

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

TRABAJO FINAL

Hacia el desarrollo de competencias a través de proyectos: las percepciones de los practicantes del Profesorado en Inglés sobre la planificación.



Unidad académica: Facultad de Lenguas

Carrera: Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Autora: Sonia Vanesa Cladera

Directora: Mgtr. Ana Cecilia Cad

Lugar y año de presentación: Córdoba, 2022

ÍNDICE

Pág.

CAPÍTULO 1

1.a. Introducción.....	1
1.b. Planteo del problema.....	2
1.c. Antecedentes.....	2
1.d. Objetivos	
1.d.1. Objetivo general.....	5
1.d.2. Objetivos específicos.....	5
1.e. Supuestos.....	5

CAPÍTULO 2

2.a. Marco teórico.....	6
2.b. Redefiniciones educativas ante las demandas sociales.....	6
2.c. Marcos de referencia para el desarrollo de competencias.....	7
2.d. Caracterizaciones sobre las 4C del marco P21.....	8
2.e. Consideraciones sobre el ABP.....	10
2.f. Momentos de la enseñanza: la planificación.....	12

CAPÍTULO 3

3. a. Metodología: introducción.....	14
3.b. Diseño de la investigación.....	14
3.c. Contexto y participantes	15
3.d. La cátedra y su funcionamiento.....	16
3.e. Adecuaciones de la cátedra.....	16
3.f. Descripción de la intervención pedagógica.....	17
3.g. Recolección de datos.....	18
3.g.1. Cuestionario.....	19
3.g.2. Diario de práctica	19
3.g.3. Grupo de enfoque	20
3.h. Análisis de datos.....	22
3.h.1. Cuestionario	22
3.h.2. Diario de práctica sobre la planificación.....	29
3.h.2.1. Diario de práctica: Parte 1.....	29
3.h.2.2. Diario de Práctica: Parte 2.....	38
3.h.3. Grupo de enfoque.....	42

CAPÍTULO 4

4. Análisis de los resultados.....	50
------------------------------------	----

CAPÍTULO 5

5.a. Conclusión.....	58
5.b. Limitaciones de la investigación	59
6. Bibliografía.....	60
7. Anexo.....	65
Anexo 1: Marco P21.....	65

Anexo 2: Modelo proyecto pedagógico.....	66
Anexo 3: Modelo plan de clase	68
Anexo 4: Consentimiento informado.....	70
Anexo 5: Material digital diseñado para la intervención.....	71
Anexo 7: Cuestionario.....	71
Anexo 8: Diario de práctica: parte 1.....	75
Anexo 9: Diario de práctica: parte 2.....	77
Anexo 10: Grupo de enfoque.....	79
Anexo 11: Respuestas pregunta 10 del cuestionario.....	82
Anexo 12: Respuestas diario de práctica: Parte 1.....	83
Anexo 13: Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 1.....	117
Anexo 14: Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 2.....	118
Anexo 15: Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 3.....	118
Anexo 16: Respuestas diario de práctica: Parte 2.....	119
Anexo 17: Nube de palabras sobre desafíos de la planificación.....	133
Anexo 18: Nube de palabras sobre ventajas de la planificación.....	134



Hacia el desarrollo de competencias a través de proyectos: las percepciones de los practicantes del Profesorado en Inglés sobre la planificación by Sonia Vanesa Cladera is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

“La educación no cambia al mundo, sino a las personas que van a cambiar al mundo”.
Paulo Freire

CAPÍTULO 1

1.a. Introducción

Los escenarios que expone el nuevo siglo son cambiantes, innovadores, abundantes, veloces, aunque a su vez se presentan como inciertos, frágiles, fragmentarios y desiguales. Inmersas en esta complejidad, las instituciones educativas poseen el gran desafío de formar ciudadanos que respondan de manera flexible y proactiva al cambio de una sociedad de aprendizaje permanente (Magro, 2017). Ante las demandas de una sociedad más pluralista, tecnificada, informada e interconectada, la educación debe plantearse la necesidad de ayudar a los alumnos a desarrollar su máximo potencial en los planos cognitivo y práctico, concernientes al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996).

Estas transformaciones exigen que el profesor asuma nuevos desafíos y se adapte al alumno de una sociedad en continua evolución, para lo cual la formación inicial de docentes resulta esencial para su futuro desarrollo profesional. En este contexto, desde el área de formación docente del Profesorado en Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay, surge la necesidad de revisar los paradigmas sobre los cuales se implantan las clases de inglés durante el período de práctica de la cátedra Taller de Acción Educativa (TAE) y readecuarlos a las necesidades actuales.

El trayecto de formación del profesorado, posiciona al practicante en su función principal: la de enseñar. La enseñanza comienza en su fase preactiva (Jackson, 1991), correspondiente a los procesos de planificación, lo que le permite al futuro docente comenzar a tomar decisiones informadas. Si bien se promulga un enfoque ecléctico que les posibilite seleccionar de manera justificada las estrategias que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, la planificación de los futuros formadores continúa siendo restringida a modelos estructurados que suelen asumir que el aprendizaje es lineal y plantean una dinámica centrada en el docente con escasos intercambios comunicativos.

De esta manera, se alejan de las demandas de la educación del siglo XXI vinculadas a las habilidades de aprendizaje e innovación denominadas como las 4C: creatividad e innovación,

pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración (Partnership for 21st Century Learning, 2015). El desarrollo de nuevas capacidades implica una redefinición de las metodologías a adoptar, para lo cual es necesario un enfoque activo con mayor protagonismo del alumno. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo que organiza el aprendizaje alrededor de problemas o interrogantes que involucra a los alumnos en tareas realistas, promueve su autonomía y la construcción del conocimiento (Thomas, 2000). Por lo cual, el ABP resultaría beneficioso para generar propuestas que se readecuen a las necesidades educativas vigentes.

1.b. Planteo del problema

En este marco observado, el ABP se presenta como un enfoque propicio para favorecer un ambiente que les permita a los alumnos dialogar, cuestionar, investigar, reflexionar al emplear la lengua como vehículo a otros aprendizajes y fomentar otras habilidades que van más allá de los contenidos enciclopedistas.

Pensar una redefinición de las clases de inglés como lengua extranjera (LE) desde la formación docente inicial cobra sentido dada la necesidad de desarrollar capacidades como prioridad de política curricular nacional (Ministerio de Educación, 2016). La formación de profesores debe adaptarse y promover el desarrollo de practicantes reflexivos y activos en la construcción de significados (Freeman, 2001). Resulta relevante analizar la experiencia práctica desde la óptica de los futuros profesores con el objeto de orientarlos más eficazmente.

Surge así el interrogante general ¿cuáles son las representaciones/percepciones de los practicantes sobre el modelo de planificación fundado en el desarrollo de competencias del siglo XXI desde el enfoque ABP? Sería conveniente plantearse también ¿cómo conciben los practicantes que se reflejan las habilidades del siglo XXI en el plan de clase?, ¿cuáles desafíos encontraron los practicantes al planificar y qué aspectos positivos pueden resaltar?, ¿qué aspectos de la planificación consideran que les tomó mayor tiempo resolver?, ¿qué aportaciones realiza una planificación por proyecto en sus prácticas y desarrollo profesional?

1.c. Antecedentes

Las demandas del nuevo siglo representan un gran desafío para la escuela tradicional la cual debe adaptarse para responder a las necesidades de estudiantes más dinámicos e informados.

En este sentido, es vital que los estudiantes desarrollen nuevas capacidades que les permitan convertirse en exitosos ciudadanos del siglo XXI.

En la actual configuración, los autores Devkota, Giri y Bagale (2017) indagaron sobre los desafíos y oportunidades que implican para los docentes fomentar las nuevas capacidades en los estudiantes de escuelas nepalesas a través del ABP, enfoque poco empleado en su contexto. Las entrevistas a docentes indicaron que el ABP rompe con los límites del aula física. Durante esta experiencia se evidenció que esta metodología involucra a los estudiantes en actividades realistas y permite desarrollar habilidades comunicativas, colaboración, pensamiento crítico y creatividad. Más allá de esta mirada optimista, los docentes indicaron la necesidad de revertir el currículo obsoleto, basado en libros de textos y centralidad del docente, con el objeto de una implementar dicho enfoque adecuadamente. Se resalta la necesidad de localizar el proyecto al propio contexto para lograr su significatividad.

Es evidente que la manera de aprender se ha transformado y resulta relevante atender las perspectivas de los distintos individuos. El estudio de Wongdaeng y Hajihama (2018) examina la temática desde la mirada del alumno. Estos investigadores implementaron el ABP con un grupo de treinta estudiantes de décimo grado de inglés, de nivel pre-intermedio a intermedio, con el objeto de examinar los niveles de motivación de los alumnos y sus percepciones en cuanto al desarrollo de las habilidades, principalmente la colaboración y comunicación. Los resultados de este estudio mixto destacan que la mayoría de los estudiantes adoptaron una actitud positiva hacia el ABP por su rol activo en clase y el mayor interés que despierta en ellos.

Las percepciones de los participantes permiten reconocer las distintas perspectivas en primera persona y reflexionar sobre las mismas. El estudio mixto de Petersen y Nassaji (2016) describe y compara las percepciones que poseen los alumnos adultos y docentes de sobre el ABP. Los cuestionarios y entrevistas consideraron ciertos puntos clave como objetivos, duración deseable del proyecto, trabajo en grupo, materiales, estrategias de aprendizaje, efectividad y algunas ventajas y desventajas del ABP en contraste con la enseñanza tradicional. Si bien los estudiantes y profesores mostraron una opinión positiva sobre el ABP, se notó una mayor tendencia valorativa docente y se elucidaron distintas concepciones sobre los proyectos.

Como explica Bedir (2019), las creencias de los practicantes tienen incidencia en su accionar y se mantienen a lo largo de los primeros años de su vida profesional, es por ello que se debe propiciar el desarrollo de un pensamiento teórico claramente definido y reflexionar sobre este.

Este autor indaga sobre las percepciones y creencias de los practicantes del profesorado en inglés en cuanto a las habilidades del siglo XXI. Se implementaron cuestionarios y entrevistas por constituirse como instrumentos propicios para captar las actitudes y opiniones. Los resultados demuestran percepciones imprecisas sobre las 4C; se evidencia la necesidad de profundizar la capacitación, promover estrategias y modelos de enseñanza y aprendizaje que se ajusten al aula actual que contribuya a la formación de practicantes innovadores y efectivos. Es así que la capacitación docente inicial se torna esencial.

Una implementación exitosa en el aula requiere la habilidad docente de incentivar, apoyar y guiar a los alumnos para así lograr el andamiaje de los aprendizajes. Ciertos estudios han demostrado la eficacia del ABP en los programas de formación docente. La investigación de Marshall, Petrosino y Martin (2010) realiza aportes a través del análisis mixto de las experiencias y representaciones de los practicantes de matemáticas y ciencias en relación a la instrucción e implementación del ABP. En esta línea, el trabajo de Tsybulsky, Gatenio-Kalush, Ganem y Grobgeld (2020) examina las experiencias del proceso de puesta en práctica del ABP al considerar los pensamientos, sentimientos y emociones de practicantes de distintas culturas y carreras. El análisis reflexivo e inductivo obtenido a partir de un proceso investigativo que orienta su planificación en la selección de métodos apropiados para abordar sus clases se enfoca en las experiencias introspectivas, sociales y cognitivas de los alumnos practicantes. Es así que logra aportar al reconocimiento del ABP en los sistemas educativos y en los institutos de formación docente.

Otro estudio cualitativo (Dag y Durdu, 2017), cuyo objetivo era describir las experiencias de practicantes de distintas carreras, logró determinar que el proceso de implementación del ABP fue positivo en general, aunque se evidenciaron ciertos obstáculos como la selección del contenido adecuado por parte de los practicantes. Por otro lado, se concluyó que este enfoque contribuyó a mejorar sus habilidades académicas que incluyen tareas relacionadas con la investigación, trabajo en equipo, gestión del tiempo y responsabilidad profesional. En consecuencia, los profesorado deberían incluir métodos de enseñanza centrados en el estudiante con el objeto de contribuir con la formación de practicantes innovadores y efectivos.

Como se ha expuesto anteriormente, las incidencias del ABP en cuanto al desarrollo de capacidades se ha analizado desde distintas aristas, se han demostrado sus beneficios, se han considerado las diversas voces de los actores y se anticipa la necesidad de adecuación metodológica desde los profesorado. Aun así, su desarrollo en la formación inicial de

profesores en inglés es escaso y se evidencia una exigua atención a la etapa de planificación de practicantes de lenguas extranjeras. Se estima que el presente trabajo realizará aportaciones que beneficiará no solo a los alumnos practicantes universitarios del profesorado en inglés y docentes de práctica, sino que también se podría hacer extensivo a otras lenguas extranjeras.

1.d. Objetivos

1.d.1. Objetivo general

✓ Describir las percepciones de los practicantes sobre el modelo de planificación basado en el ABP en cuanto al desarrollo de nuevas capacidades durante su práctica en TAE.

1.d.2. Objetivos específicos

✓ Caracterizar el modo de concebir las habilidades del siglo XXI en el plan de clase por parte de los practicantes.

✓ Reconocer obstáculos y fortalezas de este nuevo enfoque en la planificación desde la perspectiva del practicante.

✓ Determinar los aspectos de planificación que requieren mayor atención según los futuros formadores.

✓ Analizar las apreciaciones sobre las aportaciones en sus prácticas y desarrollo profesional.

1.e. Supuestos

La investigación descriptiva establece posibles premisas de carácter flexible y orientador, las cuales se esbozan por el carácter cualitativo del trabajo y su alcance. Se parte de suponer que el diseño de plan de clase influye en la manera que el alumno practicante aborda la organización de su clase. Esto presume un proceso de análisis y reflexión previo en cuanto a las necesidades de una nueva generación de estudiantes y el diseño de propuestas que valoren el desarrollo de capacidades. Al alejarse de planes de clase estructurados fundados en contenidos gramaticales y lexicales se propugna que el enfoque basado en proyectos (ABP) es propicio para generar propuestas significativas, centradas en el alumno y acordes a diseños de planificación que promuevan el desarrollo de competencias desde la fase preactiva.

CAPÍTULO 2

2.a. Marco teórico

Esta investigación se guiará teóricamente por conceptos derivados de las redefiniciones en el ámbito educativo, la descripción de marcos que habilitan y delimitan el desarrollo de competencias, caracterización específica de las habilidades de aprendizaje e innovación, consideraciones sobre la propuesta metodológica ABP y la etapa de planificación.

2.b. Redefiniciones educativas ante las demandas sociales

Es claro que el mundo se encuentra en un momento de transformación caracterizada por la digitalización, la globalización, la conectividad y el incesante cambio social y tecnológico. La era del conocimiento se encuentra determinada por la omnipresencia de información y la complejidad que deviene de su gestión (Pérez Gómez, 2012). En este escenario, la educación enfrenta “saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”, ante lo cual, se debe garantizar que el conocimiento sea pertinente (Morin, 1999, p. 15).

Cobran relevancia, en este contexto, otros conceptos como “sociedad del aprendizaje” y el “aprender durante toda la vida”. Esto refiere a un tipo de sociedad en donde el conocimiento no se limita a construirse dentro de las instituciones educativas ni a la formación inicial (Forero, 2009). Por consiguiente, la escuela se enfrenta al reto de educar personas cognitivamente flexibles, culturalmente abiertas, capaces de trabajar colaborativamente y proactivas al cambio de una sociedad de aprendizaje permanente. Para poder cumplir con la demanda de formar ciudadanos capaces de cumplir con sus deberes y ejercer sus derechos responsablemente, resulta esencial replantearse no solo el qué se enseña sino el cómo se enseña (Magro, 2017). De ahí que la educación proyectada para el 2030, reconocida como E2030, presenta ciertos desafíos, la cual exige revisar y actualizar el currículum desde una mirada local para asegurar su pertinencia y aprendizaje a lo largo de la vida, además de promover el desarrollo de habilidades para desenvolverse en distintos ámbitos. Para lograr sostener los procesos pedagógicos es necesario el fortalecimiento de la profesión docente que implica, entre otros aspectos, su actualización permanente (UNESCO, 2017). Esto plantea redefiniciones que implican abandonar un sistema en el que el profesor es el actor principal, dueño de conocimientos transferibles al educando, quien es receptor pasivo, para dar lugar a nuevas

metodologías, roles, dinámicas y entornos de aprendizaje (Acevedo y Romero, 2019). En este sentido, la formación de los futuros profesionales de la educación cobra significatividad y requiere revisiones del perfil docente como educador del siglo XXI, quien debe ser capaz de acompañar, orientar y estimular el aprendizaje de los alumnos.

2.c. Marcos de referencia para el desarrollo de competencias

Hablar del currículo es vital para legitimar la discusión y revisión de las visiones sobre la realidad educativa. Desde una concepción constructivista, el diseño curricular va más allá de la distribución de contenidos y actividades, sino que se concibe como un instrumento para la regulación de un “proceso de construcción del conocimiento y de desarrollo personal y formativo de los alumnos” conducente a la consecución de finalidades y competencias (Núñez París, 2008, p.26). Al considerar que el currículo establece los lineamientos base para el diseño de un programa sobre el cual se proyectan las clases, es preciso comprender que es el resultado de prácticas y decisiones políticas, organizativas y pedagógicas. En nuestro país, el Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (Ministerio de Educación, 2016) delimita acciones tendientes a fomentar las habilidades de los estudiantes como marco para pensar los aprendizajes de forma integral en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En efecto, las capacidades son los recursos internos con los que el alumno cuenta para lograr determinado desempeño, lo cual requiere oportunidades y condiciones adecuadas que lo impulsen y lo orienten. La tarea del docente es fundamental para organizar y otorgar sentido a la enseñanza a partir de las capacidades que surgen como ejes de los saberes priorizados. Las capacidades representan herramientas para el desempeño en diversas situaciones, las cuales pueden relacionarse con el ámbito familiar, ciudadano, laboral, académico, entre otros. Las mismas se entrelazan y posibilitan rasgos cognitivos (facilitadoras del conocimiento), intrapersonales (procesos metacognitivos y control de los mismos) e interpersonales (vinculación con otros, comunicación y comprensión crítica y respetuosa). Este documento enuncia las seis capacidades fundamentales a desarrollar a lo largo del trayecto escolar obligatorio: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, y compromiso y responsabilidad.

La educadora argentina Mariana Maggio (2018) resalta la necesidad de favorecer prácticas que en su diseño conciban modos de promover habilidades que se consideran críticas en el mundo contemporáneo y analiza diversos marcos para abordarlas. El contar con un marco de referencia posibilita la toma de decisiones de manera fundamentada, ya que da sentido a las

búsquedas y construcciones docente. Uno de los más difundidos es el marco P21 de la Alianza para el aprendizaje en el siglo XXI (Partnership for 21st Century Learning, 2015), el cual fue generado en Estados Unidos a partir del 2002. El gráfico central de dicho marco (anexo 1) exhibe el arcoíris del conocimiento y capacidades que representa el desempeño estudiantil necesario en la actualidad, que incluye el aprendizaje a través de las materias escolares tradicionales y temáticas de contenido contemporáneo combinados con las habilidades del siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009). Los elementos debajo del arcoíris representan a los sistemas de soporte educativo necesarios para garantizar el dominio de las competencias. Por razones descriptivas, cada elemento es representado diferenciadamente, sin embargo, el marco P21 los contempla desde una visión integradora que considera cada componente de manera interconectada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el s. XXI.

Las habilidades son agrupadas en tres categorías: la información, los medios y la tecnología; la vida personal y profesional; y aprendizaje e innovación. Las capacidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología son señaladas como aquellas propias de los ambientes actuales caracterizados por las tecnologías y el acceso a la información abundante, entre las que se encuentran: la alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital. Por su parte, las destinadas a la vida personal y profesional tienen un carácter social y emocional y posibilitan desenvolverse en la complejidad de ambientes en los que nos desarrollamos: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad. Finalmente, las competencias relacionadas con el aprendizaje e innovación son aquellas que preparan para la complejidad creciente de la vida y los ambientes de trabajo. Estas son habitualmente denominadas como las “4C”: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración. Son estas últimas sobre las cuales se prestará especial atención por su amplia difusión e integración en los sistemas educativos a nivel mundial. Se emplearán los términos capacidades, competencias o habilidades del s. XXI de manera indistinta en el presente trabajo.

2.d. Caracterizaciones sobre las 4C del marco P21

En una época globalizada, de profundos cambios y avances tecnológicos, marcada por el acceso a una abundante cantidad de información resulta indispensable que los ciudadanos y trabajadores desarrollen la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, que sean capaces de resolver problemas con destreza, que escuchen, que se comuniquen adecuadamente, que colaboren, que respeten a los demás y sean comprometidos. Se considera que las 4C son ciertas

habilidades necesarias para que los alumnos sean capaces de insertarse efectivamente en las complejidades de la vida y los ambientes laborales. A continuación, se exponen definiciones, estrategias y/o acciones involucradas para cada habilidad de aprendizaje e innovación del marco P21 de la Alianza para el aprendizaje en el siglo XXI.

En la actualidad, la capacidad de innovación y el espíritu creativo se han convertido en requisitos imprescindibles para la superación personal y profesional. El futuro depende de la habilidad de reestructurar la manera de comprender la capacidad humana y otorgar un lugar destacado a la *creatividad e innovación* en los sistemas educativos (UNESCO, 2015). De acuerdo con el marco P21, el pensamiento creativo comprende: emplear una variedad de técnicas de generación de ideas (como lluvia de ideas); crear ideas originales y valiosas; elaborar, refinar, analizar y evaluar ideas propias para mejorar y maximizar los esfuerzos creativos. Además, este marco propone sugerencias en cuanto a estrategias creativas que faciliten el trabajo con otros, estas implican: desarrollar, implementar y comunicar nuevas ideas a otros de manera efectiva; estar abierto y receptivo a perspectivas nuevas y diversas; incorporar las aportaciones y comentarios del grupo en el trabajo; demostrar originalidad e inventiva en el trabajo y comprender los límites del mundo real para adoptar nuevas ideas; ver el fracaso como una oportunidad para aprender; entender que la creatividad y la innovación es un proceso cíclico a largo plazo de pequeños aciertos y errores frecuentes.

El desarrollo del *pensamiento crítico* mejora los niveles de concentración, incide en la capacidad de análisis y mejora el procesamiento del pensamiento. Para razonar efectivamente, este marco propone ciertas estrategias o acciones: utilizar diversos tipos de razonamiento (inductivo, deductivo, etc.) y sistemas de pensamiento; analizar cómo las partes de un todo interactúan entre sí; juzgar y tomar decisiones; analizar y evaluar evidencias, argumentos y creencias; analizar y evaluar puntos de vistas principales; sintetizar y realizar conexiones entre la información y los argumentos; interpretar información y efectuar conclusiones; reflexionar críticamente sobre los procesos y las experiencias de aprendizaje. Conjuntamente, para la resolución de problemas, es necesario: resolver diferentes tipos de problemas desconocidos de manera convencional e innovadora; identificar y efectuar preguntas significativas que clarifican distintos puntos de vista y que conducen a mejores soluciones.

