y la relación con los demás, las habilidades del siglo XXI y las contenidas en las improntas de cada ciclo, en armonía con los demás constructos pedagógicos que organizan la institución, en un único constructo que direccionará sus planeaciones de aula.

Esta creación no puede prescindir de una organización que evidencie la complejidad del ejercicio y los minuciosos detalles que lo sustentan, organizados a forma de pirámide invertida iniciando con los preceptos más amplios y terminando en las particularidades de cada lección. En su interior se deben diferenciar los tres momentos estructurantes de la clase (inicio, desarrollo y cierre) articulados a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa respectivamente, la cual sustenta sus fases evaluativas en la reflexión, no se pueden olvidar establecer los tiempos para el aprendizaje y recursos a implementar.

El principio natural de la implementación consiste en aplicar la planeación, pero su atractivo oculto reposa en la facultad que tiene para imprimir cambios a lo planeado en cuanto se encarga de llevar las necesidades y el contexto del aula a la planeación, haciendo tangible la flexibilización y sus consecuentes adaptaciones. En una clase de

lengua extranjera, la implementación concede al docente hacer uso de L1 para atender los procesos de evaluación inicial y final que requieren reflexiones profundas.

La evaluación es comprendida como evaluación para el aprendizaje y todas las fases que la componen se sustentan en la reflexión como única estrategia para obtener sus valoraciones, por tanto, las comprensiones de los estudiantes son un insumo primordial para su función; de ahí la importancia que el docente diseñe estrategias que le permitan acceder al pensamiento de sus estudiantes.

Dentro de estos insumos se distinguen en la evaluación diagnóstica los saberes previos, los aprendizajes recientes, la socialización y corrección de tareas y las inquietudes de los educandos, mientras que la evaluación formativa, se basa en la retroalimentación, el acompañamiento y el diálogo entre docente y estudiante para verificar sus comprensiones y guiarlo.

La evaluación sumativa tiene dos rutas a seguir, una encaminada a gestionar una calificación, dictaminar el logro académico y decidir la aprobación de la materia, periodo y año escolar o aprobación del curso, la cual se puede considerar una postura formal de la evaluación que cumple con dar un veredicto. En contraposición, su otro aspecto le permite entrar en diálogo con el estudiante donde se analizan los aciertos y falencias del proceso, los cambios que se pueden implementar, las dificultades evidenciadas en los estudiantes, los resultados sorpresa y todos los hallazgos en general que permiten reevaluar la planeación.

Para finalizar, la reflexión se constituye en el eje que sustenta y da forma a los tipos de evaluación ya mencionados, sin embargo, existe otro tipo de reflexión que realiza el docente de forma personal, analizando sus experiencias de clase para generar conocimiento pedagógico y crear saber, contrastando las teorías educativas existentes con su propia experiencia.