Finalmente, el marco P21 presenta las capacidades relacionadas con la comunicación y colaboración de manera conjunta, aunque distingue distintas acciones para cada competencia. Es relevante resaltar que las habilidades comunicativas son fuertemente valoradas en el mundo

laboral y en la vida pública, mientras que los esfuerzos cooperativos generan resultados más satisfactorios que los esfuerzos competitivos o individualistas. Según el marco, *comunicarse* efectivamente implica articular pensamientos e ideas en forma efectiva, empleando habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal en una variedad de formas y contextos; escuchar de manera efectiva para descifrar el significado, incluidos el conocimiento, los valores, las actitudes y las intenciones; utilizar la comunicación para una variedad de propósitos (ej. informar, instruir, motivar, persuadir); utilizar múltiples medios y tecnologías, y saber cómo juzgar su efectividad como una prioridad, así como evaluar su impacto; comunicarse de manera efectiva en diversos entornos (incluidos los contextos multilingües).

A su vez, este marco sugiere que el trabajo *colaborativo* con otros involucra demostrar habilidad para trabajar efectivamente y respetuosamente con diversos equipos; ejercer flexibilidad y voluntad para llevar adelante los acuerdos necesarios para lograr un objetivo común; asumir la responsabilidad compartida del trabajo colaborativo y valorar las contribuciones individuales realizadas por cada miembro del equipo. Para colaborar eficazmente es esencial poseer la capacidad de escuchar y expresarse, adoptar un perfil propositivo y participar respetuosamente en discusiones argumentativas. De manera integral, los elementos del marco P21 poseen como finalidad garantizar que todo estudiante sea capaz de interactuar en la actual sociedad de manera efectiva.

2.e. Consideraciones sobre el ABP

Ante los desafíos implantados, las instituciones de formación docente deben reestructurar sus prácticas pedagógicas tradicionales y readecuarlas al nuevo discente. La educación de futuros formadores es vital para poder contar con profesores calificados y eficientes (Levine, 2006). Dicha educación debe promulgar la formación de practicantes críticos y activos en la construcción de su conocimiento, esto implica que construyen su saber en cuanto a la enseñanza de la lengua a través de su experiencia, al integrar teoría, investigación y creencias con el estudio empírico y reflexivo de sus propias prácticas (Freeman, 2001). En este sentido, se debe propiciar el desarrollo de estrategias flexibles y dinámicas en respuesta a la realidad áulica, por lo cual es relevante que puedan fomentar las competencias a través de un enfoque propicio.

De acuerdo con Bell (2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos representa un enfoque de aprendizaje innovador que promueve estrategias críticas para el éxito en el siglo XXI. El trabajo por proyectos requiere una reconfiguración de las dinámicas áulicas donde el rol docente se

descentraliza para otorgar protagonismo al discente, adoptando distintos roles: facilitador, colaborador, co-aprendiente (Smith, 1999) y mediador o guía (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2006). Es necesario resaltar que el profesor es quien fomenta los procesos metacognitivos, fortifica los esfuerzos grupales e individuales, diagnostica problemas, ofrece soluciones, brinda retroalimentación y evalúa los resultados (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010). De esta manera, el ABP enfatiza la centralidad del estudiante, su autonomía y el aprendizaje colaborativo, fomentando mayor responsabilidad que los métodos de instrucción tradicionales (Thomas, 2000) donde los estudiantes se comunican con el propósito de completar las actividades auténticas, consecuentemente, tienen la oportunidad de usar el lenguaje en un contexto relativamente natural y participar en actividades significativas.

Los proyectos son tareas complejas, basados en preguntas o problemas desafiantes, que involucran a los estudiantes en el diseño, la resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación; otorgan a los estudiantes la oportunidad de trabajar en forma autónoma durante largos períodos de tiempo; y culminar en productos realistas o presentaciones (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller y Michaelson, 1999, citado en Thomas, 2000). Cada proyecto es el resultado de una serie de actividades realizadas por los estudiantes y estas actividades se organizan en un proceso compuesto por ciertas etapas. El modelo propuesto por Papandreou (1994, citado en Thuan, 2018) involucra seis pasos: preparación, planificación, investigación, conclusiones, presentación y evaluación. Otro modelo, basado en el anterior, es el formulado por Alan y Stoller (2005):

Paso 1: se acuerda un tema para el proyecto. Los proyectos pueden ser consensuados con los alumnos en forma parcial o total (semi-estructurados y no estructurados). Es importante que el alumno desarrolle el sentido de pertenencia sobre el proyecto.

Paso 2: se determina el producto final. Para ello, es esencial considerar los objetivos y la naturaleza del proyecto. Puede tomar la forma de boletines de anuncios, reportes escritos, debates, panfletos, cartas, presentaciones, videos, obras teatrales, entre otros

Paso 3: se estructura el proyecto. Esto implica trabajar sobre detalles del proyecto que guiarán a los estudiantes, por ejemplo: asignación de roles, responsabilidades, grupos de trabajo, fecha de finalización, organización de las etapas.

Paso 4: el docente prepara a los alumnos para las demandas lingüísticas de la recolección de la información. El profesor prepara actividades que se consideran necesarias para esta etapa en cuanto al uso de la lengua extranjera.

Paso 5: los alumnos recogen información. Se utilizan distintos métodos: entrevistas, cartas, investigaciones bibliográficas, etc.). El docente también puede sugerir recursos.

Paso 6: el docente prepara a los alumnos para las demandas lingüísticas del análisis de datos. El profesor guía a los estudiantes y propone tareas que facilite el empleo de la lengua, habilidades y estrategias para compilar, analizar y sintetizar información.

Paso 7: los alumnos compilan y analizan la información. En grupos de trabajo, los alumnos organizan la información, discuten sobre la relevancia de los datos para ayudarlos a identificar la información crítica.

Paso 8: el docente los prepara para las demandas lingüísticas de la última actividad. Se diseñan actividades que los ayude a mejorar cuestiones lingüísticas relacionadas con la presentación del producto final.

Paso 9: se presenta el producto final. En esta etapa, los alumnos comparten sus producciones.

Paso 10: se evalúa el proyecto. Implica instancias reflexivas, recomendaciones a futuro, retroalimentación sobre el uso de la lengua y contenidos aprendizaje.

Este modelo dispone de instancias de preparación según las posibles necesidades en cuanto al uso del idioma e incentiva el desarrollo de competencias y aprendizaje de contenidos no solo lingüísticos, con lo cual se considera propicio como guía para la planificación por parte de los participantes del actual trabajo.

2.f. Momentos de la enseñanza: la planificación

Una planificación cuidadosa de las distintas etapas es ineludible para llevar adelante un proyecto. La tarea de enseñar se traduce en tres momentos principales. La fase *preactiva*, en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento; la fase *interactiva* que tiene incidencia en las acciones previstas con los estudiantes en el contexto escolar y la fase *posactiva* en la cual se efectúa al análisis y evaluación de lo sucedido en las etapas anteriores (Jackson, 1991). En todo momento, el docente organiza y decide sobre las capacidades relevantes y los saberes prioritarios para sus alumnos, considerando la realidad educativa. Por eso, para lograr un cambio desde la formación inicial de docentes de inglés, se debe pensar una transformación desde el comienzo del proceso de enseñanza, es así que se propone enfocar en la etapa preactiva.

La planificación es un proceso que comienza con la etapa diagnóstica (Vílchez Quesada y Ulate Solís, 2010), con el fin de develar fortalezas, debilidades, necesidades educativas,

recursos, características del alumnado e institución, que permita comprender la realidad que se presenta para programar acciones acordes. Cabe señalar que la planificación didáctica es entendida como el conjunto de decisiones estratégicas que toma el docente para alcanzar los objetivos curriculares establecidos y que guía sus prácticas de enseñanza en situaciones concretas. Para los docentes en formación, esta actividad cobra un especial sentido ya que les exige relacionar teoría y práctica, pensar actividades en forma fundamentada atendiendo a las particularidades del alumnado, además de reducir el grado de incertidumbre y otorgarles mayor seguridad en sus primeros pasos en el aula. Es así que el éxito de una clase depende, en gran medida, de una efectiva planificación (Farrell, 2002).

Si bien no existe una estructura única de planificación, esta va más allá de un formato escrito y exige tareas complejas de planeamiento que encausa la teoría en la realidad áulica, su ejecución permite organizar las ideas, analizarlas y adecuarlas al entorno y particularidades de los estudiantes. De esta manera, se prevé la planificación periódica, que toma un período acotado, y la diaria, que facilita la organización precisa del día a día. Por un lado, se planea la elaboración de un proyecto pedagógico para organizar sistemáticamente la propuesta ABP alrededor de los elementos esenciales como fundamentación, objetivos, contenidos, actividades y evaluación (anexo 2). De esta manera, se obtiene una visión global del trabajo a llevar a cabo, incorpora elementos del curriculum y se sustenta en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y comunidad (Carrillo 2001). Por otro lado, se proyecta la confección del plan de clase correspondiente a cada sesión del proyecto, lo que les permitirá a los practicantes pensar las actividades en forma detallada y precisa (anexo 3). El plan de clase se plantea como esencial ya que es donde el acto pedagógico asienta sus bases para su posterior concreción, le otorga el carácter sistémico y sistemático a las diversas acciones y actividades que se desarrollan en el contexto escolar (Reyes-Salvador, 2017). La estructura del mismo está basada en el diseño de Gower, Phillips y Walters (2005) el cual describe los componentes a considerar durante el planeamiento de una clase: objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, actividades, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos, anticipación de problemas e información sobre el grupo meta. Su redacción es en inglés ya que es de uso interno de las cátedras de práctica, mientras que el proyecto pedagógico se efectúa en español debido a que su presentación es habitual en las instituciones (anexo 2).

CAPÍTULO 3

3.a. Metodología: introducción

Este capítulo presenta la sección metodológica del estudio que describe, en primer lugar, el diseño metodológico y tipo de investigación. En segundo término, se especifica el contexto, características de los participantes y organización de la cátedra. Tercero, se explicita la intervención pedagógica aplicada según modelo ABP antes de la fase de planificación. Cuarto, se hace referencia a la etapa de recolección de datos e instrumentos aplicados. Por último, se detalla la etapa de análisis de la información.

3.b. Diseño de la investigación

El proyecto de investigación se inscribe como una propuesta investigativa que posee como objetivo presentar de manera metódica y organizada un conjunto de datos en base a la problemática planteada, para lo cual se optó por un diseño cualitativo, ya que se procuró recuperar parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer (Sabino, 1992). Se resalta que las indagaciones cualitativas no pretenden generar de manera probabilística los resultados y evalúa el desarrollo natural de los sucesos.

Este trabajo se consideró de carácter prospectivo ya que su inicio fue anterior a los hechos a observar y los datos se recogieron a medida que sucedían. Además, se definió como sincrónico por emplazarse en un período breve y determinado. Según el alcance y análisis de los resultados, se lo definió como descriptivo, al considerar que su finalidad era caracterizar el objeto de estudio.

Los trabajos cualitativos son flexibles y abiertos, es así que su desarrollo debe adaptarse a las circunstancias del estudio. Dada la naturaleza iterativa de los diseños cualitativos y el carácter práctico-participativo del estudio, resultó conveniente recurrir al sustento de la metodología de investigación-acción caracterizada como una espiral o ciclo de pasos entre la acción y la investigación que involucra desarrollar un plan, actuar para implementarlo, observar los efectos y reflexionar sobre los mismos (Kemmis y McTaggart, 1998 en Burns, 2009). En la búsqueda de una redefinición de los procesos de planeamiento durante las prácticas pedagógicas, resultó vital elaborar un plan que incluya la implementación de un cambio de enfoque metodológico y evaluar sus efectos. De esta forma se intentó propiciar un cambio en el trayecto de prácticas, transformar la realidad educativa en su contexto de aplicación y que los sujetos tomen conciencia de su papel en dicho proceso. Los roles de investigador y docente

convergió en este trabajo, dado que quien llevó adelante el estudio es docente del equipo de cátedra de TAE. Lo cual resulta beneficioso ya que la problemática es observada desde su interior para reconstruir sobre la base de conocimientos generados a partir de la tarea de planificación durante la práctica. Sin embargo, dichas acciones podrían verse limitadas por la subjetividad que deviene de la confluencia investigador-docente de la cátedra que podría incidir en la interpretación de los datos y la percepción del alumno practicante, lo cual podría poseer cierta repercusión en la validez de la información recabada. Para reducir los sesgos y la influencia de las tendencias del docente investigador, se contó con la asistencia de un evaluador externo especializado en didáctica de las lenguas extranjeras. Los instrumentos y posterior análisis de los resultados fueron sometidos a evaluación para fortalecer la objetividad del estudio.

Asimismo, resulta imprescindible comprender la investigación en su dimensión ética. Por esta razón, los individuos implicados fueron informados sobre los propósitos, implicancia del estudio y su papel en el presente trabajo. Además, se les garantizó la confidencialidad de los datos recogidos y su anonimato. Por lo tanto, se hace referencia a ello empleando el código Pr y un número (ej. Pr1 representa al practicante 1, procediendo de igual manera con el resto). Luego, se los invitó a confirmar su voluntad de participación a través de la firma de un formulario de consentimiento informado (anexo 4).

3.c. Contexto y participantes

El presente estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de Concepción del Uruguay, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) durante el año académico 2021. El Profesorado en Inglés de dicha universidad pública posee cuatro años de duración, el cual es legitimado por la Resolución 1864 del Ministerio de Educación de Argentina.

Se estableció como población a los alumnos del trayecto de prácticas del Profesorado en Inglés de la UADER. Para este estudio se tomó como muestra a los 4 practicantes que cursaron Taller de Acción Educativa (TAE) durante el 2021, todos de sexo femenino. Si bien el grupo estaba compuesto por 5 individuos inicialmente, uno de ellos debió abandonar por problemas de correlatividades. La razón de la selección de la muestra se debió a que estos estudiantes universitarios se encontraban en último año de la carrera y ya habían transitado el recorrido de prácticas de 3° año, lo que implica mayor experiencia en la planificación.

3.d. La cátedra y su funcionamiento

Los alumnos acceden al trayecto final de práctica donde se ubica TAE, una vez acreditadas las materias correlativas de la formación general, formación lingüística específica y las del área de formación docente. El trayecto de práctica, compuesto por el Seminario de la Práctica Docente I, Seminario de la Práctica Docente II y Taller de Acción Educativa, se concibe desde una visión integradora teórica-práctica. Los seminarios, emplazados en el 3° año de la carrera, se enfocan en la práctica áulica en Nivel Inicial y Primaria. Mientras que TAE se ubica en el 4° año de la carrera y se centra en la experiencia práctica en Nivel Secundario y Superior en establecimientos públicos oficiales. El primer cuatrimestre corresponde a la etapa de *Preliminares*. Durante la misma, la práctica se enfoca en el nivel medio y superior, tarea que se lleva a cabo en parejas pedagógicas. Esta modalidad refiere al trabajo en equipo que realizan los profesores en formación sobre el abordaje pedagógico y didáctico que abarca el momento de planificación, ejecución y reflexión, como forma de enriquecimiento y crecimiento de los integrantes. El segundo cuatrimestre se destina a la fase de *Residencia*, referente a la práctica individual intensiva en escuelas secundarias. Para ambas etapas, se seleccionan instituciones públicas de diversos contextos y orientaciones.

3.e. Adecuaciones de la cátedra

Ante la contingencia sanitaria acaecida a nivel mundial, se aplicó la modalidad remota de cursado en todas las carreras de la FHAYCS de UADER durante el 2020 y 2021. Consecuentemente, se debió flexibilizar la cátedra y adaptarse al entorno de aprendizaje virtual durante el período de *preliminares* (primer cuatrimestre 2021) correspondiente a la etapa de recolección de datos del presente estudio. Por este motivo, se debió realizar un diagnóstico inicial en cuanto a la situación emergente, acceso a instituciones, disponibilidad de cursos, como así también la posibilidad de conectividad de los alumnos y practicantes. Se crearon vínculos con los docentes de los espacios de práctica autorizados correspondientes a las cátedras Inglés I, Inglés II e Inglés III de distintas carreras de la FHAYCS y los tres niveles de idioma para jóvenes y adultos del Centro Intercultural de Lenguas (CILEN) de dicha facultad.

Los encuentros semanales se emplearon no solo como espacios organizativos y de intercambio, sino que también se destinaron a la fase de intervención pedagógica que se describe en el próximo apartado. Cabe remarcar que el 2021 fue el primer año que se aplicó este enfoque en TAE y que se efectuaron las tareas inherentes a la práctica en el entorno virtual.

Se observaron clases virtuales sincrónicas de diferentes cursos para adolescentes y adultos del CILEN y los niveles de idioma de distintas carreras de la FHAYCS de UADER. Para la fase de planificación e implementación, los practicantes fueron dispuestos en parejas pedagógicas, diferenciadas como A y B en este estudio. Cada pareja debió cumplimentar el dictado de un total de 6 clases virtuales sincrónicas de aproximadamente 90 minutos cada una, distribuyéndose 3 clases en CILEN y 3 en carreras universitarias.

A la pareja A se le asignó el curso del Nivel 1 y a la pareja B el del Nivel 3 del CILEN. Además, se designaron dos cursos de Nivel Superior para la práctica: Inglés II del Profesorado en Música a la pareja A y el Nivel de Idioma III del Profesorado en Historia a la pareja B. Este estudio se enfocó sobre la tarea de planificación en el nivel 1 y 3 del CILEN. Dichos cursos están abiertos a la comunidad y se instrumentan como cursos de inglés general que apuntan a la adopción de un enfoque comunicativo.

A partir de un tema lingüístico sugerido por el docente del curso, los practicantes emprendieron la fase de planeación del proyecto. Primeramente, los alumnos universitarios redactaron el proyecto pedagógico (anexo 2) como marco organizador para los subsiguientes planes (anexo 3). Una vez que el proyecto fuese aprobado en forma total o parcial, los practicantes se dispusieron a la planificación de la secuencia de los tres planes en forma esquemática para lograr visualizar el trabajo que realizarían en forma global. Luego, planificaron en forma detallada cada plan y diseñaron el material correspondiente.

3.f. Descripción de la intervención pedagógica

Resultó esencial un desarrollo teórico-práctico en profundidad que les permita a los practicantes generar propuestas pedagógicas enmarcadas en el ABP para su primera experiencia con grupos reales. En el primer encuentro, se aplicó un cuestionario (anexo 7) para indagar sobre los conocimientos y creencias iniciales de los practicantes en cuanto a la temática en foco.

Seguidamente, se realizó una presentación con soporte visual (anexo 5) durante la primera clase de la intervención sobre la re-conceptualización de las clases de inglés como LE y se puso en diálogo las habilidades que el alumno necesita desarrollar en el nuevo siglo. Se contextualizó la temática desde la mirada educativa argentina a través del análisis del Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (Ministerio de Educación, 2016), Resolución del CFE N° 285/16 del Consejo Federal de Educación. Luego, se examinó

el marco P21 de la Asociación para el aprendizaje del Siglo XXI (Partnership for 21st Century Learning, 2015), donde se detallan las habilidades básicas del nuevo siglo. Se analizó el gráfico central (figura 1) de este documento, el cual nuclea los componentes esenciales que apuntan a garantizar el aprendizaje y se ejemplificó con actividades específicas de LE.

La segunda clase comenzó con un video de una clase tradicional para activar conocimientos e incentivar el diálogo. Se guió la reflexión sobre otros modelos y enfoques hasta poder identificar al ABP. A través de una infografía encontrada en el material diseñado (anexo 6), se conversó sobre los roles de docentes-alumnos en este modelo de clase, además de los distintos pasos del ABP según el modelo de Alan y Stoller (2006). Luego, analizaron un proyecto en Turquía descrito por Alan y Stoller (2006), sobre el cual los estudiantes universitarios debieron proponer adaptaciones para su contexto. Se realizó una lluvia de ideas sobre temáticas y productos finales posibles. Se expusieron distintos proyectos de secundaria y superior, dirigidos por la docente a cargo del estudio, para mostrar ejemplos concretos y cercanos.

Finalmente, en el tercer encuentro, se analizó una secuencia de planes con el formato de planificación de TAE y se les explicó el procedimiento de compleción del diario de práctica (anexos 8 y 9). Como parte de la intervención, los practicantes pudieron observar la ejecución de un proyecto en una de las comisiones del Nivel de Idioma I a cargo de la docente investigadora, el cual fue analizado en clase.

3.g. Recolección de datos

La recolección de datos, llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del 2021, se efectuó en los ambientes cotidianos y naturales de los participantes, de manera inclusiva, personal e interactiva (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Este estudio pretende comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con su contexto. Para ello, las técnicas empleadas fueron un cuestionario (anexo 7), un diario de práctica (anexo 8 y 9) y grupo de enfoque (anexo 10). Estas se diagramaron en la lengua materna para evitar oscuridad o malinterpretación en las traducciones y por razones de practicidad de manera que se facilite el proceso de análisis de los datos. Además, dado que el presente estudio se basa en las percepciones de los practicantes, resulta pertinente el empleo del español por la estrecha relación existente entre la expresión de los sentimientos y la lengua materna.

Por otra parte, es relevante examinar la calidad del procedimiento de recolección de datos antes de su implementación con el fin de efectuar revisiones de las técnicas empleadas y aplicar

modificaciones de ser requerido (Seliger y Shohamy, 1989). Es por ello que, para garantizar una mayor confiabilidad y validez de los instrumentos, los mismos fueron sometidos al análisis de un evaluador externo, familiarizado con el contexto del estudio, quien se especializa en las áreas de la didáctica de las lenguas extranjeras y la práctica docente. Dicho evaluador examinó los instrumentos para soslayar inconsistencias, imprecisiones y posibles sesgos con el fin de que la calidad de investigación no se vea comprometida. Como resultado del proceso de revisión, se operaron cambios terminológicos con el fin de esclarecer ciertos puntos y adoptar un lenguaje más cercano al encuestado.

3.g.1. Cuestionario

Luego del primer encuentro de TAE, se administró el cuestionario (anexo 7) con el fin de no solo indagar sobre sus conocimientos previos, sino que también captar sus impresiones y creencias iniciales sobre la enseñanza del inglés, las competencias y el ABP.

Se previeron 9 ítems cerrados, 6 abiertos y 1 mixto, interconectados entre sí. Entre los cerrados, se incluyó 1 pregunta dicotómica que divide a los practicantes entre quienes conocen sobre el ABP y quienes no (pregunta 10), 1 tricotómica sobre su conocimiento de las 4C (pregunta 3), 1 de orden jerárquico sobre aspectos prioritarios de la enseñanza del inglés (pregunta 1), 1 de emparejamiento en la que debían relacionar las competencias con estrategias (pregunta 4), 3 preguntas de opción múltiple de una sola respuesta sobre sus opiniones (preguntas 6, 13 y 15) y 1 pregunta de opción múltiple de diversas respuestas sobre características del ABP (pregunta 11). La pregunta mixta número 7 empleó la escala de Likert para medir actitudes y reacciones ante aspectos de la planificación. Los practicantes tenían la opción de consignar “otro” aspecto a la lista. Las preguntas abiertas (preguntas 2, 5, 8, 9, 12 y 14) embebidas en el cuestionario, se incluyeron a modo de profundización, ejemplificación y revalidación de las respuestas obtenidas.

3.g.2. Diario de práctica

El diario de práctica es un instrumento de amplia difusión en el área de formación docente, que incentiva el trabajo introspectivo, crítico e investigativo (Chacón Corzo y Chacón Contreras, 2006). Se adoptó un formato semi-estructurado, diseñado a partir de una grilla de preguntas abiertas, cerradas y mixtas que permitieron recolectar datos durante la fase pre-activa. Se utilizó con el fin de rescatar reflexiones de los individuos; registrar resultados y

percepciones, reconocer dificultades o debilidades para contribuir con el seguimiento, revisión y mejora de los aprendizajes.

Este instrumento se divide en dos: diario de práctica parte 1 y diario de práctica parte 2, ambas son complementarias y aplicables en distintas instancias. La primera parte del diario de práctica sobre la planificación (anexo 8) se completó luego de cada plan y consta de 1 pregunta abierta con un cuadro a completar de manera personal que se enfoca en las estrategias empleadas (pregunta 1), 1 pregunta cerrada de opción múltiple que admite varias respuestas según las etapas del plan (pregunta 2), 1 pregunta abierta que clarifica el punto anterior (pregunta 3) y una última abierta de complementación de un enunciado sobre apreciaciones finales (pregunta 4).

En cuanto a la parte 2 del diario de práctica, se completó al finalizar la secuencia de planes del proyecto (anexo 9) y consta de 3 ítems abiertos, 1 cerrado y 4 mixtos. Las preguntas abiertas recuperaron respuestas anteriores, además permitió expresarse con mayor libertad. De esta forma, se profundizó sobre los medios para sortear dificultades (pregunta 5), asociación de palabras claves con su experiencia en la planeación (pregunta 7) y aspectos que quisieron expresar de manera general (pregunta 8). La pregunta cerrada (pregunta 8), apunta a delimitar la compleción de los elementos del plan de clase en cuanto a las demandas de tiempo. Las preguntas mixtas ofrecen ciertas opciones a los sujetos y permite además una respuesta personalizada o de clarificación. Dentro de las mismas, se indaga de manera introspectiva sobre el proceso de planificación (pregunta 1), los aspectos que presentaban mayor dificultad (pregunta 3) y sus razones (pregunta 4), además de apreciaciones sobre sus logros (pregunta 6). La información fue volcada a grillas, las cuales fueron posteriormente decodificadas por la docente investigadora.

3.g.3. Grupo de enfoque

Finalmente, el grupo de enfoque (anexo 10) con todos los practicantes de TAE proporcionó una mirada retrospectiva y colectiva sobre la fase preactiva, centrado en la pluralidad de las actitudes, experiencias y creencias de los individuos. La sesión tuvo una duración de 59 minutos y se realizó por medio de la plataforma Meet. La misma fue grabada para registrar el intercambio comunicativo el cual facilitó no solo su posterior transcripción y análisis, sino que también permitió examinar información de relevancia como el lenguaje corporal, actitud y

comportamiento de los participantes. Asimismo, se contó con la asistencia de un observador externo, miembro del equipo de cátedra, quien registró la información sin interacción alguna.

El guion original del grupo focal resultó modificado a partir de lo observado durante el período de prácticas y por sugerencia del evaluador externo. Para su implementación, se consideró un guion introductorio sobre los propósitos de la entrevista grupal y pautas de conducta que contaba con un orden de preguntas: de introducción, de transición, claves, finales y de resumen (Krueger y Casey, 2015). Dicho guion semi-estructurado contaba con 11 ítems abiertos, 1 cerrado y 1 mixto, el cual se diseñó a modo orientador para viabilizar la moderación de la discusión. Se priorizaron preguntas abiertas que incentiven el diálogo, de esta manera, la sesión comenzó con una pregunta introductoria sobre sus impresiones preliminares del momento inicial del proceso de planificación (pregunta 1) y continuó con una de transición sobre las posibles razones de propuesta de trabajo de la cátedra (pregunta 2).

Seguidamente, surgieron las preguntas claves sobre desafíos y ventajas, las cuales eran abiertas de manera de no condicionar las respuestas e incentiven la discusión de diversos puntos de vista e impresiones. Primeramente, los practicantes debieron responder sobre tres aspectos desafiantes para los practicantes (pregunta 3), desafíos y formas de superarlos (pregunta 4), la relación entre elementos del plan de clase y tiempo para decidirlos (pregunta 5). Posteriormente, se introdujo una transición temática sobre las ventajas del proceso de planificación empleando el ABP donde fue clave el debate sobre los aspectos nombrados sobre los compañeros y resaltar la principal ventaja (pregunta 6). Luego, a través de una escala de valoración, los practicantes debían clasificar como desafío o ventaja algunos aspectos inherentes a la planificación (pregunta 7). La pregunta de transición sobre los métodos didácticos en los seminarios de práctica (pregunta 8) sirvió para introducir la pregunta clave sobre preferencias sobre métodos didácticos (pregunta 9) y diferencias entre diseños de planificación (pregunta 10). El comentario final recuperó cualquier otro aspecto no mencionado (pregunta 13). La pregunta mixta incluida en el guion fue clave ya que apuntaba a reflejar su opinión sobre el enriquecimiento profesional (pregunta 11). Para la valoración general de la experiencia se tuvo en cuenta una pregunta cerrada (pregunta 12).

Al finalizar, el moderador realizó un resumen oral de temas relevantes discutidos durante la sesión para corroborar si el mismo cubría todos los puntos más sobresalientes.

3.h. Análisis de datos

A partir de los datos que se recopilan y analizan, las indagaciones cualitativas producen descripciones ricas del contexto, los participantes y el tema de estudio (Merriam, 2009). El análisis cualitativo significó un proceso iterativo y recurrente, donde convergieron las tareas de recolección y análisis. Si bien se cuantificaron ciertos datos en esta etapa, estos fueron analizados luego desde una perspectiva cualitativa ya que el objetivo no es realizar generalizaciones sino describir el desarrollo natural de los sucesos. El análisis de datos de un número pequeño de participantes permitió una comprensión más profunda del fenómeno (Scharlach, 2008). Es así que el valor del estudio reside en las profusas descripciones de las experiencias de los participantes a partir de la implementación de un plan de acción que perseguía proponer mejoras para renovar y fortalecer el área de formación docente del Profesorado en Inglés. Para preservar la anonimidad de los sujetos, se estableció una codificación interna para identificar a los practicantes (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4). Las parejas pedagógicas fueron dispuestas de la siguiente manera: la pareja A estuvo compuesta por Pr1 y Pr4; mientras que la B quedó conformada por Pr2 y Pr3.

3.h.1. Cuestionario

El cuestionario inicial fue fundamental para realizar un diagnóstico preliminar del grupo, planear la intervención y guiar las subsiguientes etapas del estudio.

En cuanto a la primera pregunta, la misma intentó reconocer sus pre-conceptos, creencias u opiniones en cuanto a los aspectos prioritarios en la enseñanza del inglés. Se listaron una variedad de conceptos agrupados en tres ejes: aspectos estrechamente relacionados con la enseñanza de la lengua (lingüísticos: gramática, léxico, fonética y habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura, escritura); y no-lingüísticos (interculturalidad), las 4C (comunicación, pensamiento crítico, creatividad e innovación y colaboración) y la educación en general (gestión emocional y empleo efectivo de las TIC).

En relación a esta pregunta sobre el orden de prioridad otorgados a ciertos temas relacionados con la enseñanza del inglés, las “habilidades lingüísticas” fueron consideradas en primer lugar por 2 de los encuestados (Pr1 y Pr3), en segundo lugar, por 1 de ellos (Pr4) y en séptimo lugar por 1 (Pr2) también. Pr4 inscribió en primer lugar “comunicación” y el Pr2 priorizó la “colaboración”. Sobre cuestiones lingüísticas, se observó en 2 respuestas (Pr1 y Pr2) la prioridad al léxico, luego la gramática y fonética; mientras que 2 individuos (Pr3 y Pr4)

dieron un orden diferente: primero la gramática para luego listar la fonética y más tarde el léxico. Esto podría indicar cierta inclinación más estructuralista, dado que el léxico es considerado portador esencial de significado en la comunicación por sobre la gramática (Scrivener, 2011). El enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua no fue considerado dentro de los primeros ítems (con excepción del Pr2 que lo listó segundo).

Según el orden otorgado a las 4C, en primer lugar nombraron pensamiento crítico (Pr1 y Pr3), luego comunicación (Pr4), y colaboración (Pr2). Al considerar los dos aspectos listados sobre la educación en general, todos coincidieron en ubicar la gestión emocional antes que el empleo efectivo de las TIC, ubicándose este punto sobre uso de recursos tecnológicos en el último lugar de la escala general de respuestas del Pr4. Es así que en general, se evidenció una tendencia valorativa hacia las habilidades lingüísticas, mientras que el pensamiento crítico se destaca en general en el orden de prioridades de las competencias. El Pr 2 fue el único que consideró las habilidades y contenidos lingüísticos en últimas instancias.

Las preguntas 2-6 se enfocaron en las concepciones y conocimientos previos de los practicantes en cuanto a las habilidades del siglo XXI. El segundo punto intenta conocer si los practicantes pueden determinar cuáles son las habilidades del siglo XXI necesarias para desenvolverse en la actualidad. Aunque existe una variedad de marcos que definen a las mismas, estos coinciden en la naturaleza de las competencias centrales, las cuales fueron identificadas parcialmente por los practicantes, lo que indica vaguedad de ideas. Todos los practicantes se enfocaron en habilidades relacionadas con el aprendizaje e innovación. 3 sujetos identificaron “comunicación”, 2 listaron “colaboración”, 2 el “pensamiento crítico” y 2 “creatividad e innovación”. Cada individuo nombró al menos una de las 4C: Pr1 pensamiento crítico y comunicación; Pr2 colaboración; Pr3 creatividad y colaboración, Pr4 innovación (asociada a la creatividad), comunicación y pensamiento crítico. Se notó una leve preponderancia de la “comunicación” en sus respuestas, esto podría estar asociado en relación directa al objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera. Se pudo entrever la identificación de habilidades relacionadas con la información, medios y tecnología, aunque no fueron claramente expresadas: “uso de las TIC”, “saber utilizar la tecnología”, o simplemente “TIC”.

En cuanto a la tercera pregunta, esta se enfocaba precisamente en su conocimiento sobre las 4C. 3 practicantes respondieron afirmativamente y uno declaró no saber qué son las 4C. Estas afirmaciones coincidieron con los sujetos que cursaron TAE en forma total o parcial durante el

2020 sin promocionar la materia. Dada la particularidad de dicho año académico se desarrollaron sustentos teóricos que incluyó una aproximación al ABP.

Una mala concepción sobre las estrategias requeridas para el desarrollo de las 4C podría conllevar a una incierta planificación. Por lo tanto, la cuarta pregunta enumeraba algunas de las estrategias descritas en el marco P21 (Partnership for 21st Century Learning, 2015) con el fin de revisar estos conceptos a través de la identificación de acciones que fomentaran las 4C.

Si bien 3 sujetos demostraron poder asociar ciertas acciones o estrategias con el desarrollo de las competencias, uno de ellos (Pr3) confundió el ítem “articular pensamientos e ideas de manera efectiva empleando lenguaje oral, escrito y no verbal en una variedad de contextos” con el desarrollo del pensamiento crítico en lugar de comunicación. Además, este sujeto confundió “asumir la responsabilidad compartida y valorar las contribuciones individuales de cada miembro” con el desarrollo de la comunicación (en lugar de colaboración) y “escuchar para descifrar el significado, incluyendo el conocimiento, valores, actitudes e intenciones” lo asoció al pensamiento crítico (en lugar de comunicación). De esta forma, se evidencia que la mayoría de los alumnos practicantes fue capaz de comprender el concepto de las 4C e identificar estrategias que permitan materializarlas en el aula.

Por otro lado, la quinta pregunta apuntaba a la revisión de su conocimiento aplicado, ya que existe una diferencia entre el discernimiento teórico y su ejecución en la práctica. Aunque en la pregunta anterior, que era de carácter más teórico, no todos asociaron las acciones con las capacidades, en este punto práctico todos los practicantes pudieron pensar actividades breves para fomentar el desarrollo de las 4 C. El Pr1 solo listó una actividad, por falta de comprensión de la consigna. Luego, explicó oralmente que propuso una actividad que intentaba desarrollar las cuatro capacidades. Todas fueron actividades adecuadas y se evidenció diversidad en sus respuestas. Dos sujetos nombraron dos ejemplos de situaciones problemáticas: una historia/texto sobre una chica que desea viajar pero no tiene dinero (Pr2); una noticia falsa que los alumnos reciben (Pr4) para iniciar el debate y estimular el desarrollo del pensamiento crítico. Además, para fomentar dicha competencia, Pr3 propuso el análisis de un video y “expresar lo que creen que transmite el mismo”, mientras que Pr1 planteó una situación imaginaria de que los alumnos deben realizar un viaje y elegir un número limitado de pertenencias a llevar de acuerdo a distintas situaciones.

En cuanto a la creatividad se enunciaron diferentes productos finales como creación de un cómic “usando estructuras/vocabulario aprendido” (Pr2), grabación del dialogo creado a partir

de imágenes (Pr1), confección de un caligrama del texto elegido (Pr4), creación de un diálogo a partir de imágenes (Pr3). Las actividades propuestas para fomentar la comunicación se relacionan todas con la oralidad. Tres son actividades con mayor control de la lengua (relatar una historia a partir de imágenes (Pr1), realizar una descripción de una película/libro para que el otro grupo descubra (Pr2), actuar una situación a partir de un contexto dado (Pr4) mientras que la otra permiten el uso más libre de la lengua: debate sobre un tema en particular “por ejemplo: tres cosas a mejorar en la educación durante la pandemia” (Pr3).

En esta selección de actividades se denota una visión más restringida de la comunicación, centrada en el lenguaje verbal. Por un lado, la asociación exclusiva de la comunicación a la oralidad, el cual representa el eje de la vida social y es la primera habilidad que la persona desarrolla. Por otro lado, la frecuente tendencia reduccionista de la escritura a ejercicios mecanizados en el aula tradicional no colabora con una visión comunicativa en el aula de LE. Las características textuales como la adecuación, coherencia, cohesión y la creciente complejidad de densidad léxica y de estructuras gramaticales suscitan en el alumno una mayor demanda.

En consecuencia, la escritura como proceso requiere tiempo en relación a su enseñanza y desarrollo, por lo cual es una habilidad frecuentemente postergada, principalmente cuando se cuenta con una baja carga horaria y con estudiantes iniciales de LE. Las ideas mencionadas para el desarrollo de la colaboración demandan el trabajo en grupos para la creación de una historia, resolución de acertijos, trabajo en Google Drive, búsqueda de frases en el aula y formación de oraciones. Si bien ninguna respuesta fue igual, 3 practicantes propusieron actividades a partir de imágenes que fomenten distintas habilidades: organización de imágenes para iniciar un relato (comunicación), creación de un diálogo a partir de imágenes (creatividad y comunicación), creación de un mural a partir de imágenes publicitarias (creatividad).

La sexta indagó sobre sus creencias en cuanto a estas capacidades y su aplicación en el aula de lenguas extranjeras, demostrando que la mayoría (Pr1, Pr2 y Pr4) piensa que en la mitad de las clases se tienen en cuenta las capacidades, y Pr3 contestó que en su gran mayoría se consideran. Esto demostró que su percepción es positiva en cuanto al desarrollo de competencias en las clases de LE.

La pregunta 7 introdujo el tema de su experiencia de planificación y cómo los practicantes concebían distintos ítems del plan formal en cuanto a su relevancia, debiendo consignarlos de acuerdo a la escala entre “nada importante” y “muy importante”.

Los sujetos indicaron que la *selección de actividades* es “muy importante” en forma unánime. Al considerar otros aspectos identificados como “muy importantes” por tres de los encuestados y como “importante” por uno de ellos, se encuentran: *objetivos y propósitos, contextualización, pensamiento crítico - resolución de problemas e interacciones comunicativas*. En igual medida, dos individuos indicaron como “muy importante” y dos como “importante” los *contenidos lingüísticos y el trabajo colaborativo*. Otros aspectos considerados como “importante” por tres de los encuestados y como “muy importante” por uno de ellos fueron *secuenciación de actividades y actividades que promuevan la creatividad*. El *grupo meta* fue considerado como “muy importante” por 3 practicantes, mientras que el otro indicó que este punto es “algo importante”. El ítem *tiempo* que se debe asignar a cada actividad, fue clasificado como “importante” por tres individuos y como “algo importante” por uno de ellos. En cuanto a los demás aspectos (*formas de agrupamiento, creación de hojas de actividades y horario de clase*), la valoración disminuye y las respuestas son más variadas (1 respuesta como “muy importante”, 2 “importante” y 1 “algo importante”). Entre otros aspectos que los practicantes agregaron fueron “situación emocional de los alumnos/grupo (compañerismo, etc.)”, “considerar los imprevistos que pueden llegar durante la clase y cómo resolverlos” y “posibles problemas a la hora de realizar las actividades (conexión a internet, etc.)”. En cuanto al desarrollo de competencias en particular, se evidenció que todas las respuestas oscilan entre “muy importante” e “importante” en mayor o menor grado. Se muestra una tendencia valorativa hacia el pensamiento crítico y comunicación.

Por otra parte, la pregunta 8 retoma los puntos anteriormente enumerados y adiciona la variable “tiempo”, intentando indagar sobre los aspectos que le demandan mayor tiempo al planificar. Todos los encuestados coincidieron en indicar que la selección de actividades es una tarea que les demanda mayor tiempo. Otros aspectos señalados fueron contextualización, secuenciación de actividades y creación de hojas de actividades. Esta tendencia de demanda de tiempo en cuanto a la selección de actividades concuerda con el valor de importancia otorgado a este ítem.

La novena marcó una transición temática que indagó sobre los métodos didácticos adoptados durante su trayecto de práctica, específicamente en los Seminarios de Práctica

Docente I y II. Entre los métodos didácticos nombrados se distinguieron “TPR” (Total Physical Response o Respuesta Física Total en castellano), enfoque comunicativo y “Natural Approach” (enfoque o método natural). Es preciso remarcar que se evidenció una confusión en la terminología e inconsistencias en la identificación de metodologías, por ejemplo, nombraron “audiovisual” (Pr4), “inductivos” (Pr3), “juegos, presentaciones Power Point, worksheets (hojas de actividades), canciones acompañados con drilling (repetición), questions with/without options (preguntas con/sin opciones), trabajando desde los conocimientos ya adquiridos a nuevos” (Pr2) y “eclesiástico” (Pr1). Es posible que el Pr1 haya querido identificar el enfoque “ecléctico” de la enseñanza de la lengua extranjera en el último término empleado. Estas imprecisiones, si bien no inciden directamente con los objetivos del estudio, podrían tener consecuencias en su futuro accionar docente, ya que este conocimiento les amplía el abanico de posibilidades metodológicas para adecuarlas a sus discentes.

Seguidamente, la décima pregunta dividió a los sujetos en dos grupos: quienes expresaban conocer qué es el ABP (Pr1, Pr2 y Pr4) y quien no (Pr3). La décimo primera se encontraba asociada a la anterior ya que debía ser respondida por aquellos que respondieron afirmativamente. Cabe decir que los 4 practicantes respondieron, aún el Pr3 que había respondido negativamente la anterior. Este punto pretendía examinar su capacidad de discernir características esenciales del ABP en forma teórica. Se observó que lograron identificar las características asociadas con el ABP en forma adecuada, a excepción de un sujeto (Pr3) que indicó “énfasis en la evaluación sumativa” lo cual no es apropiado ya que el ABP también destaca la importancia de la evaluación formativa. Teniendo en cuenta las respuestas correctas (opciones a, c, d, f, h, j del anexo 11), se evidenció que cuatro de las características pudieron ser identificadas por todos los practicantes, mientras que dos de las mismas fueron reconocidas por tres de los alumnos universitarios. Se registró que Pr1 y Pr2 seleccionaron todos los aspectos en forma precisa. Por lo expuesto, se puede decir que en su mayoría los practicantes demostraron un sólido discernimiento de aspectos vinculados con el ABP.

En la número doce, se intentó inquirir sobre su experiencia previa de planificación por proyectos, la cual podría estar asociada a su práctica en el profesorado o su ámbito laboral (escuela/ instituto). Solo 2 practicantes (Pr1 y Pr2) indicaron haber experimentado la planificación por proyectos (con grupos ficticios) en TAE durante el año académico anterior. Esto indicó que la experiencia de los participantes se encontraba circunscripta al ámbito académico y no al laboral.

El siguiente enunciado, el número 13, introdujo la idea de planificar por proyectos en la cátedra TAE el cual pretendía examinar su reacción a partir de una serie de formulaciones a favor, en oposición y neutralidad hacia la misma. La mitad consideró que la planificación por proyectos podría resultar desafiante (Pr1, Pr4), mientras que el resto (Pr2 y Pr3) opinaba que le agradaría. Esto demostró una actitud de apertura ante dicha posibilidad de trabajo.

La décimo cuarta invitaba a los sujetos a pensar por un lado las razones asociadas a la planificación ABP en TAE, y por otro, anticipar los posibles beneficios. No todos respondieron sobre ambas cuestiones: 2 respondieron sobre los dos aspectos, 1 respondió sobre las razones y 1 sobre las ventajas. Tres practicantes enumeraron ciertas posibles razones: “creo que pueden proponerlo para ayudarnos a tener más experiencia en este método que se usa ahora en muchas instituciones” (Pr1), “para adquirir aprendizaje en otro tipo de metodología [sic] de trabajo que usualmente no se lleva a cabo en la materia” (Pr3) y “...dadas las circunstancias de la cursada de la cátedra este año, además de ser útil [sic] para la organización de la misma” (Pr4). Tres practicantes anticiparon ciertos beneficios como “...esta metodología tiene muchas ventajas. Sobre todo, ayuda a los estudiantes a desarrollar capacidades del siglo XXI” (Pr1), “...tener los temas a desarrollar durante el año” (Pr3) y “...nos ayudaría desde un punto de vista reflexivo hacia nuestras clases” (Pr4). A través de estos comentarios se vislumbra que en su mayoría los practicantes entendían las razones por las cuales se los invitaba a planificar empleando el ABP.