Referencias

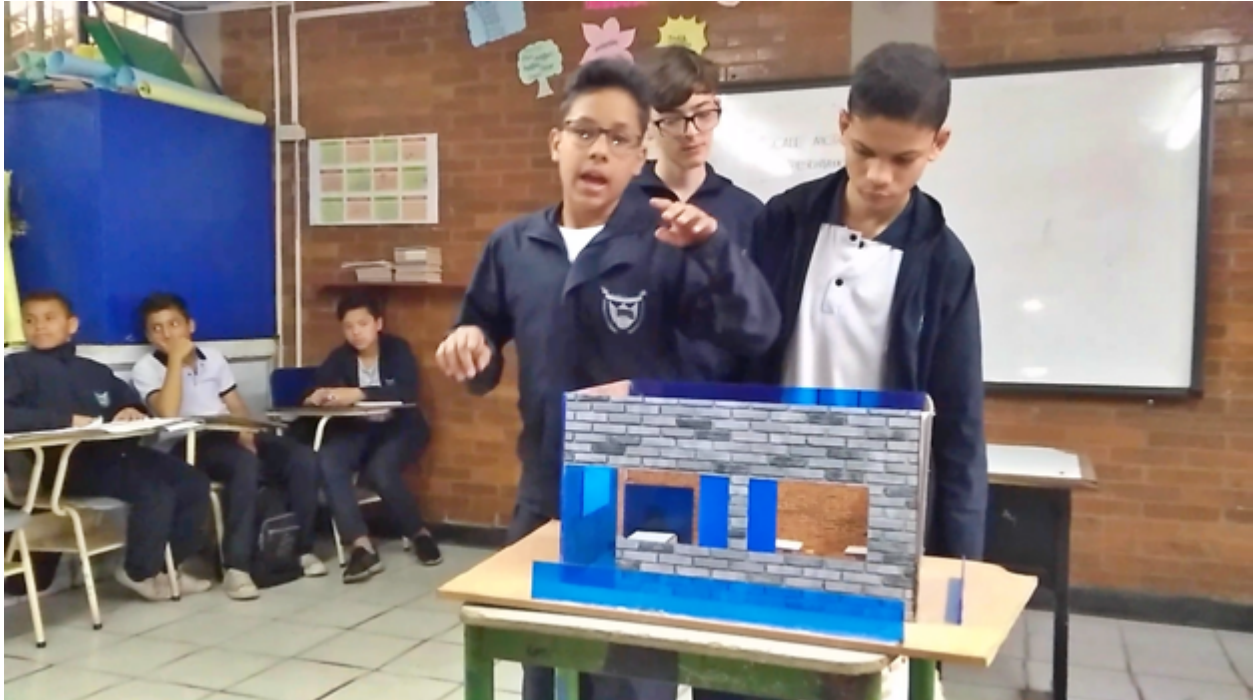
- Agudelo, M. (2017). El Aprendizaje Basado en Proyectos. Magisterio, <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-aprendizaje-basado-en-proyectos>.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 6, 9-24 <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>.
- Alianza Educativa; Todos a Aprender 2.0. (n.d.). Colombia Aprende. Retrieved from http://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ae1t_la_planeacion_documento.pdf
- Ávila, P. (2009, Diciembre 19). Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza . México, Querétaro.
- Ballester Vallori, A. (2005, February 7-27). Univerdidad Nacional de La Plata. Retrieved from SEDICI, Repositorio Institucional de la UNLP: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24385>
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo manual para el profesorado universitario*. España: Morata.
- Branda, S. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda : nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.*, Vol. 11, 99-112, http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2120.
- British Council UK. (n.d.). Direct Method. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/direct-method>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 21, Núm. 2, 149-170 <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>.
- Castillo Moreno, D., & Moya Guzman, J. (2013, November 22). Universidad Libre. Retrieved from Repositorio UniLibre: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8202>
- Castrillón Díaz, L. (2017). Los juegos y su rol en el aprendizaje de una lengua. *La Tercera Orilla*, 86-93, <https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/view/2893>.
- Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R., & Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-17 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>.
- Cruz, F., & Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, Num. 16, pp. 96-104.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Capítulo 8: Tipos de evaluación. In *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. (pp. 396-414). México: McGraw Hill.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., & Soler, J. (2009). La competencia ‘El trabajo colaborativo’: Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. *Revista sobre la sociedad del conocimiento.*, Núm. 8, Pág. 1-11.
- ELE, D. d. (2020). Centro Virtual Cervantes CVC. Retrieved from *Diccionario de términos clave de ELE*:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciadicodigo.htm
- Estruch, V., & Silva, J. (2020). ResearchGate. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jospe_Silva/publication/268175948_Aprendizaje_basado_en_proyectos_en_la_carrera_de_Ingenieria_Informatica/links/54d4edaa0cf2464758069e54/Aprendizaje-basado-en-proyectos-en-la-carrera-de-Ingenieria-Informatica.pdf
- Fernandez, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Vol. 13 <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ensenanza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase.html>.
- Flores, Á., & Cedeño, L. (2016 Jul-Sep.). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma Inglés. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación.*, Vol. 1, Núm. 03, 7-12.
- Hernández, R. A. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. ALJIBE.
- Johnson, D., R., J., & E., H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Juan Rubio, A., & García Conesa, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, Núm. 25, https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_rols_prof.htm.
- Lareki, L. (2014, July 01). Retrieved from Universidad de Valladolid: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8316>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ledin, C., & Målgren, S. (2001). MDH, Mälardalen University. Retrieved from DiVa, Digitala Vetenskapliga Arkivet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:558137/FULLTEXT01.pdf>