Finalmente, la pregunta 15, intentaba indagar sobre sus percepciones en base a enunciados valorativos en cuanto a la facilidad-dificultad de la planificación según el enfoque ABP y la integración de competencias.

Dos de los encuestados consideraron que es difícil fomentar las 4C de manera integrada y planificar empleando el ABP. Un practicante, opinó que fomentar las competencias es fácil, pero planificar bajo el enfoque ABP es difícil; mientras que el otro opinaba que es fácil fomentarlos y planificar por proyectos. Cabe destacar que si bien los practicantes encontraban desafiante la planificación siguiendo el ABP, ellos lograron planificaciones de buena calidad. Este hecho fortalece el argumento de que es necesario que los practicantes cuenten con un apoyo sostenido y sistemático desde la práctica docente para poder aventurarse dentro de este tipo de planificación no tradicional. De esta manera, es más probable que en su futuro profesional, los practicantes diseñen propuestas pedagógicas que incluyan las 4C.

3.h.2. Diario de práctica sobre la planificación

El diario de prácticas se dividió en dos: parte 1 que cada practicante completó luego de cada plan y la parte 2 que se confeccionó al concluir la secuencia de planes. Si bien el trabajo fue en equipo (pareja A: Pr1 y Pr4; pareja B: Pr3 y Pr4), el diario de práctica es un dispositivo personal y debió ser completado en forma individual. La siguiente sección presenta el análisis de la parte 1 del diario de práctica sobre la planificación y se prosigue en la subsiguiente con la parte 2 del mismo.

3.h.2.1. Diario de práctica: Parte 1

Esta primera parte, compuesta por cuatro ítems o preguntas, fue completada por los practicantes de manera individual luego de planificar cada una de las 3 clases (ver respuestas anexo 12). La información recabada de cada practicante fue volcada en distintas grillas por la investigadora para facilitar su análisis. Consecuentemente, los datos del diario de práctica sobre la clase 1 de los cuatro practicantes se volcaron en la grilla 1, la información de la segunda clase se arrojó en la grilla 2, mientras que con los datos inherentes a la clase 3 se confeccionó la grilla 3. En primer término, se analizó individualmente cada ítem de cada una de las tres grillas de esta primera parte del diario de práctica en el orden en que fueron completadas, ya que cada grilla se vincula a un plan de clase específico que involucra los distintos momentos del trabajo por proyectos. Si bien el diario de práctica fue completado de manera personal, se pueden observar ciertas comparaciones en el análisis entre los miembros de la misma pareja pedagógica y entre los distintos equipos, dada la particularidad del trabajo propiamente colaborativo de la tarea de planificación e implementación. A su vez, los datos aportados por las grillas fueron contrastados con la información obtenida a través de la observación y evaluación de los planes de clase.

Con el fin de garantizar mayor objetividad, la docente miembro del equipo de cátedra fue entrenada para la lectura de las preguntas, con el fin de contrastar el análisis posterior con el obtenido por la docente investigadora. Se realizó un análisis global de las grillas, para observar si hubo una evolución, distintas miradas, nuevos ejes temáticos o, por el contrario, si se mantuvieron sus respuestas.

Ítem 1

La intención de la primera pregunta era observar si los practicantes podían reconocer las estrategias o actividades que promovían las distintas competencias en su propio plan de clase,

al tener que relacionar las estrategias enumeradas en el marco P21 y las actividades planificadas.

La **primera grilla** demostró que todos los practicantes lograron identificar adecuadamente al menos una actividad y/o estrategia que promueva cada una de las cuatro competencias. Cada practicante de la pareja A asociaron una actividad llamada “imagen revelada” (“picture reveal”) con el *pensamiento crítico*. La misma consistía en ir descubriendo partes de un collage que contenía símbolos emblemáticos de distintos países (edificios, comida, instrumentos musicales, etc.). Los alumnos debían analizar dichos elementos para descubrir el país correspondiente. Sobre las habilidades *creatividad* y *comunicación*, se refirieron a la misma actividad, por la cual debían mirar imágenes y crear preguntas en salas (breakout rooms) que luego serían contestadas por otros grupos al regresar a la sala principal de Zoom. Pr1 también indicó que esta misma tarea propiciaba el trabajo respetuoso y *colaborativo*. Mientras que Pr4, nombró un juego grupal empleando la plataforma lúdica Baamboozle durante el cual los alumnos podían consultarse antes de responder. Ambos practicantes de la pareja B identificaron dos actividades de su secuencia como favorecedoras del desarrollo del *pensamiento crítico*. Una de ellas consistía en la resolución de acertijos sobre Roma para ir descubriendo información sobre distintos aspectos de esta ciudad. Mientras que la otra requería la identificación del objeto intruso basado en la lectura de los artículos sobre distintas ciudades europeas. A su vez, coincidieron en indicar que la creación de preguntas sobre distintas ciudades favorece la *creatividad*. El trabajo *colaborativo* demandaba la lectura comprensiva sobre la ciudad asignada en grupos de trabajo. Para lo cual, todos los integrantes del grupo debían compartir sus opiniones. Pr3 indicó que esta tarea también promovía la *comunicación*. Pr2 señaló la tarea de responder preguntas creadas por los demás pares como una actividad comunicativa al igual que la presentación oral sobre la ciudad europea asignada.

En la **segunda grilla** sobre la clase 2, también se evidenció que todos los practicantes lograron asociar las actividades o estrategias con las habilidades descritas en el marco P21. La pareja A (Pr1 y Pr4) relacionó adecuadamente una actividad/estrategia con uno de los descriptores. En cuanto al *pensamiento crítico*, ambos indicaron que las palabras y preguntas disparadoras iniciales ayudaban a los alumnos a analizar y evaluar elementos que han cambiado con el tiempo en nuestra cultura, las influencias de otras naciones para ahondar sobre el concepto de identidad cultural. Luego, hicieron referencia a una actividad *creativa* a través de la creación de una entrada en un mural de Padlet en la que debían buscar información e imágenes sobre distintas personas famosas y ubicarlas en el mapa según su lugar de residencia.

Esta tarea también apeló a la *colaboración* entre pares y *comunicación* escrita y oral. Pr4 mencionó la primera actividad como facilitadora de la *comunicación*. Mientras que la pareja B identificó correctamente más de una estrategia/actividad para cada competencia. En relación al desarrollo del *pensamiento crítico*, nombraron actividades como categorización de términos de una nube de palabras relacionadas a ciudades de Europa, identificación de elementos repetidos en cuatro cartas relacionándolos con datos específicos de distintos lugares, individualización del elemento intruso. Pr2 y Pr3 fueron coincidentes en nombrar que para fomentar la *creatividad*, los alumnos debían crear personajes con Open Peeps (repositorio de ilustraciones gratuitas y modificables de personas dibujadas a mano) a partir de los audios escuchados. Pr2 agregó que luego debían construir preguntas y oraciones basados en un audio y personaje, tarea a su vez asociada con la *comunicación* y *colaboración*. En cuanto a esta última capacidad, ambos practicantes reconocieron que las distintas propuestas de trabajo grupal apuntaban a ayudar a los estudiantes a lograr un objetivo en común, asumir responsabilidades y valorar las contribuciones individuales. Al mismo tiempo que les permitía interactuar efectivamente y articular ideas de manera efectiva mediante la oralidad/escritura de manera de favorecer la comunicación. Ninguna pareja identificó actividades que promuevan habilidades comunicativas en relación al lenguaje no verbal.

La **tercera grilla** demostró también que todos los practicantes reconocían de manera efectiva actividades de su propio plan. En cuanto al desarrollo del *pensamiento crítico*, Pr1 de la pareja A identificó el juego de preguntas analíticas con la aplicación Kahoot, mientras que Pr4 se refirió al proyecto presentado. Ambos practicantes reconocieron que el proyecto, que consistía en la creación de murales empleando Padlet sobre diversas culturas, sirvió para fomentar la *creatividad*. Pr4 y Pr1 mencionaron la resolución de una sopa de letra interactiva a partir de enunciados como actividad *colaborativa*. Pr1 mencionó además la presentación del proyecto. En cuanto a la competencia *comunicativa*, Pr1 mencionó la creación de párrafos cortos que articulen ideas de manera efectiva y Pr4 se refirió a la edición de sus presentaciones. Por otro lado, la pareja B describió la actividad de descifrar el código a través de diferentes símbolos como un ejemplo que promueve el *análisis crítico*. Pr2 agregó que, para desarrollar el pensamiento crítico, idearon anagramas que los alumnos debían descubrir para formar preguntas y luego responder dando una opinión personal. Además, los estudiantes debían analizar y describir los motivos por el cual un turista debería visitar nuestra ciudad. Pr3 añadió que el juego “Jeopardy” (concurso de preguntas sobre distintas temáticas) fue planificado para que los estudiantes razonen críticamente antes de responder las preguntas. En cuanto a la

competencia *creatividad*, ambos practicantes referenciaron otro juego que denominaron “Pictionary” en el cual “los alumnos deben utilizar su imaginación al dibujar diferentes elementos relacionados a las ciudades con las que trabajaron” empleando una pizarra digital. Pr2 nombró la actividad de girar una ruleta y crear oraciones en presente a partir de las imágenes distorsionadas que indicaba. Mientras que Pr3 hizo referencia a una actividad que debían escribir oraciones acerca de una ciudad. En términos de *colaboración y comunicación*, ambos miembros referenciaron la presentación del producto final por parte de los alumnos. Finalmente, para favorecer la comunicación, Pr2 añadió que los alumnos debían responder preguntas de los compañeros dando una opinión personal, expresar su postura a partir de premisas. La tarea de enumerar los motivos por el cual un turista debería visitar nuestra ciudad fue mencionada por ambos practicantes.

Las habilidades mayormente identificadas en sus planes fueron el pensamiento crítico, luego la comunicación, sobrepasando en número a las actividades promotoras de la colaboración y creatividad. En general, reconocieron actividades que fomentaban distintas competencias, en pocos casos las mismas actividades fueron identificadas como facilitadoras de dos capacidades y en un número reducido de veces reconocieron la integración de tres habilidades en una misma actividad, aun cuando podrían haberse asociado inclusive con otras.

Las habilidades del s.XXI no se desarrollan de manera aislada, sino que se vinculan y se fortalecen entre sí. Los practicantes vincularon en sus actividades principalmente la colaboración y comunicación, debido a que en el marco P21 ambas habilidades son presentadas de manera conjunta. Además, su asociación podría derivar de la relación entre las actividades grupales y la necesidad del uso del lenguaje durante el trabajo con otros. Por otro lado, ningún practicante identificó la elaboración del proyecto, parte central del trabajo, como una instancia que conjuga y favorece el desarrollo de las 4 competencias conjuntamente, lo que podría indicar que los practicantes poseían una visión más compartimentada de las 4C y percibían al producto final como una actividad más, no como el resultado de un proceso que implica la integración de habilidades. Esta es una cuestión que se podría profundizar en el futuro, dada la relevancia otorgada a la producción final como elemento culmine del proyecto, sobre el cual se basa el proceso de aprendizaje y la posterior etapa reflexiva. También se evidenció la integración de una variedad de recursos digitales que ayudaron a enriquecer sus propuestas en cuanto al desarrollo de las competencias. Por ejemplo, el uso de salas (funcionalidad de plataformas para videoconferencias que permite la división en grupos) fue un recurso necesario para incentivar el trabajo colaborativo. En todo momento el rol docente es fundamental, ya que una actividad

por sí misma no lograría que los alumnos colaboren, se tornen creativos, analicen críticamente o se comuniquen. El profesor es el mediador entre el contenido, las actividades y los alumnos, lo cual tiene implicancias en la planificación ya que son consideraciones a tenerse en cuenta en los planes de clase.

Ítem 2

El segundo ítem, apuntaba a revisar las distintas etapas del ABP según el modelo de Alan y Stoller (2006) y si los practicantes podían identificarlas en su plan.

Al considerar que su primera clase resultaba ser el primer contacto con los alumnos, se reflexionó que sería abrumador para los estudiantes adultos que durante la misma ya se coordine el tema del proyecto, por lo que esta clase inicial se concentró en conocer a los alumnos y prepararlos para las necesidades lingüísticas. La observación de su primer plan mostró que esencialmente se concentraban en la preparación para las demandas lingüísticas (paso 4). Si bien todos indicaron haberse enfocado en dicho paso, 3 de los practicantes indicaron haber trabajado en otros pasos en la **primera grilla** (anexo 13). El Pr1 fue el único en indicar que solo se trabajó en el cuarto paso que implica la preparación para las demandas lingüísticas. Pr 2 indicó, además del paso 4, haber trabajado en coordinación del tema del proyecto (paso 1), determinación del producto final (2), estructuración del proyecto (3), la recolección de información (5). Pr3 seleccionó, además del 4, los pasos de coordinación del tema (1), recolección de información (5) y compilación y análisis (7). El Pr4 agregó al paso 4: coordinación del tema (1), determinación del producto final (2), estructuración del proyecto (3) y preparación para las demandas lingüísticas del análisis (6). A través de sus respuestas se pudo evidenciar cierta inseguridad en la identificación de los pasos del modelo ABP en su propio plan, posiblemente debido a su inexperiencia en el trabajo por proyectos.

En el **segundo plan de clase**, ya conociendo al grupo meta y habiendo trabajado sobre las demandas lingüísticas, se avanzó en los siguientes pasos del modelo ABP. Tras la observación de planes, se evidenció que ambas parejas optaron por una forma estructurada de trabajo en relación al proyecto, ya que las decisiones fueron tomadas por ellos mismos. Esto implica que no hubo negociación de temas ni del producto final entre docentes practicantes y alumnos, esto fue determinado a priori por los practicantes. Lo cual resulta recomendable para quienes se inician en el trabajo con ABP debido a que las decisiones preliminares se encuentran planificadas y otorga mayor seguridad al practicante que se inicia en este enfoque de trabajo. Se pudo observar que los pasos implicados en esta segunda clase por ambas parejas fueron

básicamente: coordinación del tema del proyecto con los estudiantes (1), determinación del producto final (2) y estructuración del proyecto (3).

Ambas parejas concuerdan en esos tres pasos, sin embargo, se notó una diferencia entre otros pasos trabajados por cada pareja, a partir del análisis de los planes de clase. A modo de ejemplificación, la pareja A realizó una “prueba piloto” de recolección de información (5) de manera controlada y con todo el grupo y les sirvió para preparar a los alumnos para las demandas lingüísticas del análisis (6) que serían requeridas posteriormente. Además de los pasos 1-3, la pareja B, planificó trabajar en clase parcialmente sobre la recolección de información (5), compilación-análisis (7) y preparación para las demandas lingüísticas de la actividad final (8), ya que fue una tarea que se inició en clase y se concluyó de manera extra-áulica. Asimismo, se enfocaron en el paso 6 en clase, de manera de ayudarlos con las demandas lingüísticas necesarias a posteriori. Las respuestas de los practicantes fueron volcadas a la **segunda grilla** (anexo 14) para contrastar con lo observado anteriormente por los docentes de práctica. En cuanto a la pareja A, el Pr1 no consideró la estructuración del proyecto (3) y agregó los pasos 4, 5, 7 y 8. El Pr4 añadió el paso 4. Al considerar la otra pareja, se evidencia que el Pr2 coincide con las etapas observadas, aunque omitió el primer paso, mientras que el Pr3 concuerda con esos pasos pero agregó el cuarto. Si bien pudieron identificar ciertas etapas adecuadamente, ningún practicante logró determinar los pasos fehacientemente. Se observó disparidad entre los miembros de las parejas pedagógicas, probablemente por su falta de familiaridad con la elaboración de proyectos. Aunque no lograron identificar en la grilla todos los pasos adecuadamente, el plan estuvo bien organizado y fue necesaria la mediación del docente de práctica.

A través del análisis del plan de la clase 3 de la pareja A (Pr1 y Pr4), se observó que desarrollaron esencialmente los pasos del 7 al 10, mientras que la observación del plan de la pareja B (Pr2 y Pr3) indicó que trabajaron fundamentalmente en los pasos 8 (en forma parcial ya que se había comenzado en la clase anterior) y los pasos 9 y 10 en forma completa. Para cotejar lo observado con las respuestas de los practicantes, la información recabada se ingresó a la **grilla 3** (anexo 15). En esta oportunidad, los practicantes Pr1 y Pr2 pudieron identificar los pasos adecuadamente. El Pr3 añadió el paso 7, mientras que Pr4 respondió haber trabajado los diez pasos. Por consiguiente, se denota una generalizada mejora en la aplicación teórica en esta última grilla, quizás debido a que el último plan conjuga los pasos finales que conducen al producto final lo cual es más sencillo de determinar. La inexactitud de las respuestas de Pr4

podría deberse a la falta de tiempo (por razones laborales y académicas) aludida en su diario y grupo de enfoque. La inexperiencia en la elaboración de proyectos, se intentó subsanar con la lectura en profundidad de la bibliografía y análisis de ejemplos, al solicitarles a los practicantes la re-lectura del material consignado sobre los pasos ABP de manera responsable.

Ítem 3

La tercera pregunta, en parte clarificaba a la previa ya que intentaba recuperar cómo estos pasos del proyecto se conjugaban en su plan formal de clase en cuanto a su posible adaptación y manera de ajustarlo de ser necesario.

Al tener en cuenta la **primera grilla**, Pr1, el único que había respondido que trabajaron con el paso 4 en el ítem anterior de la grilla 1, contestó que no debió adaptar los pasos del modelo ABP. El Pr4 aclaró aquí que trabajaron con su pareja (Pr1) en los otros pasos mencionados pero que no fueron comunicados a los estudiantes y agregó “en esta primera clase solo nos hemos enfocado en la preparación de las demandas lingüísticas para dicho trabajo”. Los Pr2 y Pr3 contestaron que adaptaron los pasos pero que no se les compartió toda la información a los alumnos: “...solo se brinda una parte de la información que los alumnos utilizarán para preparar la presentación final” (Pr2), “...los estudiantes todavía no saben que realizarán una presentación final” (Pr3). Estas respuestas dejan entrever que los pasos seleccionados en el punto anterior se referían a lo trabajado con sus parejas pedagógicas, no con los alumnos del curso.

La **segunda grilla**, aclaró algunos aspectos evidenciados anteriormente. Pr1 indicó que el primer paso lo realizaron de manera estructurada y agregó que “el segundo paso...no lo determinamos con nuestros estudiantes, nosotras decidimos cómo iban a presentar el proyecto, haciendo un padlet [sic]”. Además, aclaró que para los pasos 4-8 planificaron “una actividad piloto en la cual los alumnos tienen que buscar información en internet sobre personas y comidas que se les presenta en un padlet [sic] y luego armar oraciones con esa información que buscaron.”. Su pareja, Pr4, no contestó esa pregunta. Pr2 manifestó que la recolección sería parcial “es decir que los estudiantes contarán con material adaptado brindado por los docentes y además opcionalmente podrán investigar otro aspecto sobre la ciudad asignada”. No hizo referencia a las otras etapas. Pr3 respondió que la recolección, compilación y análisis de información, paso 5 y 7 se realizarían como tarea: “los alumnos deberán leer dos textos más por grupo. En total, tendrán tres textos para recolectar y analizar la información para la creación de una presentación final”. Estas aclaraciones permiten evidenciar la manera en que aplicaron ciertas etapas en la práctica.

Al analizar la **tercera grilla**, se observa que el Pr1 declaró sobre el paso 7, compilación y análisis de la información “los alumnos hacen ese trabajo en sus casas y luego lo comparten”, sin aclarar que ese paso se continúa en la clase 3. Pr4 y Pr2 no respondieron la pregunta, lo que significa que consideran que no se realizaron adaptaciones. Mientras que Pr3 expuso que el paso relacionado a la compilación y análisis fue realizado de tarea. En estas dos últimas grillas, se observa una reflexión superficial, incompleta o nula sobre los pasos trabajados.

Si bien la planificación por proyectos se efectuó en parejas, el análisis de las grillas de los ítems 2 y 3 indica que no siempre los practicantes evidenciaban la misma comprensión de los hechos, aun cuando trabajaron en forma colaborativa en la creación de planes.

Ítem 4

La última pregunta, pretendía ahondar sobre los sentimientos y opiniones sobre su proyecto y plan de manera global y abierta, a partir de una serie de enunciados que debían completar.

En este apartado de la **primera grilla**, surgió en la reflexión de 4 de los practicantes el valor positivo del trabajo en equipos. Enunciados como “orgullosa/o de poder trabajar de manera colaborativa con mi compañera pedagógica”, para ser sincera lo que más aprendí en este plan es a trabajar en equipo, a confiar en mi compañera pedagógica (Pr1); “me siento conforme con la pareja pedagógica que me fue asignada” (Pr4); “estoy orgullosa/o del trabajo en equipo que realizamos con mis compañeros” (Pr3); “estoy orgullosa/o...También del trabajo en equipo”. Como las clases debían planificarse en la virtualidad, en los comentarios se hizo referencia al aspecto tecnológico. Por un lado, Pr1 indicó que no se sentía cómodo/a con las clases virtuales y que podría mejorar sus “habilidades relacionadas a la tecnología (manejo de la computadora y las aplicaciones)”, mientras que Pr3 enunció que no se sentía “cómodo/a con la utilización de zoom. No es una plataforma que utilice habitualmente...”, pero por otro lado ese mismo practicante menciona que siente que logró “explotar algunas habilidades tecnológicas” especificando la presentación lograda con Genial.ly, mientras que Pr4 afirma sentirse cómodo/a “trabajando de forma virtual”. Otra categoría que emergió está relacionada con la estructuración del plan, contenido y las actividades propuestas. Pr1 formuló que podría mejorar su “creatividad” en relación a la planificación de actividades. Pr2 enunció que se sentía cómodo/a de poder “construir una clase muy variada en actividades y con un contenido interesante para el curso, sin embargo, siento que podría mejorar ciertos aspectos de redacción y creatividad en las consignas”. Un punto observado durante la etapa de planificación fue que se notó mayor

dificultad y requirió más tiempo la redacción del proyecto pedagógico en castellano que en los planes en L2.

Al examinar la **segunda grilla** del diario de prácticas algunas categorías se mantuvieron y surgieron otras. En relación a la tecnología, Pr1 mencionó que podría mejorar su “habilidad con páginas web como mentimeter [sic]” y que lo que había aprendido ese día tenía relación al uso de recursos digitales. En cuanto a las actividades, surgieron comentarios relacionados con no sentirse cómodo con el tiempo asignado a las mismas (Pr1), aspectos a mejorar como su organización y redacción (Pr4) y mejoras relacionadas con la “adaptación virtual de algunas actividades ideales para llevar a cabo en la presencialidad, Por ejemplo, trabajos de análisis y lectura grupales” (Pr2). La creación de material fue considerada como uno de los aspectos por el cual se sentían orgullosos por parte de Pr1 y Pr3 agrega que lograron demostrar creatividad en dicha tarea. Otros puntos de incomodidad que surgieron de manera aislada fueron el corto tiempo con el que contaban para el desarrollo del proyecto (Pr4) y la división de tareas dentro del plan de clase (Pr3).