- León Castillo, W. (2015, Octubre 22). Universidad Rafael Landívar. Retrieved from Recursos Biblio: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/De-Leon-Wilson.pdf>
- López, A. d. (2003). *Revista Educación*. Retrieved from <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479/5475>
- Marina, J. A. (2011, Enero 02). Retrieved from LAPICERO MÁGICO: *Objetivos de la Animación a la Lectura*: <http://lapiceromagico.blogspot.com/2011/01/objetivos-de-la-animacion-la-lectura.html>
- Márquez, D. (2017, Octubre). *Educente*. Retrieved from https://issuu.com/ryleefermin/docs/revista_educente
- Márquez, R. (2009, Mayo 25). *Red Maestros de Maestros*. Retrieved from <https://www.rmm.cl/portales/66/articulos/los-tres-momentos-de-la-clase>
- Martínez Ramírez, D. (2003). Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved from *Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada (ALAD)*: <http://alad.enallt.unam.mx/caracteristicas/galeria/martinezd.pdf>
- Mayoral Valdivia, P. (2016, August). Retrieved from Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Retrieved from *Lineamientos Curriculares*: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Colombia Aprende. Retrieved from <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2012%20Esquema%20Curricular%20Espa.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Colombia Aprende. Retrieved from https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Morales, J. J. (2001). Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from Tesis Doctorals en Xarxa (TDX): <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>
- Muñoz Restrepo, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, Vol. 46, Núm. 159, 71-85
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>.
- Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. In *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Sevilla: Bienza.
- Razo Pérez, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 69, 611-639,
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf>.
- Revelo, O. C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, Vol. 21, no. 41, pp. 115-134.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, É., & Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, Vol. 13, Núm. 1, 13-25
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>.
- Rodríguez, R., & Espinoza, L. (Enero-Junio 2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vól. 7, Núm. 14.
- Rugeles Contreras, P., Mora González, B., & Metaute Paniagua, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 12, Núm. 2, 132-138 <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>.
- Sagredo Santos, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: "saying and doing are different things". *Dialnet*, 25 años de lingüística en España: hitos y retos. Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Murcia, 421-425.
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, Vol. 19, Núm. 6, 1-18.
- Soto, E., & Pérez, Á. (2013-2014). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Málaga, España.
- Suarez Cardenas, M. (2009). Universidad Libre . Retrieved from Repositorio Institucional de la Universidad Libre: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/10093>
- Universidad Iberoamericana. (2012). Retrieved from Formación de Profesores: <https://formaciondeprofesores.ibero.mx/uploads/apoyosgrales/7282f8e30da21ed9ada72f2e12441d95.pdf>
- Villar, F. (2003). Universitat de Barcelona. Retrieved from Proyecto docente, Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación:
<http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>
- Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Zubiría, J. D. (2006). *Pedagogía Dialogante*. Retrieved from Instituto Alberto Merani: <https://www.institutomerani.edu.co/pedagogia-dialogante/>