A partir de la **tercera grilla**, surgieron aspectos recurrentes como el sentimiento de orgullo ante el trabajo en equipo (Pr3) y el intercambio generado con su par (Pr1). El eje “creatividad” como aspecto a mejorar (Pr1) o de orgullo (Pr3) surgió en cuanto al desarrollo de actividades. El factor tiempo fue tomado de distintas maneras, por ejemplo, Pr1 expuso haber aprendido a organizarse “mejor con el tiempo”; Pr2 lo conectó a la creación de materiales: “Estoy orgullosa de todo el tiempo que le dedicamos a la preparación de material para que sea único e interesante.”; mientras que Pr4 nuevamente mencionó no sentirse cómodo/a con el tiempo disponible para el proyecto. Pr2 señaló que aprendió a planificar de una manera diferente a través de un proyecto y enunció “siento que aún queda mucho por aprender, pero creo que es algo que mejora con la práctica y la experiencia”. Este enunciado resalta la importancia de la formación continua y el aprendizaje experiencial.

En este ítem, aunque nombraron temáticas relacionadas con la planificación (estructura del plan, diseño de actividades y contenido significativo) e indicaron que aprendieron a planificar de una manera distinta no hicieron referencia explícita a otros aspectos vinculados directamente con el ABP. Asimismo, en sus enunciados mencionaron “creatividad” y “colaboración” como aspectos a resaltar de su propia labor, no como habilidades necesarias a desarrollar en sus alumnos. Hicieron referencia a otros aspectos que resultaban de relevancia para ellos en su momento, ya que se iniciaban con las prácticas de TAE en un entorno virtual. Inicialmente,

resaltaron la importancia del trabajo con sus parejas pedagógicas, lo cual resultó vital al embarcarse en una planificación distinta y en una modalidad inédita para ellos. Sus comentarios evidenciaron la necesidad inmediata del manejo efectivo de recursos digitales en el contexto pandémico de educación remota. Esto tuvo implicancias en la adaptación de actividades y material al entorno virtual. El tema de recurrencia en relación a gestión del tiempo fue resaltado por el practicante que se presentaba más vulnerable por cuestiones laborales y académicas.

3.h.2.2. Diario de Práctica: Parte 2

Al finalizar la secuencia de planes del proyecto, los practicantes debieron completar la parte 2 del diario de práctica (ver respuestas anexo 16). Los datos fueron volcados a grillas para su análisis. Consecuentemente, se analizaron las 4 grillas correspondientes a cada practicante. Primeramente, se examinó cada ítem de cada una de las 4 grillas para observar si existen patrones recurrentes o si surgen aspectos disímiles. Luego fueron examinados de manera global.

El **primer punto** intentó recuperar el proceso personal de planificación en relación a las 4C de manera reflexiva. Las respuestas individuales de cada pareja coincidieron, es decir, ambos sujetos de la pareja A (Pr1 y Pr4) indicaron que no podrían establecer un orden ya que “las actividades y competencias surgieron de manera integrada”. Mientras que los sujetos de la pareja B (Pr2 y Pr3) respondieron que primero pensaron las actividades y luego consideraron “cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo”. De esta manera, sus respuestas resultaron coincidentes y se refleja la necesidad de integrar estas competencias en sus clases en lugar de la obligación de cumplimentar este requerimiento de la cátedra.

El **segundo enunciado**, se enfocó en el tiempo consignado a distintos aspectos del plan formal de la clase. Los practicantes debían responder seleccionando una opción de una escala entre realmente mucho tiempo a prácticamente nada de tiempo para poder determinar la demanda de cada ítem del plan desde su experiencia. Se realizó una descripción de los aspectos mayormente demandantes a los menos consumidores de tiempo de acuerdo a las respuestas de los sujetos.

En primer lugar, se observó que ningún practicante consideró que le haya consumido “realmente mucho tiempo” algunos de los aspectos del plan. Algunos aspectos señalados por uno de los practicantes como demandantes de “mucho tiempo” fueron recursos, contexto,

actividades de inicio, de desarrollo y de cierre. Las opiniones de los demás practicantes eran variadas en cuanto a dichos aspectos, entre estos se pudo distinguir que tres practicantes indicaron que les consumió “bastante tiempo” las actividades de desarrollo, mientras que las de cierre le parecieron al resto que les demandaron “algo de tiempo”. Asimismo, las actividades de inicio y el contexto fueron señaladas como consumidoras de “algo de tiempo” por dos practicantes y como “prácticamente nada de tiempo” por uno de ellos. Por otro lado, la apreciación sobre los recursos recibió una valoración distinta por cada practicante entre el continuum “prácticamente nada de tiempo” y “mucho tiempo”, dividiéndose así las opiniones. Los puntos que les demandaron “bastante tiempo” y “algo de tiempo” fueron posibles problemas, objetivos, oraciones modelos y propósitos. Tres de los practicantes indicaron que les insumió “bastante tiempo” y uno “algo de tiempo” pensar los posibles problemas; mientras que los objetivos, oraciones modelos y propósitos las opiniones se repartieron en partes iguales.

En cuanto a los aspectos: creatividad, pensamiento crítico, formas de agrupamiento, contenidos relacionados con otras áreas y contenidos lingüísticos, las respuestas oscilaban entre “bastante tiempo-prácticamente nada de tiempo”. Sobre las competencias nombradas anteriormente, la creatividad tiende a ser considerada levemente más demandante que el pensamiento crítico, mientras que la colaboración y comunicación recibieron como respuestas “algo de tiempo” y “prácticamente nada de tiempo”, notándose una sutil tendencia hacia la colaboración como más demandante del factor tiempo. Por último, se señaló en forma unánime que la elección del tema no les demandó prácticamente nada.

Las tres siguientes preguntas se encontraban interrelacionadas, es por ello que se analizaron conjuntamente. La **tercera pregunta** pretendía identificar posibles obstáculos encontrados en relación al ABP por parte de los practicantes, en línea con los objetivos propuestos. La **cuarta pregunta** estaba relacionada con la anterior ya que buscaba indagar sobre las principales causales de las dificultades encontradas. La identificación de obstáculos y sus causales posibilita la búsqueda de formas para revertir la situación, mientras que la **quinta pregunta** cuestiona explícitamente sobre la oportunidad y la manera de sortear las dificultades. Se advirtieron una variedad de respuestas.

En cuanto a los desafíos encontrados sobre aspectos esencialmente asociados al ABP, Pr3 mencionó la preparación de los alumnos para las demandas lingüísticas, no respondió sobre las posibles causas, pero sí planteó formas de solucionarlo como revisión de los planes de clases para determinar la coherencia con respecto al proyecto pedagógico redactado, consideración de

los objetivos propuestos y búsqueda de actividades “para poder ayudarlos a redactar y/o expresarse de manera oral. Sentía que debía buscar otra manera más de ayudar a los alumnos”. Asimismo, Pr2 expuso que les resultó dificultoso la elección del contexto del proyecto y “pensar actividades significativas”. Como posibles razones indicó la falta de tiempo y desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos y planteó que lo solucionaron al conversar con su par y a través de la organización de tareas con el fin de “trabajar con el mismo objetivo”. Por su parte, Pr1 mencionó que lo que resultó “más difícil fue el proyecto en sí. Redacción, búsqueda de información” atribuyendo su causal a la falta de tiempo y su forma de revertirlo fue a través de reuniones virtuales de debate con su pareja y agregó que “formar un equipo hizo más fácil la tarea porque trabajamos de manera colaborativa y charlar sobre las ideas de las actividades ayudaba a despertar más ideas o a mejorar las ideas que ya teníamos”. Acerca de los desafíos, Pr4 señaló un tema alejado de la especificidad del enfoque, la “falta de tiempo para la planificación”, no respondió sobre su causa y la manera de solucionarlo que planteó fue realizar “videollamada de Zoom, en horarios libres (noche tarde, luego de jornadas laborales o seis de la mañana, antes de dichas jornadas)”. Se evidencian aspectos reiterativos en relación al tiempo y la importancia del trabajo en equipo.

La **sexta**, invita a reflexionar sobre los logros y aportes evidenciados al planificar por proyectos. Tres sujetos (Pr1, Pr2 y Pr3) contestaron que percibieron haber logrado algo que no habían hecho anteriormente, mientras que Pr4 declaró de manera negativa. Entre los beneficios vinculados más estrechamente con el trabajo por proyectos, enumeraron “al hacer un proyecto los objetivos eran más claros, y por eso fue más rápida y coherente la planificación, sobre todo lo vi en el último plan” (Pr1), “me gustó trabajar de esta manera ya que me resultó dentro de todo sencillo de entender y de aplicar a las clases. También me gustó la idea de que los alumnos puedan demostrar con sus propias ideas lo que aprendieron al final de las tres clases” (Pr3). Un aspecto positivo más general resaltado por P2 fue que aprendió “a utilizar nuevas plataformas y herramientas tecnológicas de manera útil en las clases. Además, estoy más familiarizada con la adaptación y reciclaje de material”. De esta manera, se resalta la coherencia, uno de los principios de la planificación; la relevancia del producto final como resultado de la experiencia de aprendizaje y el diseño de material. Por otro lado, emergió un eje que cobró relevancia por el formato de clases en pandemia: el manejo de recursos tecnológicos. Este tema no se asocia directamente con el trabajo por proyectos por lo tanto no se lo investiga sistemáticamente en el presente estudio. Sin embargo, es importante destacar que para este grupo en particular de practicantes resultó ser una necesidad más imperante que quizás otros

aspectos de la planificación, dada la centralidad de las tecnologías en la educación remota, sumado a las exigencias de las prácticas.

La **séptima**, apuntaba a que los practicantes seleccionen libremente palabras que sean representativas sobre su experiencia. Se intentaba recabar, de esta manera, aspectos negativos o positivos que los interpelase y que reforzaran ideas anteriormente expuestas o temas que no habían surgido con anterioridad. Se evidenciaron respuestas de valoración positiva en general. Los dos integrantes de la pareja B, destacaron palabras relacionadas con el trabajo en equipo, como “colaboración/cooperación” (Pr1) y “compañerismo” y “compromiso” (Pr4). Pr1 comentó “...usualmente me cuesta trabajar con gente que no conozco ...y me cuesta confiar que la otra persona haga bien su trabajo... Me sorprendió cómo trabajamos, debatimos y llegamos a acuerdos para todas las actividades, el tema, contexto, cómo hacer el proyecto”. De esta forma, le permitió experimentar el compartir responsabilidades con una persona desconocida y sus implicancias. Es a su vez una oportunidad de ponerse en el rol del alumno cuando se le asigna una tarea colaborativa. En esa misma línea, Pr4 acotó que sus palabras se conectaban a la forma de trabajo del presente año “sin el compromiso no hubiésemos logrado la planificación en tiempo y forma; y sin compañerismo no hubiésemos logrado solucionar problemas”. Este es un tema recurrente que plantearon los practicantes en relación a la construcción conjunta y sus beneficios.

Otras palabras asociadas que denotan una sensación reconfortante con el trabajo con ABP fueron “gratificante” (Pr1), “enriquecedor” (Pr2) y “conforme” (Pr3). Se lo pudo apreciar en sus comentarios aclaratorios: “en un principio pensé que iba a ser más difícil trabajar con ABP, pero hacer el proyecto clarificó el camino a seguir en la planificación y me gustó los resultados” (Pr1), “encuentro este nuevo modo de trabajo muy enriquecedor. Aprendí cosas novedosas mediante el trabajo colaborativo... y descubrí nuevas formas de expresar información que quizá antes no tenía en cuenta” (Pr2) y “siento que estoy muy conforme con el trabajo que realizamos y siento que disfrutamos de la planificación” (Pr3). Por otra parte, surgieron dos ideas que revelan los desafíos que presentan esta forma de planificación: “diferente” (Pr2) y “desafiante” (Pr3). Pr2 remarcó “es la primera vez que trabajo con ABP en una clase real, lo cual hace diferente el proceso de planificación”, mientras que Pr3 expresó “utilizar este tipo de proyecto era un reto nuevo y me generaba cierta ansiedad o diferentes expectativas”. Pr1, en el punto siguiente, también declaró que le resultó un desafío el trabajar con ABP.

El **octavo** punto era abierto ya que se pretendía recuperar cualquier aspecto no considerado anteriormente. Dos sujetos lo completaron y dos lo dejaron en blanco. Por su parte, Pr1 señaló que le “gustó trabajar con ABP” a pesar de resultarle un desafío y agregó que “ayuda a concientizarnos como docentes que no solo enseñamos una regla gramatical, o fonética... Somos educadores que trabajamos con seres humanos y es importante crear una educación integral”. Al respecto, Pr3 también coincide en que disfrutó de la planificación “aunque la parte de la redacción del proyecto fue lo que nos llevó más tiempo y por momentos nos sentíamos frustrados”. Estos comentarios refuerzan la idea del desafío afrontado y añade la importancia de la transversalidad en la educación.

Si bien los comentarios reflejan un sentimiento dicotómico entre los retos surgidos durante la planificación y la satisfacción que generó dicho proceso, se puede evidenciar una tendencia valorativa positiva.

3.h.3. Grupo de enfoque

Las preguntas se realizaron en forma grupal para incentivar la interacción entrevistador-participantes y participante-participante, facilitando la discusión activa que permita debatir puntos de vista disímiles o análogos y tratar opiniones polarizadas. De esta manera, el grupo de enfoque fue moderado siguiendo la guía de preguntas de manera conversacional, como también surgieron nuevos interrogantes asociados con el fin de profundizar en algunas respuestas y lograr una mayor comprensión del fenómeno. Se intentó evitar que ciertos participantes guíen la discusión al estimular la participación equitativa, para lo cual se emplearon preguntas focalizadas a aquellos sujetos más retraídos o silentes para garantizar la validez de las respuestas dadas ya que, de esta manera, son representativas de todo el grupo.

Para el análisis se realizó una transcripción completa de la entrevista grupal con la asistencia de la aplicación Amberscript, software que posibilita la transcripción automática de audio a texto y su posterior edición por fragmentos. La redacción resultante fue manualmente corroborada según el audio del video y todos los gráficos (nubes de palabras y escalas) que surgieron a partir de la entrevista se archivaron para su análisis, al igual que las consideraciones procedentes de las notas del observador auxiliar.

La técnica de análisis clásico de contenido permitió identificar temas (especificados debajo) y categorizar los resultados, lo cual implicó la creación de pequeñas porciones de datos y la

asignación posterior de un código a cada uno de esos fragmentos para su análisis posterior (Onwuegbuzie, Dickinson y Zoran, 2011). Si bien la mayor fuente de análisis de datos proviene del lenguaje hablado grabado, las reflexiones sobre la entrevista, el lugar donde se realiza y el registro de la comunicación no verbal de los individuos, aportan en la construcción y análisis de la información (Rabiee, 2004). En este sentido, ciertas características asociadas a la naturaleza del discurso incidieron en el análisis, es por ello que se tuvieron en cuenta los comentarios espontáneos, las palabras empleadas de diversas maneras, la repetición de ideas, las desviaciones en la conversación, la intensidad, emoción o gestos al expresarse (Krueger y Casey, 2015). Si bien surgieron temas relacionados con la fase interactiva del proceso de enseñanza, se consideraron las que tendrían incidencia en el proceso de planificación. Se citan comentarios más detallados, emotivos o relevantes que ejemplifiquen o realicen aportes significativos. Las temáticas derivadas del grupo de enfoque se podrían catalogar como:

- a) impresiones preliminares,
- b) desafíos y ventajas del proceso,
- c) métodos didácticos y diseños de planificación,
- d) aportes a la formación y
- e) valoración general de la experiencia.

En cuanto a las *impresiones preliminares* retrospectivas manifestaron cierto temor inicial pero que luego fue disipándose a medida que avanzaron en su experiencia de planificación. Al ser consultados sobre sus suposiciones en cuanto a las razones de la propuesta de trabajo adoptada desde la cátedra, los practicantes indicaron que podrían estar relacionadas con el conocimiento de “nuevas metodologías” (Pr1) además de facilitarles “otras herramientas a las trabajadas en las primeras prácticas” (Pr2). Por otro lado, señalaron que pensar las clases teniendo en cuenta las 4C cambia la dinámica de la clase: “como que antes no sé si las clases no se pensaban así y más de una vez era un el profesor que estaba hablando toda la clase. No había mucha comunicación o colaboración entre los alumnos y ni hablar de hacerlos pensar por sí mismos” (Pr3), mientras que Pr4 agregó “la idea de las clases de inglés como entrar al aula y completar una fotocopia y copiar un cuadro y completar... eso ha cambiado muchísimo”. Por un lado, se presentaron las razones desde la importancia para su formación en cuanto al conocimiento de nuevas metodologías, y por otro, la incidencia de estos métodos en la forma de trabajo en el aula.

A partir de la aplicación Mentimeter, los practicantes respondieron sobre los *desafíos* de la planificación. La nube de palabras generada (anexo 17) sirvió como disparador para el diálogo. Teniendo en cuenta las respuestas de los practicantes, los temas resultantes sobre los desafíos podrían clasificarse en tres categorías. Por un lado, la primera categoría relacionada con aspectos directamente relacionados con la experiencia de planificación como producto final, hilo conductor y actividades que promuevan las 4C. Por otro lado, la segunda categoría se podría vincular con características del grupo meta como trabajo en grupo, conocimientos previos, intereses y nivel comunicacional, los cuales influyen en las decisiones que deben tomar durante su tarea de planeamiento. Y finalmente, la tercera categoría se relaciona con un factor externo: el tiempo.

Entre los aspectos de la primera categoría, el producto final fue un desafío para que el mismo resultase relevante, interesante y original (Pr1 y Pr4). Pr 1 aclaró “cuando uno piensa en la producción final también ponerse creativo en ese aspecto para que sea algo divertido, diferente”. Este punto tiene relación directa con los intereses del grupo meta y la creatividad. En cuanto al hilo conductor, Pr3 declaró “parece sencillo hacer una secuencia de planes y que todo tenga una coherencia, pero como a nosotras nos tocó dar tantos temas juntos por ahí sin querer nos íbamos de tema o nos íbamos de contexto y no nos dábamos cuenta y teníamos que buscar la forma de volver a eso. Entonces estaba bueno por ahí que nos ayuden a volver”. Este comentario mostró también la importancia de la guía del docente de práctica. Para Pr1 fue un desafío el pensar en forma sistemática el desarrollo de las 4C a lo largo de los planes y comentó que muchas veces planificaban y luego analizaban cada actividad en cuanto al desarrollo de competencias para corroborar que se maximice su aplicación. También indicó que el completar el diario de prácticas les facilitó esta tarea y los “obligó” a revisar su plan cuidadosamente hasta que esta tarea resultó más sencilla.

En cuanto a la segunda categoría, relacionada a características del alumnado, Pr3 aportó que “no había mucha comunicación, no había trabajo en grupo, no había colaboración, entonces también fue un desafío porque no sabíamos si iban a trabajar bien”. Pr4 señaló además que debieron pensar “cómo generar también la comunicación entre ellos, tratar de que produzca lo más posible”. Coincidieron que los alumnos no estaban habituados a trabajar en forma colaborativa ni a participar de instancias comunicativas. Aquí quedaron expuestas las deficitarias prácticas actuales y la necesidad de revertirlas, uno de los motivos por el cual el trabajo colaborativo surge de manera recurrente. Toda planificación se encuentra vinculada a

los conocimientos previos, es por ello que los practicantes enunciaron que estos resultaron un desafío al no conocer con exactitud los conocimientos con los que sus alumnos contaban. Planificar en base a los intereses de los estudiantes fue otro aspecto nombrado: “en un primer momento decía esto sería muy aburrido para ellos, no sé si le interesará” (Pr2) lo cual significó la búsqueda de temas que sean atractivos para los distintos alumnos. Los temas surgidos en forma extensiva o reiterada de la primera categoría fue el producto final, mientras que todos los temas de la segunda categoría (nivel comunicacional, intereses, trabajo colaborativo y conocimientos previos) fueron reiterados por todos los practicantes. Consecuentemente, fueron más recurrentes los relacionados con aspectos estrechamente vinculados a sus alumnos.

Por último, el factor externo “tiempo” surgió con frecuencia de manera generalizada a lo largo de la entrevista grupal. Este punto surgió como un desafío constante en relación a la dificultad de encontrar momentos de encuentros con su pareja pedagógica, además de disponer de mayor amplitud temporal para la planificación y todas las tareas que esta conlleva. En breve, los desafíos se relacionaron con la gestación del producto final, la manera de otorgarle coherencia a la secuencia de planes, el enriquecimiento de las actividades a partir de las 4C, cierta incompreensión de los conocimientos previos e intereses de los alumnos, además de su falta de hábito en instancias colaborativas y comunicativas.

En relación a esta cuestión, los aspectos del plan de clase que les demandó mayor tiempo de resolver fueron las actividades (Pr1 y Pr4), objetivos (Pr3) y colaboración (Pr2). Ambos integrantes de la pareja A (Pr1 y Pr4) nombraron las actividades. Pr4 expresó que “fue como que el contexto, el tema bueno más o menos todo salió muy rápido [...] fue como saliendo una cadena de cosas todo el tiempo y después bueno, había que rellenarlo con las actividades e ir viendo de no repetir y buscar material” con lo cual Pr1 agregó “sí, como ponernos creativas en esa parte de pensar las actividades [...] pensábamos en eso, no repetir ninguna actividad”. Por sus respuestas, se puede observar que su intención era cumplir con uno de los principios de la planificación: la variedad, en este caso en relación a las actividades. A través de la conversación, se elucidó que la pareja B se refería a la misma temática, aunque eligieron ítems diferentes. Pr3 declaró que su elección se debía “no solo el objetivo, los objetivos de la clase, claro, si no el objetivo final, el proyecto final que tenían que hacer los alumnos, eso para mí fue lo que nos llevó más tiempo de decidir”. Pr2 indicó “colaboración” por la misma razón “pero con otras palabras” y añadió “creo que en el tercer plan recién pudimos darnos cuenta cuál iba

a ser la final activity, que la hicieron en clase. Eso nos llevó mucho tiempo”. Se observó durante la planificación que en un principio habían diseñado una tarea final en el segundo plan que los alumnos debían crear en forma individual y que debían subir a Moodle. Por consiguiente, no hubo intercambios entre pares, ni colaboración, ni devolución que pueda enriquecer a los estudiantes. Pr 2 manifestó que “al principio era algo individual y después tuvimos que buscarle la vuelta para que ellos puedan trabajar en grupos. No sabíamos cómo resolverlo”. Ante lo cual, fue necesario guiar a los practicantes para que reformulen el tercer plan con el objeto de poder planificar un producto final significativo y que se alinee a las características asociadas al PBL, lo cual finalmente fue logrado. La orientación de los docentes de práctica fue relevante ante la inexperiencia en la planificación ABP, las escasas instancias colaborativas en su propia formación y la situación de insuficiencia en los distintos niveles educativos con respecto al trabajo con otros al que los practicantes se enfrentaron.

Todos los practicantes coincidieron en resaltar que lograron afrontar las dificultades a través del trabajo con sus parejas pedagógicas, con lo cual se reafirma lo expresado en el diario de prácticas. Asimismo, esta apreciación se vio reflejada en los *aspectos beneficiosos* del proceso de planificación, destacándose el “trabajo en equipo” dentro de las respuestas en la nube de palabras (anexo 18). Al ser consultados sobre las ventajas, se evidenciaron dos temáticas principales en relación al trabajo en equipo y producto final. Todos los practicantes coincidieron en remarcar ambos temas y emplearon términos asociados colaboración/ trabajo grupal/ trabajo en equipo y presentación final/ producto final/ satisfacción con el proyecto final/ presentación. Cabe observar que la pareja B (Pr2 y Pr3) nombró colaboración anteriormente como una competencia desafiante a desarrollar en sus alumnos, y aquí este término lo adoptaron en el sentido del trabajo en equipo con su pareja pedagógica, al igual que Pr1. Pr4 agregó que también se refería a la colaboración entre sus alumnos: “cuando nos dijeron nosotros no compartíamos ninguna materia ni nos conocíamos y de repente tuvimos que trabajar en equipo. O sea, eso estuvo genial. Que sea ese punto de encuentro para que se vuelvan más compañeros y puedan trabajar en equipo. A todo lo que llegó ese proyecto”. Todos los practicantes concordaron que si tendrían que elegir uno de los temas como el más ventajoso, éste sería el trabajo en equipo. Pr3 concluyó que es esencial “tener un objetivo en común, tanto los alumnos como las profes del otro lado” y estuvieron de acuerdo en ampliar esa mirada de la importancia del trabajo con otros desde la perspectiva del alumno y de ellos mismos en su rol docente. Asimismo, resulta significativo visibilizar el papel que las TIC ocuparon, ya que posibilitaron el trabajo colaborativo en un contexto atravesado por la pandemia.

En referencia al producto final, los practicantes reflexionaron: “los chicos pueden ver qué es lo que aprendieron haciendo una presentación o algún otro trabajo o producto final que en las clases por ahí no se hace muy, muy seguido” (Pr2), “es como que los alumnos pueden aplicar el idioma para algo, con un objetivo claro” (Pr4). Esto indica una nueva visión de la clase de lengua extranjera. Otros temas se relacionan con la organización de la planificación y su coherencia: “el proyecto englobó todas las secuencias de clases y tal vez si vos tenés bien en claro la fundamentación, todo el proyecto en sí, como que las clases, después, como que se arman solas [...] es mucho más organizado ya pensar todas las clases a largo plazo”. Este comentario claramente se refiere a la planificación del proyecto pedagógico el cual da forma a sus planes de clases posteriores.

El tema que surgió como desafiante para Pr1 pero luego lo reconoció como una ventaja fue el desarrollo de competencias: “está bueno pensar como un poquito más allá de solamente las estructuras gramaticales [...] Está bueno pensar en usar el inglés para algo más”. Pr3 mencionó en relación a las 4C: “está bueno eso de buscarle más de un fin a una actividad, no solo para el reading o listening, o writing como veníamos acostumbradas, sino a buscarle más de un fin. Más de un sentido a cada actividad”. Es importante remarcar que todos asintieron con la cabeza ante este comentario. Los contenidos lingüísticos y transversales fueron propuestos como ventajas dado que los mismos se trabajan de manera integral y contextualizada. Si bien la creación y adaptación de materiales les insumió tiempo, fue un aspecto considerado como positivo. En este sentido, se observó gran creatividad en el diseño de material y la integración de diversos recursos digitales, además de personalizar, localizar e individualizar el material creado para cada plan.

Durante la etapa de planificación se observó que no todos los practicantes pudieron determinar claramente los pasos del modelo ABP de Alan y Stoller (2005) en su propio plan. Esta fue una cuestión conversada en la entrevista: “más que nada al principio [...] no lo tenía muy claro y por ahí se me entreveraba un poco. Creo que es porque igual recién arrancamos” (Pr2), “como que ya teníamos pensado una actividad final y después la tuvimos que cambiar. Entonces ahí se nos despelotó un poco los pasos, tuvimos que volver a pensarlo” (Pr3), “al principio era como que no sabía si estaba o no estaba, lo marqué y lo marqué mal” (Pr4). Estas apreciaciones fueron revertidas luego de la intervención donde se revisaron los pasos nuevamente de manera detallada. Además, se ejemplificó con planes de clases propios para que puedan visualizar y focalizar su atención en los distintos momentos del ABP. Al respecto, los

practicantes expresaron: “después como que lo pensabas y te das cuenta” (Pr4), “como que para mí fue bastante fácil incorporar esos pasos y es como que en un ratito ya tenía todo armado en mi cabeza, más o menos” (Pr3), “me parece que después es cuestión de repensar las clases y revisar por ahí. Yo creo que en el segundo proyecto salió como más... más fácil” (Pr1). Es notable que la experiencia en el trabajo por proyectos y la planificación guiada los ayudó a poder visualizar y proyectar los distintos momentos del ABP más eficazmente a medida que avanzaban en sus prácticas.

En relación a los *métodos didácticos* se notó cierta imprecisión terminológica y dificultad para determinar metodologías empleadas anteriormente, coincidente con los resultados del cuestionario inicial. Este representó el único momento de la entrevista en el que se observó que los practicantes se encontraban dubitativos, inseguros o no respondían. Solo pudieron identificar la Respuesta Física Total (Total Physical Response) como metodología empleada en los seminarios de práctica y todos coincidieron en que emplearían ABP durante su carrera profesional. Por su parte, Pr3 indicó que “mezclaría métodos” en un curso anual. Este comentario sirvió para consultarles por el término específico empleado en didáctica y que tampoco pudieron referenciar correctamente. En forma espontánea, los practicantes debatieron y surgieron ideas como “blended learning”, “holistic”, “flipped”, pero no pudieron llegar al término “eclectico”. Si bien este tema no es el eje central de esta investigación, se considera que sería esencial realizar una revisión de metodologías y términos asociados. El empleo de terminología específica es clave para poder expresarse de manera precisa, con lo cual se presenta un abanico de posibilidades metodológicas que les posibilite analizar los fenómenos con el objeto de implementar acciones didácticas fundadas en la teoría. Al mismo tiempo, es un tema a replantearse desde el trayecto de prácticas y a partir de las didácticas específicas.

Por otro lado, los practicantes pudieron identificar adecuadamente diferencias estructurales en el *diseño de plan de clase* empleado en los seminarios de práctica y en TAE. Identificaron mayor especificidad en el diseño de TAE como diferenciación entre objetivos y propósitos; tema, contenidos, oraciones modelos y anticipación de problemas. Para ello, debieron ser guiados para reconocer que no se tenían en cuenta las competencias durante la planificación, y todos concordaron que este diseño de TAE los ayudó a “pensar más allá de lo lingüístico, más allá del inglés” (Pr3). Se hizo especial hincapié en este aspecto durante la planificación, para que el aprendizaje de la lengua extranjera surja de manera integrada y que esto se vea reflejado en los distintos apartados del modelo de plan de clase.

En cuanto a los *aportes a su formación*, todos reaccionaron positivamente y les resultó provechoso haber aprendido de manera práctica una nueva metodología: “me parece muy bueno para poder... variar y cambiar un poco lo que venimos trabajando, lo que se acostumbra y poder trabajar de otra manera distinta en el futuro” (Pr2), “es como que siempre hay cosas para aprender. Y también te da la idea de que en el futuro tenés que seguir aprendiendo y siempre hay cosas nuevas para formarte” (Pr3). Además, Pr1 resaltó la importancia del acompañamiento en esta etapa para su futura labor profesional: “me pareció muy bueno hacerlo guiado porque por ahí uno cuando empieza a trabajar lo tiene que hacer solo y lo hace mal. En cambio, teniendo sus correcciones son cosas que nosotros podemos ver cuando hagamos nuestros propios proyectos”. Además, expresaron la importancia de saber planificar por proyectos para la inserción laboral en las escuelas: “me acuerdo cuando se recibió, bueno, una gurisa que tenía que preparar para la escuela donde se iba a presentar un proyecto y yo estuve investigando también junto con ella para ayudarla [...] como que ahora todos te piden proyectos, es muy necesario” (Pr4). En estos comentarios se denota la importancia de la formación continua y la necesidad de efectuar adecuaciones en el trayecto de formación que los prepare para afrontar las demandas de un sistema educativo que evoluciona y se actualiza conforme a las necesidades del siglo actual.

La valoración brindada por los practicantes fue favorable, todos fueron coincidentes al seleccionar las frases “me pareció muy interesante y la volvería a usar” y “me permitió pensar mis clases desde otro punto de vista”. Estos comentarios finales se vieron reflejados a lo largo de la entrevista, los cuales reafirman la trascendencia de definir ciertas adecuaciones metodológicas durante la práctica, además de propugnar el perfil de un educador del siglo XXI y la multiplicidad de aspectos que involucra, que deja a un lado la tradicional postura del profesor de inglés encasillado en la enseñanza de la lengua extranjera como único objeto.

CAPÍTULO 4

4. Análisis de los resultados

El paradigma metodológico derivado de este proyecto es de corte cualitativo, la información empírica obtenida retroalimentó el análisis en un proceso espiralado e iterativo donde ambos momentos, de búsqueda de la información y análisis, se combinaron y permitieron la construcción de categorías y esquemas conceptuales. Por su parte, la triangulación metodológica permitió enriquecer y mejorar la comprensión del objeto de estudio a través de diversos acercamientos.

A partir del análisis de los datos recabados a través de los distintos instrumentos, la presente sección apunta a responder los interrogantes planteados inicialmente, en línea con los objetivos propuestos. Los resultados serán expuestos a partir de la argumentación derivada de cada pregunta de investigación que se explicita a continuación.

*¿Cuáles son las representaciones/percepciones de los practicantes sobre el modelo de planificación fundado en el desarrollo de competencias del siglo XXI desde el enfoque ABP?
¿Cómo conciben los practicantes que se reflejan las habilidades del siglo XXI en el plan de clase?*

Primeramente, surgió la inquietud general de inquirir sobre las percepciones de los practicantes sobre el modelo de planificación basado en el ABP en cuanto al desarrollo de capacidades durante el período de prácticas de la cátedra TAE. A modo de pormenorizar la temática, se intentó caracterizar el modo de concebir las habilidades del siglo XXI en el plan de clase. Aunque los datos analizados del cuestionario inicial indicaron que los practicantes poseían una comprensión teórica vaga de las capacidades, la mayoría pudo identificar estrategias o acciones relacionadas con dichas competencias y pensar actividades que las fomenten. Este conocimiento aplicado condice con las observaciones de planes y el diario de práctica. Todos los practicantes fueron capaces de integrar e identificar en sus planes acciones o estrategias que promuevan las 4C, además, avizoraron la necesidad e importancia de integrarlas en la clase.

Por otro lado, se evidenciaron algunas modificaciones en las actividades propuestas en el cuestionario inicial y en el diario de práctica. Primeramente, fue esencial la integración de una variedad de recursos digitales para promover las distintas habilidades en sus planes en cuanto a la promoción de las distintas habilidades dado el entorno remoto de aprendizaje. En cuanto a

este eje, en el cuestionario la mayoría de las actividades se relacionaban con imágenes, en cambio en el diario de práctica fueron empleados distintos recursos y estrategias para maximizar los esfuerzos creativos. En forma generalizada, se emplearon una mayor cantidad de estrategias propuestas en el marco P21, especialmente visibles en las actividades promotoras del pensamiento crítico, ya que en el cuestionario solo se basaban en la resolución de problemas.

En cuanto a la comunicación, las propuestas se centraban en la oralidad en el cuestionario, mientras que en el diario se reflejan estrategias que incluyen la articulación efectiva no solo habilidades comunicativas orales, sino también escrita en una variedad de formas y contextos. Sin embargo, ningún practicante hizo referencia a la comunicación no verbal, un punto resaltado en el marco P21. En próximas investigaciones resultaría preciso reflexionar sobre el impacto que posee la multimodalidad, comunicación en la que intervienen diferentes modos verbales y no verbales (Kress y van Leeuwen, 2020), en la comunicación efectiva. Para señalar, las competencias comunicativas y colaborativas, surgieron mayoritariamente de manera integrada en los datos aportados por los practicantes, coincidente con el marco P21, en el cual ambas habilidades se entrelazan y articulan estrechamente en los descriptores propuestos. Se destaca la posibilidad del trabajo por grupos a través de la configuración de trabajos por salas en plataformas de videollamadas como Zoom que facilitó esta tarea, como otras aplicaciones que permiten el trabajo colaborativo a distancia como murales (Padlet), pizarras digitales (Jamboard), documentos compartidos (Google Drive), y juegos grupales (Baamboozle, Kahoot).

Esta habilidad fue una de las más destacadas en cuanto a los desafíos y ventajas que presentó. Una cuestión a considerar es que una actividad grupal, ya sea creación de preguntas o participación en juegos, no implica la colaboración per se. Para que una actividad propicie la colaboración es necesario que como docentes incentiven el diálogo, el respeto, el compromiso compartido, entre otros. Similarmente, una actividad comunicativa no resultaría beneficiosa si no se intenta buscarle un sentido u objetivo a la misma, que los alumnos sientan la necesidad de expresarse y que todos puedan responder a la consigna, más allá de las diferencias en niveles lingüísticos que pudiesen existir. Es además imprescindible fomentar la capacidad de escuchar, comprender y expresarse ya que “se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social” (Ministerio de Educación, 2016, p.15).

De manera similar, ayudar a desarrollar el pensamiento crítico, supone el análisis e interpretación de datos, argumentos, evidencias con el objeto de construir juicios y toma de decisiones consecuentes. Al mismo tiempo, es relevante que las propuestas y la acción docente apunten a incentivar la creatividad para aplicarla a nuevas ideas o procesos. Consecuentemente, las actividades deben ser deliberadas teniendo en cuenta la intervención docente. Fue necesario realizar estas observaciones a los practicantes con el fin de que estas cuestiones sean contempladas durante la etapa pre-activa para que su posterior aplicación sea exitosa. La planificación implica un cambio de perspectiva en cuanto al rol docente y la configuración didáctica de la clase. Esta temática surgió durante el grupo de enfoque donde los practicantes reconocieron los cambios conducentes en sus clases a partir de una mirada distinta hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés. La necesidad de “pensar más allá de lo lingüístico” y la búsqueda de “más de un sentido a cada actividad” implica la descentralización de la gramática y la significatividad de la lengua vehiculizada hacia aprendizajes transversales, que empoderan al alumno a través del desarrollo de competencias.

¿Cuáles desafíos encontraron los practicantes al planificar y qué aspectos positivos pueden resaltar?

Conjuntamente, se indagó sobre los desafíos y las fortalezas evidenciadas en su experiencia de planificación. Por un lado, se examinaron los desafíos que debieron enfrentar los practicantes en esta etapa. Inicialmente, a través del cuestionario se pudo advertir que la mayoría percibía como desafiante la planificación bajo el enfoque ABP y anticipaban cierta dificultad en cuanto a la integración de las 4C. Esta percepción coincidió con las sensaciones expresadas en el grupo de enfoque y el diario de práctica, las cuales fueron disipándose a medida que transcurría el desarrollo de la práctica.

A través del análisis del diario de práctica y grupo de enfoque, se evidenciaron aspectos recurrentes. Por ejemplo, la redacción del proyecto pedagógico en castellano surgió como un desafío enumerado por los practicantes y evidenciado durante el proceso de planificación. Esto podría derivar de la escasa lectura y producción en lengua materna durante la formación en el profesorado de inglés.

En relación a la elaboración del proyecto, surgió como desafiante la selección de la contextualización temática como elemento cohesivo inter e intra planes. Dicha contextualización, conjuntamente con la selección de actividades y producto final, se

presentaron como desafíos y, a su vez, como beneficios de la planificación ABP. Estos aspectos se encuentran entrelazados ya que el producto final y actividades se planifican en un contexto definido para otorgar cohesión y significatividad a la secuencia.

Para que el proyecto resulte motivador para los estudiantes, la contextualización temática debe ser seleccionada cuidadosamente, por lo tanto, es vital realizar un diagnóstico para conocer el grupo meta en cuanto a conocimientos previos, necesidades, gustos y preferencias. Esta tarea se vio limitada por cuestiones propias del trabajo con nuevos alumnos y el condicionamiento de las observaciones de las clases virtuales para la efectividad de la etapa diagnóstica, lo cual presentó mayor complejidad a los practicantes ya que procuraban que esos aspectos resulten originales, estimulantes e interesantes para el alumnado.

Por otra parte, ciertas problemáticas asociadas con el grupo meta fueron evidenciadas a partir del cambio metodológico en la práctica. Principalmente, los practicantes hicieron referencia a la escasez de instancias colaborativas y comunicativas propuestas por el docente durante las clases. Se notó una diferencia entre las percepciones iniciales de los practicantes y lo que ellos luego experimentaron y expresaron en el grupo de enfoque, ya que en el cuestionario consideraban que el desarrollo de competencias en las clases de LE se tenían en cuenta en la mitad o casi en la totalidad de las clases. Con lo cual, resultó desafiante crear actividades que los interpele, que sean acordes a sus intereses y nivel lingüístico, al mismo tiempo que los ayude a desarrollar sus capacidades a través de la planificación bajo una metodología diferente a la que los alumnos estaban acostumbrados.

Las percepciones de los practicantes dieron cuenta de las tradicionales prácticas a las cuales estaban habituados los alumnos, con lo cual se presentó como desafiante planificar clases más dinámicas. Coincidente con las observaciones de Devkota, Giri y Bagale (2017) que indican que los docentes están limitados a un currículo antiguo tradicionalista, actividades áulicas monótonas y baja motivación en las instituciones nepalesas. Esto deja en evidencia la necesidad de proponer cambios desde la formación docente inicial en nuestro contexto. En línea con Tsybulsky, Gatenio-Kalush, Ganem y Grobgeld (2020), se expone la necesidad de incorporar el trabajo por proyectos en los sistemas educativos y en los institutos de formación docente de manera contundente. Estas transformaciones metodológicas también implican el conocimiento de una variedad de métodos didácticos para que los futuros docentes puedan analizar críticamente los procesos educativos e implementar líneas de trabajo acordes. El análisis del cuestionario inicial y el diario de práctica expuso que sería apremiante una revisión

metodológica antes de que los practicantes finalicen su trayecto de práctica. El conocimiento de diversos enfoques y métodos resulta indispensable para poder evaluar cada estrategia, actividad, contenido, material en forma consciente y con fundamentos de acuerdo a la situación de enseñanza a la que se enfrenten los futuros docentes.

Cierto desafío emergente del diario de práctica, validado por la observación de planes y grupo de enfoque, fue el reconocimiento de los distintos pasos del modelo ABP de Alan y Stoller (2006). Ante lo cual, se debieron realizar apreciaciones particulares sobre el tema durante los encuentros de la cátedra y guiarlos en la elaboración de sus planes. Resulta preciso remarcar la importancia del acompañamiento de los profesores de práctica con el fin de guiar el accionar de los docentes en formación en cuanto a la aplicación de su conocimiento del contenido, pedagogía y tecnología en diversos contextos educativos (Darling-Hammond, 2006, citado en Bedir, 2019). Entre las dificultades más relevantes encontradas por docentes a partir del trabajo por proyectos se menciona el tiempo de planificación en relación a la clase típica (Kodriyah, 2017). Si bien la falta de tiempo fue un tema recurrente en el presente trabajo, las producciones resultantes de los practicantes fueron bien logradas y el trabajo en equipo fue esencial para enfrentar este desafío de planificar contra reloj.

Por otro lado, se buscaba identificar las fortalezas o aspectos positivos de su experiencia de planificación. Entre los datos emergentes del diario de práctica y grupo de enfoque sobre dichas fortalezas, se resaltó principalmente el trabajo en equipo donde la potencialidad del mismo fue un aspecto observado durante el periodo de preliminares, coincidente con la información analizada a partir de los instrumentos aplicados. Este dispositivo de formación enriqueció la construcción entre pares, los ayudó a enfrentar distintas situaciones mediante el diálogo y la discusión reflexiva, además de brindarles contención. Sus habilidades académicas concernientes a la investigación, trabajo en grupo, responsabilidad y gestión del tiempo resultaron fortalecidas (Dag y Durdu, 2017).

El proceso de planeamiento resultó favorecido de manera generalizada por el trabajo en parejas, especialmente la etapa de planificación preliminar donde los practicantes comienzan con la lluvia de ideas sobre el tema, contexto a abordar, actividades y producción final. Además, los practicantes resaltaron el trabajo conjunto con respecto al diseño de material, un aspecto de alta demanda de tiempo.

Es recomendable establecer pautas claras sobre las funciones de cada integrante de la pareja y la forma de acompañamiento del docente de práctica en relación a distintos aspectos. Por ejemplo: cronograma de práctica y plazos de presentación que los ayude a gestionar su tiempo, modalidad de trabajo en documentos compartidos y participación en distintas instancias colaborativas. Esto les permite comprender las implicancias del trabajo con otros a nivel cognitivo y emocional; dinámica guiada de intercambios que generen mayor autonomía de la pareja y que facilite la trasposición didáctica.

El cambio metodológico fue considerado un aspecto positivo en sí mismo. Los practicantes anticiparon como ventaja en los cuestionarios el aprendizaje efectivo de esta metodología y el desarrollo de capacidades. Estos beneficios resaltados concordaron con el análisis de los demás instrumentos. Se destacó la relevancia de la creación de un producto final como resultado de instancias formativas, con lo cual, sus alumnos lograron trabajar conjuntamente con un objetivo en común que los instó a investigar, dialogar, tomar consensos, analizar críticamente y desplegar todo lo aprendido en un trabajo final original y creativo. Al mismo tiempo, este método propició la transversalidad de contenidos con lo cual se revirtió el típico encasillamiento gramatical en la clase de inglés durante la práctica. Conjuntamente, esta experiencia repercutió de manera positiva en la planificación en cuanto a la organización de los planes, la contextualización temática y coherencia a lo largo de la secuencia.

¿Qué aspectos de la planificación consideran que les tomó mayor tiempo resolver?

Asimismo, se determinaron los aspectos de la planificación que requirieron mayor atención según los futuros formadores. Inicialmente, los practicantes respondieron en el cuestionario que la selección de actividades les resultaba un aspecto muy importante de la planificación y, a su vez, el más demandante en cuanto al tiempo. Esta apreciación es coincidente con el análisis resultante del diario de práctica y grupo de enfoque, donde los practicantes manifestaron que dedicaron gran tiempo a la planificación de actividades con el fin de que las mismas resultasen significativas y variadas teniendo en cuenta las características del alumnado, además de considerar una adecuada secuenciación de las mismas.