Anexos

Transcripciones de clase



Transcript 1. Exposición de maquetas.

Fuente: Imagen tomada de video (1:00 min) de clase. Octubre 19, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (0:05) seg.

S1: We exposition is about of the... of the scale model of the branch B

S2: the whiteboard is two meters forty-five centimeters the width, the depth is one centimeter, the height is eh... one meter eh... twenty-three centimeters, the whiteboard is in front of the chair and the students next to the TV. The wastebasket, the wastebasket is, is in front of the student's chair, the wastebasket is, the depth is twenty-three centimeters, the height is forty centimeters, the width is twenty-five centimeters.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 2. Actividad basada en ejercicios repetitivos de pronunciación.

Fuente: Tomado de video (35:32 min) de clase. Junio 01, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento: (35:10 min)

T: we're going to continue with the numbers from eleven to twenty, ok? The second part, alright, so repeat, one, two, three...

SS: four, five, six, seven, eight, nine, ten.

T: that's it, so now I'm going to explain the other numbers, ok? We're going to continue, so concentration, please. This is... eleven!

SS: eleven (SS. Repeat)

T: eleven!

SS. eleven! (x2)

S1: says /'twenti/ (while teacher is writing the next number on the board)

S2: corrects S1 and says /tuelf/

SS: repeat spontaneously /tuelf/

T: says /twelv/, remember /'sev(ə)n/ (making emphasis on the vibration of the consonant)

SS: repeat /'sev(ə)n/

T: (exemplifies with another number and says) /faiv/

SS: repeat /faiv/

T: returns to /twelv/

SS: repeat correctly /twelv/

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 3. Ejemplo de estructura de andamiaje.

Fuente: Imagen tomada de video (10:36 min) de clase. Mayo 31, 2018.

Autor: Camilo A. Alvarez

El docente revisa el vocabulario de los números cardinales de 0 a 10 e introduce las operaciones aritméticas básicas, entendiendo que es un conocimiento que los estudiantes ya poseen y así usarlo en la construcción de uno nuevo.

Transcript del momento (9:34) min.

T: Arithmetic

SS: Arithmetic

T: ok, so, number one is (teacher writes on the board)

SS: two

T: plus

SS: plus (students repeat)

SS: one (students read from board)

T: one, equals

SS: equals,

T: equals, this is the symbol

SS: three (students say the answer)

T: is that difficult?

SS: no

T: so, repeat. Two plus one equals three

SS: two plus one equals three (some students laugh)

S1: teacher, teacher, how do you say mas?

T: Plus

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 4. Evaluación de comprensiones auditivas durante corrección de tarea.

Fuente: Tomado de video (3:33 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento: (3:23 min)

T: ok, Gabriela. Give me your conversation, class, listen and repeat.

G: I am concerned about air pollution.

SS: (they say as a chorus) I am concerned about air pollution.

T: esto parece una misa no?, el rosario.

S1: (laughs)

G: I am too, cars and industries produce fumes

S2: Amén

SS. (Laugh)

T: you say /'eimen/

SS: /'eimen)

T: ahh, let's listen to Gabriela, gracias por le Amén interrumpió toda la concentración, Come on, once again repeat.

G: I am too, cars and industries produce fumes.

SS: cars and industries produce fumes.

T: cars and industries (while going to the board)

S2: ah, los carros y las industrias.

T: produce fumes (while pointing the objects in the smartboard)

SS: (they repeat) produce fumes

T: those are fumes, ok? (while indicating the images on the smartboard). Another conversation, anybody?

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 5. Presentación del propósito de la clase.

Fuente: Tomado de video (7:46 min) de clase. Marzo 01, 2019.
 Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento: (7:38 min)

T: hoy...vamos a concentrarnos, hoy como les había dicho la clase pasada tenemos un ejercicio de...

SS. Listening.

T: Listening (emphasizing), hoy ustedes se van a enfrentar por primera vez a sus oídos y a sus cerebros, a su concentración. Obviamente yo les envío por correo electrónico su listening para que en casa usted...se pule, “pronunciación, listening”, todo de comienzo.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 6. Las preguntas orientadoras son un detonante de la participación.

Fuente: Tomado de video (31:14 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento: (31:02 min)

T: Question number two. What activity is Carlos concerned about?

S1: Illegal mining.

T: very good. What activity is Luisa concerned about?

S2: water pollution.

T: water pollution (repeating while reading the next question), what activity is Diego concerned about?

S3: water pollution.

T: water pollution, so the previous question is...deforestation, very good.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 7. Heteroevaluación del proceso.