El diseño de material fue otro aspecto remarcado bajo esta categoría y a su vez resultó un ítem que les provocó satisfacción a los practicantes por los resultados. Si bien el producto final fue remarcado como un beneficio de la planificación ABP, este aspecto surgió del grupo de enfoque como un punto que les demandó cierto tiempo planificar para que se adecúe a las

necesidades de los estudiantes. En cierto modo, esta producción apela la integración de habilidades lingüísticas y entran en juego las 4C en el entramado de la creación del producto final.

El diario de práctica reveló que la planificación en base al desarrollo de capacidades les demandó mayor tiempo que la tarea de planear la integración de las habilidades lingüísticas. Lo cual podría estar relacionado con el hecho de que los practicantes se están iniciando en una planificación congruente con la actual perspectiva en cuanto al desarrollo de competencias.

¿Qué aportaciones realiza una planificación por proyecto en sus prácticas y desarrollo profesional?

Por último, se analizaron las apreciaciones sobre las aportaciones en sus prácticas y desarrollo profesional. Los practicantes anticipaban que el aprendizaje de una nueva metodología aportaría a su formación dada su relevancia en la actualidad en cuanto al desarrollo de capacidades. Además, el análisis del diario de práctica indicó que los practicantes resaltaban la importancia del aprendizaje continuo y la satisfacción de aprender un método de manera experiencial y guiada. Esta mirada, también fue una temática surgida a través de la examinación del grupo focal.

La repercusión fue positiva en relación a su visión de la clase, los ayudó a revisar sus esquemas predominantemente estructuralistas y sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los datos concluyentes son congruentes con los aportes de Petersen y Nassaji (2016) en cuanto a la valoración positiva generalizada sobre la metodología ABP por parte de los docentes. Se puso de manifiesto el enriquecimiento suscitado a partir de esta experiencia hacia la concientización de la trascendencia que ejercen sus decisiones metodológicas en la clase. Les permitió reflexionar sobre el rol docente-alumno, que deja de lado al profesor omnisciente y otorga el papel principal al estudiante. Esto reivindica el valor de su posicionamiento como futuros educadores ante una educación integral y holística, coherente con los requerimientos formativos actuales. Esto implica que el docente del siglo XXI debe ser capaz de comprender la realidad actual, abordar la educación de manera dinámica, advertir una concepción del aprendizaje distinta para construir nuevas formas de enseñanza (Calderón Solís y Loja Tacuri, 2018).

A su vez, se reconoció la importancia de aprender a elaborar un proyecto pedagógico no solo como un requerimiento en su cotidianidad institucional, sino que también para lograr la inserción laboral a través de los concursos docentes que exigen la elaboración de proyectos. Esta fue una debilidad observada en la formación del profesorado que condice con lo expresado por los practicantes, ya que los alumnos universitarios no contaban con las herramientas para poder cumplir con las demandas institucionales de la provincia.

Por otro lado, se evidenciaron aportes indirectos suscitados a partir de esta experiencia en relación al empleo de la tecnología. Es innegable la preponderancia que ocupan las tecnologías en la actualidad, más aún en un contexto pandémico que requiere la integración de herramientas tecnológicas en las prácticas educativas. Si bien inicialmente en el cuestionario no reconocieron al manejo de recursos tecnológicos dentro de los aspectos más relevantes sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, su integración fue fundamental para poder llevar a cabo las clases en la virtualidad.

Su experiencia de planificación resultó consolidada ante la elaboración de propuestas pedagógicas atravesadas por el desarrollo de competencias. Inicialmente, su discernimiento teórico era vago, mientras que lograron integrarlas en actividades simples. Luego de la intervención, se observó una progresiva mejora en la identificación y aplicación de actividades promovedoras de las distintas competencias. Esto se evidenció en el diario de práctica donde analizaban sus propias actividades a la luz de las estrategias y/o acciones implicadas para cada habilidad. En el grupo de enfoque, se resaltó la utilidad de esta tarea que involucraba analizar su propio trabajo. Es preciso destacar que este proceso, que involucró la lectura bibliográfica, el análisis de material, la observación de clases basadas en ABP y su propia experiencia guiada de planificación, contribuyó en el fortalecimiento de su formación teórico-práctica.

En suma, si bien los practicantes reconocieron el arduo trabajo que implica la planificación por proyectos enriquecida por competencias, identificaron beneficios suscitados de su experiencia: a) pensarse en el rol de educador y sus implicancias, b) considerar las propuestas didácticas no solo desde un punto de vista lingüístico sino también cognitivo y c) y considerar la educación de un alumno en su potencial académico y social. Para concluir, es preciso resaltar que los cambios pragmáticos conducentes son el resultado de revisiones teóricas y metodológicas que generan un impacto en el accionar docente.

CAPÍTULO 5

5. a. Conclusión

Desde el trayecto de formación del Profesorado en Inglés de UADER, sede Concepción del Uruguay, no solo se intenta que los practicantes implementen teorías de la enseñanza y conceptos actualizados en sus clases, sino que se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones. De esta manera, se propone que el estudiante universitario pueda explicar, analizar e interpretar los fenómenos que se le presenten con el objeto de implementar acciones didácticas pertinentes en el marco de las teorías estudiadas (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU] e Instituto Nacional de Formación Docente [INFD], 2011). En este sentido, la propuesta de implementación metodológica durante la última etapa de las prácticas requirió una revisión de sus propias concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los practicantes se vieron fortalecidos ante la experiencia guiada de planificación, los posicionó en un rol diferente al que se encontraban habituados, advirtieron la relevancia de una enseñanza transversal consolidada por el ABP y enriquecida por el desarrollo de capacidades. Asimismo, se reveló la potencialidad del trabajo en parejas pedagógicas que favorece el intercambio entre pares y la apropiación de su proceso de formación, a la vez que se convierte en un dispositivo beneficioso de apoyo para superar dificultades. Aún con los desafíos señalados en el análisis de la experiencia, la propuesta resultó ser un importante punto de partida hacia la consolidación de un ambiente de aprendizaje que otorga protagonismo al alumno y facilita el uso contextualizado de la lengua meta. Con la certeza de que se puede ir más allá de la enseñanza mecanizada del Inglés, los practicantes se apartaron de la clase clásica, la cual tiende a aislar la lengua como objeto único de aprendizaje; y se involucraron en la planificación de tareas más significativas que habilitaron el trabajo compartido, intercambios más realistas, multiplicidad y originalidad de resolución de problemáticas.

En este marco, se anticipan nuevas líneas de acción para consolidar la articulación teórico-práctica de manera vertical con las cátedras Didáctica de las Lenguas Extranjeras I y II. El presente trabajo ha sacado a la luz la necesidad de realizar adecuaciones de los proyectos de cátedra concernientes al desarrollo de habilidades del siglo XXI y profundización de métodos didácticos centrados en el alumno, como lo es el ABP. A su vez, se prevé la articulación horizontal con los dos seminarios de práctica docente por medio de propuestas didácticas de

trabajo coordinado por proyectos, con el fin de evaluar las repercusiones en las trayectorias de alumnos de nivel primario e inicial.

Como propuesta expectante, se espera replicar esta experiencia en la presencialidad, lo cual permitirá cotejar los resultados obtenidos en un contexto donde la mediación tecnológica no resulte el elemento constitutivo de vinculación. Al finalizar la presente investigación, surgen nuevos incognitos con respecto a la fase interactiva de la enseñanza. Se sugiere ampliar el foco de estudio hacia la etapa de implementación de propuestas ABP en el marco de desarrollo de competencias, para analizar las incidencias en las interacciones áulicas a partir del cambio metodológico desde su fase inicial.

Adicionalmente, se espera generar aportes al área de formación de otras instituciones de nivel superior a partir del presente estudio, el cual ha permitido exponer la necesidad de revertir la tradicional posición del profesor de inglés como un docente alejado de la realidad argentina, de su alumnado e inclusive de su sistema educativo, para convertirse en un educador que atiende las demandas de una nueva sociedad. Desde este posicionamiento, es imprescindible fortalecer la visión de un profesional consciente de los cambios, dinámico e informado. Resulta imperante, consecuentemente, propiciar la formación de educadores innovadores, reflexivos, con el poder de adaptabilidad, la capacidad de trabajar en equipo que les permita aprender y re-aprender, convirtiéndose así en el mediador de los aprendizajes que les posibilite a sus alumnos comprender e interactuar en este contexto social cada vez más complejo

5.b. Limitaciones de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en un contexto acotado con un número reducido de participantes, por lo que no se pretende generalizar los resultados aquí obtenidos sino constituir un punto de partida para otras investigaciones. Por otro lado, resultaría significativo replicar el estudio con un grupo externo para soslayar la posible influencia en la percepción de los alumnos universitarios por la superposición del rol docente-investigador. De esta forma, se podrían ampliar las perspectivas sobre la temática con practicantes de nivel superior de diferentes contextos socioeducativos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, K. M., y Romero, S. (2019). La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista Torreón Universitario*, 8(22), 79–83. <https://doi.org/10.5377/torreon.v8i22.9032>
- Alan, B. y Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign language Classrooms, *English Teaching Forum*, 43(4), 10-21.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39-43. <http://dx.doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Calderón Solís, P. y Loja Tacuri, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 35-40.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere* 5(15), 335-344. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518>
- Chacón Corzo, M., y Chacón Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15(1), 120-127.
- Dag, F. y Durdu, L. (2017). Pre-Service Teachers' Experiences and Views on Project-Based Learning Processes. *International Education Studies*, 10(7), 18-39. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p18>
- Devkota, S., Giri, D. y Bagale, S. (2017). Developing 21st century skills through project based learning in EFL context: challenges and opportunities. *The Online Journal of New Horizons in Education* 7(1), 247-252.
- Farrell, T. (2002). Lesson Planning. En J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (pp. 30-39) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.006>

- Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44.
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72-79). Cambridge University Press
- Gower, R., Phillips, D. y Walters, S. (2005). *Teaching Practice. A Handbook for Teachers in Training*. Macmillan.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. edición. Mc Graw Hill.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kodriyah, L. (2017). Project-based learning in the classroom for EFL learners: Why and how?. National Seminar Proceeding. Islamic University of Kalimantan.
- Kress, G. R., y van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design (3rd edition)*. Routledge.
- Krueger, R. y Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. 5ta. edición. Sage Publications.
- Levine, A. (2006). Educating School Teachers. The Education Schools Project. http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf.
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación / Mariana Maggio. -1^a ed.- Santillana. http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf
- Magro, C. (2017). *21 habilidades VEINTIUNO*. Santillana.
- Marshall, J. A., Petrosino, A. J., y Martin, T. (2010). Preservice teachers' conceptions and enactments of project-based instruction. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 370–386. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9206-y>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.

- Ministerio de Educación Argentina (2016). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana y UNESCO.
- Núñez París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 2(4), 1 - 30.
<https://doi.org/10.26378/rnlael2496>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W. Leech, N. y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección de análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Santillana y UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21*. UNESCO.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions*. Battelle for Kids.
<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la Era digital*. Morata.
- Petersen, C., y Nassaji, H. (2016). Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 72, 13–39.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.2096>
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660. <http://dx.doi.org/10.1079/PNS2004399>

- Ministerio de Educación de Argentina. (4 de noviembre, 2014). Resolución N° 1864 de 2014. *Por la cual se otorga el reconocimiento oficial y la validez nacional para el título de Profesor en Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.* https://fhaycs-uader.edu.ar/files/carreras/resoluciones/prof_ingles_1864-14.pdf
- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R., y Satorre, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante.
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro Y Sociedad*, 14(1), 87-96. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Sabino, C. (1992). El diseño de investigación. *El proceso de investigación* (144-151). Panapo.
- Scharlach, T. D. (2008). These kids just aren't motivated to read: The influence of preservice teachers' beliefs on their expectations, instruction, and evaluation of struggling readers. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 158–173.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. MacMillan
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Smith, B. (1999). Role Playing in the Interdisciplinary Classroom: *in Teaching in the 21st century; adapting Writing Pedagogies to the College Curriculum*, Ed. Alice Robertson and Barbara Smith.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

- Thuan, P. D. (2018). Project-Based Learning: From Theory To EFL Classroom Practice. *Proceedings of the 6th International Open TESOL Conference*, 327-339.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- Tsybulsky, D., Gatenio-Kalush, M., Ganem, M. y Ety Grobgeld (2020): Experiences of preservice teachers exposed to project-based learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 368-383
- Vílchez Quesada, E., y Ulate Solís, G. (2010). Un diagnóstico de los procesos de planificación educativa en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5(1), 57-86. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.3>

7. ANEXO

Anexo 1

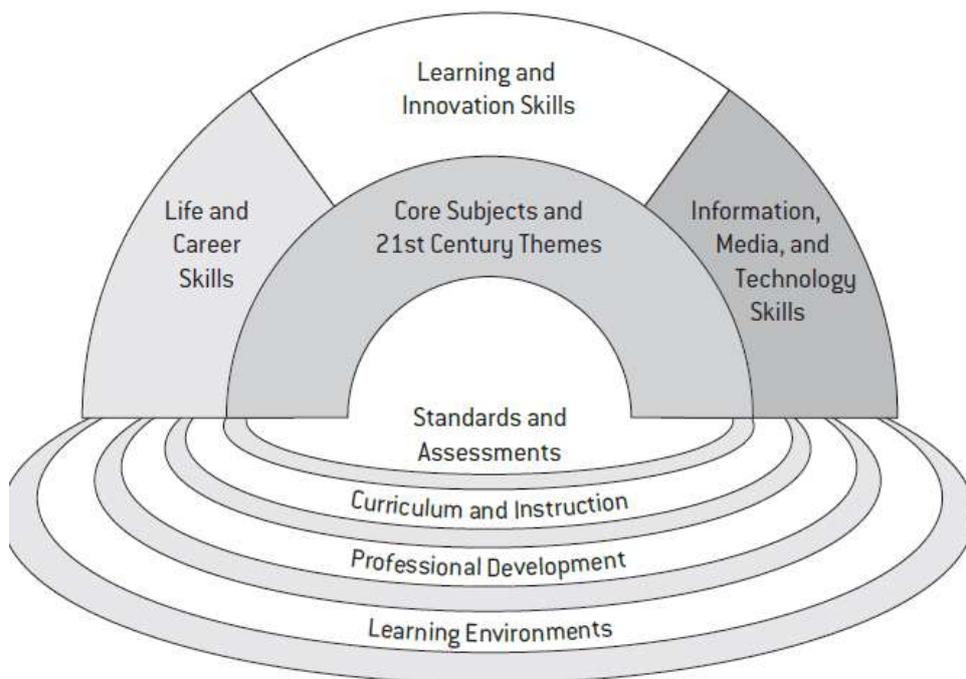
Ilustración del Marco P21 de la Alianza para el aprendizaje en el siglo XXI.



Ilustración original del Marco P21 de la Alianza para el aprendizaje en el siglo XXI.



Representación del marco P21 analizado por Trilling y Fadel (2009)



Anexo 2

Modelo de proyecto pedagógico.

El proyecto pedagógico se efectúa en español debido a que su presentación es habitual en las instituciones.

Proyecto Pedagógico

CURSO:

NOMBRE DEL PROYECTO: El título es el nombre que se le asigna a la intervención propuesta. Constituye la Carta de Presentación del proyecto; por lo que debe resultar atractivo para que capte la atención del lector y lo predisponga a la lectura del documento.

FUNDAMENTACIÓN: Es la justificación del proyecto a través de una manifestación breve y clara de la/s razón/es principal/es que motiva/n a su presentación. Incluye los criterios (argumentación lógica) y/o las razones que justifican la realización del mismo. Se debe explicar por qué se va a abordar la temática con la estrategia desarrollada en el mismo.

OBJETIVOS: Explicitar los objetivos sobre lo que se espera que los alumnos logren. Se pueden clasificar en:

* Objetivos generales: finalidad global del resultado esperado. (generalmente no se listan más de 2 generales)

* Objetivos específicos: es el propósito concreto del proyecto, lo que se espera alcanzar para los beneficiarios directos al finalizar la ejecución del mismo.

Se pueden introducir de la siguiente manera: “Que el alumno logre + utilizar (infinitivo)” o “Que el alumno + utilice...”

CONTENIDOS: los temas a considerar que los alumnos aprendan. Se consideran contenidos no solo lingüísticos.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO: Hacer una síntesis del proyecto, es decir explicar en qué consistirá el mismo. Una pregunta para responder podría ser: ¿Qué se quiere hacer?

ACTIVIDADES: Se debe indicar, de manera general, cuáles son las actividades que se deben llevar a cabo para alcanzar los objetivos propuestos. Debe explicarse la forma en que se organizan, suceden, complementan y coordinan las diferentes tareas. Responde al cómo se va a realizar.

RECURSOS: Son los elementos necesarios para realizar las actividades: posters, láminas (flashcards), audios, computadora, celular, equipo de audio, canciones, fotocopias (handouts), etc.

CRONOGRAMA: Detallar la cantidad de encuentros, frecuencia -semanal, quincenal, mensual-, carga horaria de cada encuentro y total del proyecto.

EVALUACIÓN: explicitar los criterios de evaluación, los cuales están directamente relacionados con los objetivos.

BIBLIOGRAFÍA: Se recopilan las fuentes de información utilizadas para la elaboración del proyecto. El modo de hacerlo es citando apellido y nombre del autor, nombre del libro, editorial, ciudad/país donde se editó, año de edición. Luego la bibliografía se deberá ordenar alfabéticamente.

Ej. Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. iv, nº 10, 3-21.

Anexo 3

Modelo de plan de clase (original en inglés y traducción)

Su redacción es en inglés ya que es de uso interno de las cátedras de práctica.



LESSON PLAN

Class N°:

Date:

School:

Course:

Course Teacher:

Trainee Teacher:

Teacher Trainers:

TOPIC:

CONTENT:

LENGTH:

THE CLASS:

TEACHING AIDS:

AIMS: Students will be able to:

Model sentences:

CONTEXT:

GROUPING:

PERSONAL AIM: to be able to:

ANTICIPATED PROBLEMS:

LEAD IN	Timing
PROCEDURE:	
CLOSING/APPLICATION	

PLAN DE CLASE

N° de clase:

Fecha:

Escuela:

Curso:

Profesor del curso:

Practicante:

Docentes de práctica:

.....

TEMA:

CONTENIDO:

DURACIÓN DE LA CLASE:

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO:

RECURSOS:

OBJETIVOS: los estudiantes serán capaces de:

Oraciones modelo:

CONTEXTO:

FORMAS DE AGRUPAMIENTO:

PROPÓSITOS: ser capaz de:

POSIBLES PROBLEMAS:

INICIO	Tiempo
DESARROLLO	
CIERRE	

Anexo 4

Consentimiento informado para participar en un estudio

Fecha:

Nombre:

Investigadora: Vanesa Cladera

Estimado practicante:

Usted ha sido invitado a participar de un estudio que permitirá elaborar una propuesta que intente revisar los paradigmas metodológicos durante el período de práctica y readecuarlos a las necesidades del nuevo siglo en cuanto al desarrollo de capacidades dentro del enfoque por proyectos.

Su intervención es esencial ya que se enfoca en las percepciones de los practicantes del profesorado en inglés. Los sujetos seleccionados corresponden a los alumnos de Taller de Acción Educativa debido a su experiencia en la planificación a lo largo de su trayecto en los Seminarios de Práctica. Su participación no le insumirá mucho tiempo y creemos logrará contribuir a su formación. Toda la información recopilada será estrictamente confidencial. Su identidad será mantenida de manera anónima tanto en relación con su identificación como participante como en la presentación y discusión de los resultados del presente estudio.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

He leído la información previamente descrita y comprendido la naturaleza y propósito de la investigación. Acepto participar en este estudio de investigación. Doy consentimiento para que los datos obtenidos puedan ser publicados o difundidos con fines investigativos.

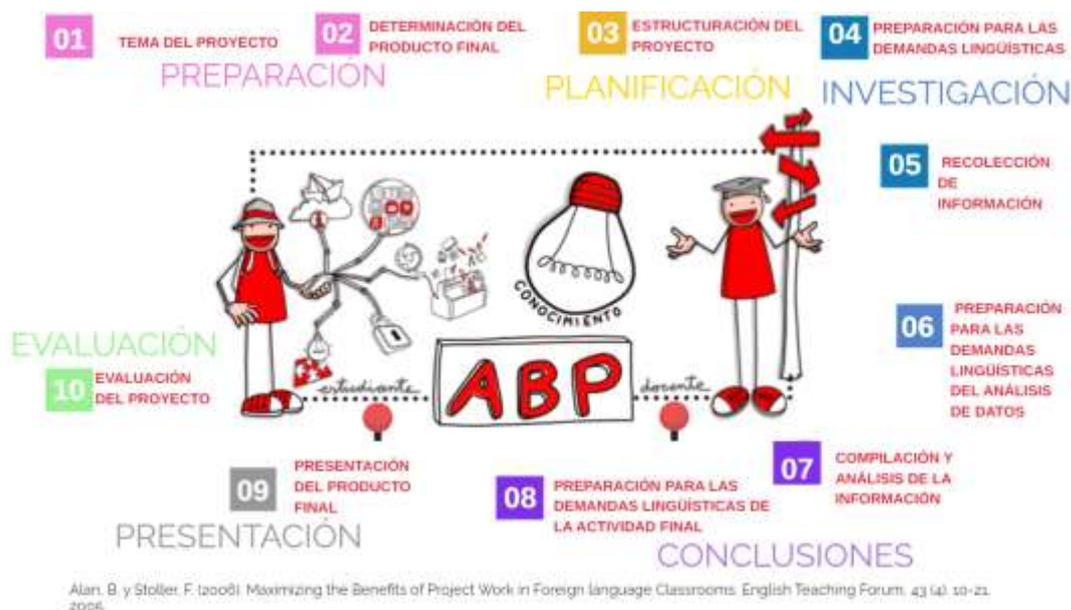
Firma del participante

Anexo 5 Material digital diseñado para la intervención

<https://view.genial.ly/60685eddaecacf0d77317d95/interactive-content-tae20214cspbl>

Anexo 6

Infografía traducida del material diseñado.



Anexo 7

Cuestionario.

Estimado practicante:

Quisiéramos pedir tu colaboración para que contestes algunas preguntas que no te insumirán mucho tiempo. Todas tus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Te pedimos que contestes el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible. Si bien tu participación puede realizar aportes a tu desarrollo profesional, tus respuestas no incidirán en la nota de la cátedra.