Fuente: Tomado de video (34:21 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (34:15 min)

T: El día de hoy veo que hubo una notable participación; no los mismos, otras personas se pusieron la camiseta, se pusieron la diez y dijimos: yo quiero expresarme, yo quiero hablar. No importa así sea en español, pero demuestre que esta ahí conectado, bien por eso. Me gusta el hecho de que se hayan sentado con otra persona a darle la oportunidad y eso nos saca de nuestra zona de confort, nos obliga a aprender a trabajar con otra persona y a respetarla, ¿ok? A valorarla.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 8. Conexión con lo estudiado en la última sesión.

Fuente: Tomado de video (0:18 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (0:07) seg.

T: So, let's start, ah...Could you please, ah, repeat previous vocabulary? Soil pollution

SS: Soil pollution

T: water pollution

SS: water pollution

T: illegal mining

SS: illegal mining

T: air pollution

SS: air pollution

T: deforestation

SS: deforestation

T: so basically, this vocabulary is...?

SS: (students take some time to think), (many participate)

S1: environmental problems!

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 9. Aplicación del método (DTA) Direct Teaching Approach.

Fuente: Tomado de video (1:24 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (1:09 min)

T: Ok, this vocabulary is? ...is?

SS: (take time thinking about it)

T: what is that?... first ones are environmental problems, the second ones?

S1: Human action.

T: human actions (repeating while emphasizing), very good, those are human actions, ok?

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 10. Ejercicio de corrección entre pares: contraste de estructuras mentales.

Fuente: Tomado de video (5:59 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (5:58 min)

S1: no es "people", no es "people", porque dice "mining"

T: yeah, so, it is mining companies.

S1: Compañías de minería

T: Aha!, mining compañies, ¿qué hacen?

S2: extract...

T: extract metals and minerals (teacher completes the idea)

S1: entonces sonaría personas extraen compañías

S3: bueno me quedó mal, listo ya, ya.

S1: tache "el personas", tache "el personas".

S3: si, si, si.

T: very good, no importa Kevin, lo importante es participar y así se corrige.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 11. Lengua materna en la interacción docente-estudiante.

Fuente: Tomado de video (9:12 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (8:56 min)

T: so, this is one picture of a girl, this is another picture of a person in a boat.

S1: a /boat/

T: /bout/

S1: /bout/ ah, bote.

T: or canoe because it's small, it's very primitive

S1: barquillo chico

T: and this is another one...

S1: Petrol

T: well, I don't know if it's petrol, it's some sort of pollution, it's like water pollution, and soil pollution, and deforestation, like combo.

S2: ¡huich!, tres en uno.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 12. Enfoque de la capacidad cerebral en la audición activa.

Fuente: Tomado de video (15:40 min) de clase. Marzo 01, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (15:06 min)

T: Everybody is just going to listen with the eyes closed, ok? and concentrate to the audio. One, two, three, close your eyes and listen.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 13. Indagación a un estudiante para enfocar al grupo en aspectos claves del repaso.

Fuente: Tomado de video (9:13 min) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (9:09 min)

T: we have a problem, deforestation... and, what is the cause of deforestation?

S1: Cut down trees... and, people

T: exactly, people cut down trees, so there is a relationship between people, the action of cutting down trees and that produces deforestation.

SS: Ahhh!

S1: busquen en february dieciocho.

T: eighteen

S1: eso.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 14. Relato de la experiencia desde la perspectiva del estudiante.

Fuente: Tomado de segundo video (23:49 min) de clase. Septiembre 04, 2019.
Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (23:35 min)

S: Kevin me dijo, ¿donde está Kevin?, el amiguito de allá el feo, me dijo que, que... o sea nos peleamos por las ideas, entonces si, pues yo le decía no la mía y él me decía: no la mía quedó mejor, pues estamos casi lo mismo, pues la de los dos estaba muy chéveres entonces como que las combinamos y pues quedó una retro, y pues ganó el de nosotros.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 15. Uso de lengua materna para reafirmar las comprensiones sobre las instrucciones.

Fuente: Tomado de video (3:30 min) de clase. Septiembre 04, 2019.

Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (2:46 min)

T: I'm going to say this in Spanish. ¿Cómo van a ser evaluados el día de hoy? Es importante que tengan claro, después de saber el objetivo de nuestra clase. Vamos a mirar su participación porque vamos a trabajar de manera individual, posteriormente de manera grupal y posteriormente de manera grupal, pero mas chiquita, y luego nuevamente grupal grandota y luego individual, entonces vamos a hacer distintas actividades que nos van a permitir evidenciar nuestro pensamiento.

Nuestro pensamiento esta acá, ¿Cómo lo evidenciamos?, ¿Cómo hacemos que se vuelva físico? (el investigador toma un octavo de cartulina) aquí lo podemos plasmar y así todo mundo puede leer nuestro pensamiento, entonces yo me puedo dar cuenta de lo que tu tienes en tu cabeza a través de eso, bien? Entonces les voy a evaluar por medio de un proceso de participación y socialización, al igual que el resultado final de nuestro trabajo.

[\(Volver al texto\)](#)



Transcript 16. Proceso de retroalimentación.

Fuente: Tomado de segundo video (20:21 min) de clase. Septiembre 04, 2019.
 Autor: Camilo A. Alvarez

Transcript del momento (19:44 min)

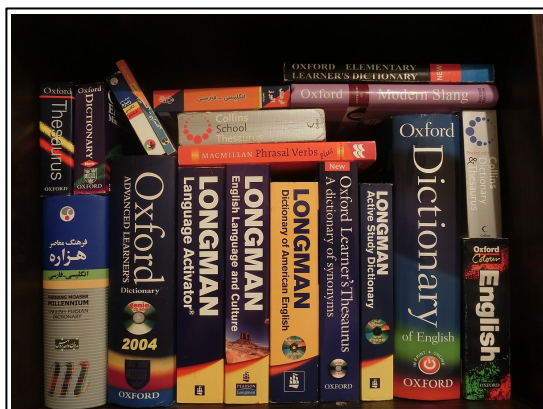
T: vamos a hablar de la clase, personalmente me parece que gastamos mucho tiempo.
 S1: Si.

T: siempre gastamos mucho tiempo en detalles, sencilleces, minucias, que cuando vamos a mostrar el trabajo final estamos corriendo y tratando de completar a la fuerza, hay que cambiarse ese chip 801... Yo, si me he dado cuenta a través de los grupos, que hay unos grupos de trabajo supremamente eficientes, doy una vuelta y ya están trabajando, hay otros que ni siquiera han arrancado. Hubo un grupo en particular donde hay cuatro personas sentadas y solamente uno escribiendo... en cambio en otros grupos vi como sí pudieron dialogar y se pelearon las ideas y buscaron la manera de hacerlo conjuntamente.

[\(Volver al texto\)](#)

Tablas

Tabla 7. Primera planeación.



Planner intended for optimizing students' outcomes in class.

MAY 2018

CAMILO'S WEEKLY LESSON PLAN

Profesor camilo alvarez						
	1	2	3	4	Receso	5
Lu			1002			801
Ma			802			1002
Mi		801		701		1001
Ju	702	801		802		701
Vi		1001		702		702

MON

TUE

WED

THU

FRI

01

-Holyday

02

801
-Checking tales, three classes have been given to complete the task
-Selecting winner
701
-Extra practice with real objects using there is/are
1001
-Checking homework on story one
-Correcting exercises

03

702
-Checking missing homework on there is/are
-Exam on there is/are
801
-There is no class, we will be with our course showing them their first term results
802
-Finishing tales
-Selecting winner of tales
-Myth classification
701
-Continue with practice by groups on there is/are sentences creation.

04

There won't be class; parents will come with their children to receive final reports on the term.

07

1002
-Exam on Possessive with apostrophe
801
- As there was no class previously
-Checking tales and selecting the winner

08

802
-Selecting the best tales
1002
-Repetition of test, students didn't succeed as expected

09

There was no class, there is general strike

10

There was no class, there is general strike.

11

1001
-Doing exercises on prepositional phrases
-Finishing material on page number six
-Creating exercises in notebook to practice topic
702
-Practice on there is/are
-Checking missing homework on there is/are
-Exam on there is/are
701
- Continue with practice by groups on there is/are sentence creation.

MON	TUE	WED	THU	FRI
14 Holiday.	15 802 -Reading tales for selecting winners, students grade them taking into account creative factors 1002 -Asking for difficulties or doubts on topic -Oral exercise to reinforce content -10-sentence fill in the gap quiz	16 There is no class, we have "Día e" teachers' meeting.	17 702 -Checking homework on 10 sentences -Quiz 801 -Continue with reading tales and choosing winner. 802 -Finishing two missing tales to get the winner by students' votes -working on myths classification -if time allows, we will have reading session 701 -more oral practice exercises to reinforce and review topic on there is/are.	18 There is no class; we will have teacher celebration at Simon Bolivar park.
21 1002 -Explaining basic mathematical operations. 801 -Reading tales to grade them.	22 802 -Reading tales and evaluating them. 1002 -Presenting the numbers until one billion.	23 801 -Evaluating the stories created by the students. 701 -Practicing through broken phone there is/are. 1001 -Reviewing numbers until one billion.	24 702 -Broken phone activity on vocabulary 801 -Reading the last stories for selecting winners. 802 -Voting for the best three stories. -Remembering the themes and myth classifications. 701 -Continue with practice on broken phone to get winners.	25 There was no class with the other courses because the school will work as a voting place, students are not coming. 702 -Exam on vocabulary about the classroom, grading it and giving to students. -Introducing numbers from 0 to 10 to students, pronunciation emphasis.
28 1002 -Practice on numbers, big figure numbers and math operations. 801 -Voting for winners on tales.	29 802 -Continue with second part of myths. -Myth creation by lines. -Reading personal book for an hour. 1002 -Oral exam on many figure numbers. Individually and by groups.	30 801 -Reviewing myths and its themes with categories. -continuing with myth second part. -reading comprehension for an hour. 701 -exam with filling in the gaps, grading it and giving it to students. 1001 -Exercising on numbers, practicing them through math operations and broken phone.	31 702 -Checking pronunciation on numbers by snake activity. -Introducing numbers from 10 to 20. 801 -Creation of myth according to theme and rows. -Reading comprehension. 802 -Reading creation of myths and correcting them. -Repeating the exercise on myth creation once corrected to avoid repeating mistakes. -Reading comprehension. 701 -Introducing numbers from 0 to 10, special emphasis on pronunciation.	01 1001 -Practice with arithmetical operations. -Vocabulary on measurements 702 -Introducing numbers from 10 to 20 and multiples of 10 until 100 701 -Practicing numbers from 0 to 10 -Introducing arithmetical operations.

MON

TUE

WED

THU

FRI

Profesor camilo alvarez							
	1	2	3	4	Receso	5	6
Lu				1002			801
Ma				802			1002
Mi	801			701			1001
Ju	702	801		802			701
Vi		1001	702	702			701

Calendario & Días Festivos 2018
mundonets

- 1 Enero: Día de Año Nuevo
- 6 Enero: Día de los Reyes Magos
- 13 Marzo: Día de San José
- 23 Marzo: Juvenio Santo
- 31 Marzo: Viernes Santo
- 1 Mayo: Día del Trabajo
- 14 Mayo: Día de la Ascensión
- 4 Junio: Corpus Christi
- 19 Junio: Sagrado Corazón
- 2 Julio: Día San Pedro y San Pablo
- 20 Julio: Día de la Independencia
- 7 Agosto: Batalla de Boyacá
- 20 Agosto: La Asunción de la Virgen
- 16 Octubre: Día de la Raza
- 19 Junio: Día de Pedro los Santos
- 8 Noviembre: Independencia de Cartagena
- 8 Diciembre: Día de la Inmaculada Concepción
- 25 Diciembre: Día de Navidad

Fuente: Tomado de planeador de clase del docente. Mayo 2018.
 Autor: Camilo A. Alvarez

[\(Volver al texto\)](#)