Lee las instrucciones cuidadosamente antes de responder.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Fecha:

1. En tu opinión, ¿cuál sería el orden de prioridad de los siguientes aspectos de la enseñanza del inglés como LE? (Ordena según su importancia del 1-11)

- Gramática
- Léxico
- Fonética
- Habilidades lingüísticas
(escucha, habla, lectura, escritura)
- Comunicación
- Creatividad e innovación
- Gestión emocional
- Interculturalidad
- Colaboración
- Empleo efectivo de TIC
- Pensamiento crítico

2. ¿Sabes cuáles son las capacidades o habilidades del siglo XXI necesarias para desenvolverse en la actualidad?

3. ¿Sabes que son las 4C? SI – NO - NO ESTOY SEGURO/A

4. Relaciona las siguientes acciones con los conceptos: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación.

Asumir la responsabilidad compartida y valorar las contribuciones individuales de cada miembro.....

Analizar evidencia, argumentos/ opiniones y tomar decisiones a partir de las conclusiones.
.....

Escuchar para descifrar el significado, incluyendo el conocimiento, valores, actitudes e intenciones.

Crear ideas nuevas y valiosas.

Articular pensamientos e ideas de manera efectiva empleando lenguaje oral, escrito y no verbal en una variedad de contextos.

Demostrar originalidad e inventiva en el trabajo.

Usar diferentes tipos de razonamiento (inductivo/deductivo) según la situación.

Demostrar habilidad para trabajar efectiva y respetuosamente con diversos equipos.

5. A partir de los conceptos del punto anterior, piensa una actividad breve de implementación en el aula de inglés que intente promover cada uno de ellos. Ej. creatividad: inventa el final de una historia.

6. ¿Crees que en general dichos conceptos se tienen en cuenta en la clase de LE?

Si – en el 90% de las clases

SI – en el 50 % de las clases

Si – en el 30% de las clases

No

7. A la hora de planificar, considero...



-Objetivos y propósitos

-contextualización

-selección de actividades

-secuenciación de actividades

-contenidos lingüísticos

-trabajo colaborativo

-pensamiento crítico y resolución de problemas

-tiempo

- formas de agrupamiento

- creación de hojas de actividades (handout)
- actividades que promuevan la creatividad
- grupo meta
- instancias de interacciones comunicativas
- horario de la clase
- otro (especifica debajo):

Si elegiste "otro" en la pregunta anterior, especificar aquí cuál es.

8. ¿Qué aspectos mencionados en la pregunta 7 consideras que te demandan más tiempo a la hora de planificar?

9. ¿Qué métodos didácticos has tenido en cuenta al planificar en los Seminario de Práctica Docente?

10. ¿Sabes qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? SI - NO

11. Si contestaste que sí, ¿podrías identificar algunas características o términos asociados al ABP? (Tilda las que creas correctas)

- centrada en el alumno
- docente controlador
- autonomía e independencia
- colaboración
- pasividad
- investigación
- aula tradicional
- producto final/presentación
- énfasis en la evaluación sumativa
- situaciones realistas

12. ¿Has planificado empleando proyectos alguna vez? ¿Cuándo? ¿Nos contas un poco?
13. Si los docentes de TAE te propondríamos planificar por proyectos...
- Crees que te agradaría.
 - Te resultaría desafiante.
 - Crees que no sería interesante.
 - No entendés muy bien de que se trata.
14. ¿Por qué crees que te propondríamos planificar por proyectos? ¿Podrías verle alguna ventaja a esta metodología?
15. Si te pidiéramos planificar empleando el ABP e integrando los conceptos creatividad, pensamiento crítico, colaboración y comunicación, ¿cuál de las siguientes oraciones reflejaría más tu respuesta?:
- Creo que fomentar estos conceptos y planificar empleando el ABP es fácil
 - Creo que fomentar estos conceptos es fácil, pero planificar empleando el ABP es difícil
 - Creo que fomentar estos conceptos es difícil, pero planificar empleando el ABP es fácil
 - Creo que fomentar estos conceptos de forma integrada y planificar empleando ABP es difícil
 - Creo que fomentar estos conceptos de forma integrada y planificar empleando ABP es fácil

¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO!

Anexo 8

Diario de Práctica: Parte 1

Luego de finalizar cada plan, te pedimos completes el siguiente reporte que forma parte del diario de práctica de TAE que posee como objetivo reflexionar sobre nuestro accionar y revisar nuestras prácticas. Recuerda responder con la mayor sinceridad posible.

1. ¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

Actividad/estrategia

Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)

Pensamiento crítico

Creatividad

Colaboración

Comunicación

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...

Anexo 9

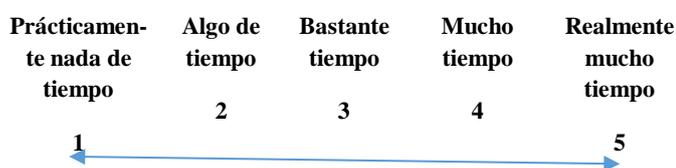
Diario de Práctica: Parte 2

Luego de finalizar la planificación del proyecto y sus respectivos planes, te pedimos que contestes las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se desarrolló la tarea de planificar teniendo en cuenta las 4C:

- en general, primero pensé las competencias que deseaba fomentar en mi plan y luego las actividades.
- en general, primero pensé las actividades y luego consideré cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo.
- podría decir que ambas afirmaciones son verdaderas ya que trabajé de las dos maneras en partes iguales.
- no podría establecer un orden ya que, por lo general, las actividades y competencias surgieron de manera integrada.
- primero pensé las actividades y luego pensé como integrar las competencias para cumplir con el requerimiento de práctica
- otro:...

2. El tiempo que me tomó decidir los distintos elementos del plan formal de clase... (marca el número que refleje mejor tu respuesta de acuerdo al continuo 1 “prácticamente nada de tiempo” y 10 “realmente mucho tiempo”)



Tema

Contenidos lingüísticos
(gramática, lexis, etc.)

Competencia: pensamiento
crítico

Competencia: creatividad

Competencia: colaboración

Competencia: comunicación

Contenidos relacionados con otras áreas/ejes (ej.historia, ESI, etc.)

Objetivos

Recursos

Oraciones modelos

Contexto

Formas de agrupamiento

Propósitos (personal aims)

Posibles problemas

Actividades de inicio

Actividades de desarrollo

Actividades de cierre

3.¿Crees que algún aspecto inherente al ABP te resultó más difícil de resolver durante la planificación? Si es así, ¿cuál?

4.¿Cuál/es podrían ser la/s razón/razones principal/es según lo que respondiste en el punto anterior?

-falta de tiempo

-escasez de material/recursos

-desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos

-no estoy muy familiarizado con este enfoque

-cuestiones relacionadas con la virtualidad

-otro:.....

5. ¿Encontraste la forma de solucionar esa/esas dificultad/es? ¿Cómo?

6. Teniendo en cuenta tu experiencia de planificación previa, ¿sientes que lograste algo que no habías hecho anteriormente? SI – NO. Si contestaste en forma afirmativa, ¿podrías describirlo brevemente?

7. Escribe dos palabras claves sobre tu experiencia de planificación de este plan. Explica por qué las elegiste.

8. Algo más que quisiera expresar ...

Anexo 10

Grupo de enfoque

Guion introductorio:

(Antes de comenzar les tengo que pedir autorización para grabar la conversación por razones éticas y por disposición de la facultad.)

Primero que nada, muchas gracias por estar presentes y felicitaciones por el trabajo que han realizado. Estamos en 28 de junio, y ya han finalizado con la etapa de preliminares.

Vamos a realizar una entrevista grupal para conversar un poco sobre su experiencia de planificación considerando las 4C dentro del enfoque ABP. Esta conversación va a ser grabada para su posterior análisis y por supuesto toda información va a ser confidencial.

La charla se va a concentrar en la planificación luego de haber trabajado intensamente durante este primer cuatrimestre. Pueden interactuar entre ustedes, si les parece acotar sobre lo que alguien comentó. No existen respuestas incorrectas, la idea es compartir sus opiniones.

TEMA	TIPO DE PREGUNTA	PREGUNTA
Introducción: Impresiones preliminares retrospectivas.	Introducción	1- ¿Se acuerdan que pensaban o cuál fue su primera impresión la primera vez que les comentamos que íbamos a trabajar por proyectos y que iban a considerar las habilidades del s.XXI en su planificación?
	Transición	2- ¿Por qué piensan que les propusimos planificar de esta manera ?

Desafíos	Clave	3 Considera tres aspectos desafiantes del proceso de planificación teniendo en cuenta las 4Cs bajo el enfoque ABP. (Contesta la pregunta de MENTI 1). ¿Qué aspectos nombraste de los que aparecen en la nube de palabras? Según tu propia experiencia, ¿coincidís con los aspectos desafiantes que nombran tus compañeros? ¿Por qué/ por qué no?
	Clave	4 De acuerdo a los desafíos enumerados, ¿cómo los afrontaron?
	Clave	5 En general, ¿qué les resultó más difícil decidir o qué les parece que les tomó más tiempo resolver de su plan formal de clase (contenidos, actividades, etc)? (contestar en MENTI 1)
Ventajas	Clave	(Ingresar a MENTI 2) 6 Ahora, piensa tres ventajas de dicho proceso y contesta la pregunta de Mentimeter. Presta atención a las respuestas de tus compañeros, ¿ustedes están de acuerdo con todas esas ventajas mencionadas? Si tuvieran que elegir el aspecto más ventajoso del ABP, ¿Cuál sería? ¿Por qué? ¿Por qué te parece que no ocupa el primer lugar?
Desafíos/ventajas	Clave	7 Quisiera preguntarles por algunos temas que no mencionaron. Si uds tendrían que clasificar como desafío o ventaja los siguientes aspectos, ¿cuál sería su respuesta?: -búsqueda de recursos -creación y adaptación de materiales. -tiempo -desarrollo de competencias: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. -contenidos transversales

		<p>-contenidos lingüísticos: gramática, léxico, fonética, etc.</p> <p>-actividades</p> <p>-forma de organizar los pasos del modelo ABP de Alan&Stoller en su secuencia de planes. (¿Cómo les resultó la organización de los distintos pasos del modelo ABP en sus planes?)</p> <p>(Se muestran las opciones en pantalla pero se responde oralmente)</p>
Métodos didácticos y diseños de planificación	Transición	8 ¿Qué métodos didácticos recuerdan que emplearon en los seminarios de práctica?
	Clave	9 En algún momento de su carrera como docentes, ¿elegirían para la planificación el ABP como propusimos en TAE o creen que elegirían algún otro método propuesto en los seminarios de práctica? ¿Por qué?
	Transición	10 Piensen en el diseño de planificación de los Seminarios y el de TAE, ¿notan alguna diferencia entre los diferentes diseños de planificación?
	Clave	(si entre las diferencias en el diseño no nombran la integración de las 4 C, podría preguntar específicamente algo así como: ¿considerabas en los seminarios de práctica las competencias del siglo XXI?, ¿qué cambios notaste al planificar considerando las 4 C?)
Aportes a la formación	Clave	11 ¿Creen que han enriquecido su formación como futuro profesor en inglés? ¿En qué sentido les parece?
Valoración general	Clave	12 Si tendrían que hacer una valoración general de esta experiencia de planificación, ¿cuál sería? <ul style="list-style-type: none"> - Me pareció muy interesante y la volvería a usar.

		<ul style="list-style-type: none"> - Me pareció interesante pero difícil de instrumentar. - Me permitió pensar mis clases desde otro punto de vista. - Prefiero las clases tradicionales porque son más fáciles de diseñar y controlar. - Nunca la usaría. <p>(Se muestran las opciones en pantalla pero se responde oralmente)</p>
Comentario final	Cierre	13 Para finalizar, ¿quisieran hacer algún otro comentario?

Anexo 11

Grilla que recoge las respuestas de la pregunta 10 del cuestionario sobre aspectos relacionados al ABP.

	Pr1	Pr2	Pr3	Pr4
a. Centrada en el alumno	X	X	X	X
b. Docente controlador				
c. Autonomía e independencia	X	X	X	
d. Colaboración	X	X	X	X
e. Pasividad				
f. Investigación	X	X		X
g. Aula tradicional				
h. Producto final/presentación	X	X	X	X
i. Énfasis en la evaluación sumativa			X	
j. Situaciones realistas	X	X	X	X

Anexo 12

Respuestas diario de práctica: Parte 1

CLASE 1- GRILLA 1

Practicante 1

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	- Imagen revelada (Picture reveal).	- Los estudiantes usan el razonamiento para descubrir de qué se trata la imagen.
Creatividad	En base a imágenes, los alumnos crean preguntas.	-Uso de la imaginación y creatividad.
Colaboración	Los alumnos trabajan en salas, se propicia el intercambio respetuoso para crear preguntas.	Demostrar capacidad para trabajar de forma eficaz y respetuosa con equipos diversos. Además, los alumnos asumen la responsabilidad compartida del trabajo

		colaborativo y valoran las contribuciones individuales de cada miembro.
Comunicación	Los alumnos se dividen en salas para acordar preguntas y luego se unen a la sala principal para preguntar y responderse.	Articular pensamientos e ideas de manera efectiva utilizando las habilidades de comunicación oral y escrita. Además, se comunican de manera efectiva en diversos entornos.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

No, no tuvimos que adaptar el paso. En este primer plan solo nos preparamos para las demandas lingüísticas del proyecto. En los próximos planes trabajaremos con las otras etapas.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de poder trabajar de manera colaborativa con mi compañera pedagógica.

Siento que podría mejorar mi creatividad y mis habilidades relacionadas a la tecnología (manejo de la computadora y las aplicaciones)

Lo que aprendí hoy: para ser sincera lo que más aprendí en este plan es a trabajar en equipo, a confiar en mi compañera pedagógica.

No me siento muy cómodo/a con las clases virtuales en general, pero supongo que es por la falta de preparación y experiencia, espero que al salir de mi zona de confort pueda adquirir más habilidades para ser mejor docente.

Practicante 2

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)

Pensamiento crítico	<p>Resolver acertijos sobre Roma para ir descubriendo información.</p> <p>Identificar los objetos intrusos en diferentes ciudades de Europa.</p>	<p>Razonar efectivamente (interpretar información)</p> <p>Consciencia global (entender otras culturas)</p>
Creatividad	<p>Construir preguntas y oraciones.</p>	<p>Pensar creativamente (elaborar, evaluar, y analizar ideas propias)</p>
Colaboración	<p>En grupos, leer sobre una ciudad asignada y seleccionar información para una posterior presentación.</p>	<p>Comunicar claramente (trabajar respetuosamente en grupos, usar el habla, la escritura y la no verbalidad para expresar ideas)</p> <p>Flexibilidad y adaptación (entender, negociar y balancear diferentes pensamientos)</p>
Comunicación	<p>Responder preguntas relacionadas a las actividades que se trabajan.</p> <p>Realizar una presentación oral sobre la ciudad europea asignada.</p>	<p>Interactuar y trabajar efectivamente con otros.</p>

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información X
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Si, la recolección de información proviene de materiales adaptados y personalizados. En esta primera parte, sólo se brinda una parte de la información que los alumnos utilizarán para preparar la presentación final.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...

Al finalizar mi plan me siento orgulloso de poder construir una clase muy variada en actividades y con un contenido interesante para el curso, sin embargo, siento que podría mejorar ciertos aspectos de redacción y creatividad en las consignas.

Practicante 3

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	Dentro de la presentación de Genial.ly, hay 5 notas. Cada una de las notas contiene una adivinanza. Identificar el objeto intruso basado en la lectura de los artículos.	Razonar con eficacia, interpretar la información y tomar una decisión. Utilizar el pensamiento sistémico. Interpretar la información.
Creatividad	Crear tres preguntas para preguntar a los compañeros de clase.	Elaborar sus propias ideas.
Colaboración	Trabajar en grupo leyendo los artículos, recopilando y analizando información de manera colaborativa y comunicativa.	Trabajar respetuosamente en grupos. Articular pensamientos e ideas con claridad.

	Cada uno de los integrantes aporta su idea para llegar a una conclusión.	
Comunicación	Trabajar en grupo leyendo los artículos, recopilando y analizando información de manera colaborativa y comunicativa. Todos los integrantes se comunican y comparten sus opiniones.	Utilizar la comunicación para una variedad de propósitos (informar, instruir). Ejercitar la flexibilidad para lograr un objetivo en común.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información X
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Coordinación del tema del proyecto: el profesor designa los grupos y les indica de qué manera trabajarán para recopilar la información, pero los estudiantes todavía no saben que realizarán una presentación final.

Recolección de información/Compilación y análisis de información: en la clase 1, estos pasos se realizan de manera parcial, ya que los alumnos solo leerán y analizarán uno de los tres textos a leer.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de El trabajo en equipo que realizamos con mis compañeros. También, siento que logré explotar algunas habilidades tecnológicas con la presentación que creé en genially.

Siento que podría mejorar.... La utilización de zoom.

Lo que aprendí hoy....trabajar virtualmente en la creación del plan con mis compañeros funciona mejor de lo esperado. Logramos proyectar y compartir nuestras ideas a pesar de no estar reunidos en un mismo salón.

No me siento muy cómodo/a con...la utilización de zoom. No es una plataforma que utilice habitualmente, pero creo que logré adaptarme en estos últimos días.

Practicante 4

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	El professor muestra y explica el juego “picture reveal” en el cual los alumnos dicen números y colores para adivinar la imagen que está debajo. Detrás de los números, hay un collage que incluye una bandera de un país y un lugar famoso de ese país, por ej. Big Ben y la bandera inglesa. También se incluyen comidas e instrumentos musicales.	Razonamiento inductivo y deductivo.
Creatividad	Se explica que tienen que mirar las imágenes y hacer preguntas y responderlas de manera similar al ejemplo que tienen en el ejercicio. Los alumnos tienen que hacerlo en pares, para hacerlo, el profesor divide a los alumnos en "salas".	Uso de la imaginación para crear preguntas.
Colaboración	Los alumnos se dividen en 2 grupos para jugar baamboozle. Para jugar el juego deben elegir un número. A veces los alumnos tienen que	Los alumnos trabajan en grupos. Colaboran para crear las oraciones y ganar el juego.

	completar una oración y otras veces tienen que responder una pregunta.	
Comunicación	Se explica que tienen que mirar las imágenes y hacer preguntas y responderlas de manera similar al ejemplo que tienen en el ejercicio. Los alumnos tienen que hacerlo en pares, para hacerlo, el profesor divide a los alumnos en "salas". Se les da a los alumnos 8 min para realizar la actividad. Para corregir los ejercicios, todos los alumnos se unen a la sala común y el profesor nombra a un par para intercambiar.	Los alumnos trabajan en grupos y se comunican.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información

6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos X
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Hemos coordinado el de tema del proyecto y hemos determinado el producto final y la estructuración del mismo, pero no se lo hemos comunicado a los alumnos/as. En esta primera clase solo nos hemos enfocado en la preparación de las demandas lingüísticas para dicho trabajo.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

- ❖ Estoy orgullosa de haber cumplido con todas las actividades en el tiempo establecido.
- ❖ Siento que podría mejorar en todos los aspectos que la docencia implica.
- ❖ Lo que aprendí hoy: estudiar bien la vida de los personajes que elegimos como ejemplos en la clase (Taylor Switt, que no solo es cantante, también actriz!)
- ❖ No me siento muy cómodo/a con.../ al contrario, me siento cómoda trabajando de forma virtual y además me siento conforme con la pareja pedagógica que me fue asignada.

CLASE 2 - GRILLA 2

Practicante 1

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	Cuando se pregunta a los alumnos ¿Qué es cultura? y se hacen preguntas relacionadas con la identidad cultural.	Los estudiantes analizan y evalúan de manera efectiva creencias, evidencias.
Creatividad	- Utilizan padlet para presentar información que buscaron.	- Los estudiantes demuestran su originalidad e inventiva al utilizar padlet
Colaboración	- En grupos los alumnos tienen que buscar información e imágenes de distintas personas o comidas y luego crear oraciones.	- Los alumnos demuestran la habilidad de trabajar de manera efectiva y respetuosa en diferentes equipos de trabajo. También, los alumnos asumen la responsabilidad compartida para trabajar en equipos colaborativos, valorando las contribuciones individuales.
Comunicación	- En grupos los alumnos tienen que buscar información e imágenes de	- Los alumnos pueden articular ideas de manera efectiva usando

	distintas personas o comidas y luego crear oraciones. Luego se comparte con el resto del grupo.	la comunicación escrita y oral, así como la comunicación no verbal (fotos). Los alumnos se comunican de forma efectiva en diferentes situaciones.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

- | | |
|---------------------------------------------------------------------|---|
| 1. coordinación del tema del proyecto | X |
| 2. determinación del producto final | X |
| 3. estructuración del proyecto | |
| 4. preparación para las demandas lingüísticas | X |
| 5. recolección de información | X |
| 6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos | X |
| 7. compilación y análisis de la información | X |
| 8. preparación para las demandas lingüísticas | X |
| 9. presentación del producto final | |
| 10. evaluación del proyecto. | |

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

El primer paso, coordinación del proyecto, lo hicimos de manera estructurada.

En el segundo paso, la determinación del producto final no lo determinamos con nuestros estudiantes, nosotras decidimos cómo iban a presentar el proyecto, haciendo un padlet.

Durante los pasos 4to, 5to, 6to, 7mo y 8vo (la preparación para las demandas lingüísticas, la recolección de información, la preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos compilación y análisis de la información y la preparación para las demandas lingüísticas) se prepara una actividad piloto en la cual los alumnos tienen que buscar información en internet sobre personas y comidas que se les presenta en un padlet y luego armar oraciones con esa información que buscaron.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de el material que preparamos con mi compañera pedagógica.

Siento que podría mejorar mi habilidad con páginas web como mentimeter.

Lo que aprendí hoy: usar mentimeter, yo nunca la había usado. Si bien puedo seguir aprendiendo sobre los distintos recursos que tiene, hoy aprendí un básico sobre la página.

No me siento muy cómodo/a con el tiempo dado a las actividades, tengo desconfianza de que no me alcance el tiempo para hacer todo lo que pretendo.

Practicante 2

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	<p>Categorizar vocabulario relacionado a las ciudades de Europa trabajadas anteriormente.</p> <p>Identificar los objetos intrusos en diferentes ciudades de Europa.</p> <p>Identificar el elemento que se repite en 4 cartas.</p>	<p>Usar el razonamiento e interpretar información.</p> <p>Tomar decisiones.</p> <p>Acceder y evaluar información.</p>
Creatividad	<p>Construir preguntas y oraciones basados en un audio.</p> <p>Crear personajes de diferentes nacionalidades basada en lo que escuchan.</p>	<p>Pensar creativamente para elaborar nuevas ideas.</p> <p>Demostrar creatividad e invención.</p> <p>Aceptar nuevas y diversas perspectivas de otros integrantes del grupo.</p>
Colaboración	Trabajar colaborativamente para resolver las tareas.	Ejercer voluntad para ayudar a lograr un objetivo común.

		<p>Asumir la responsabilidad del trabajo colaborativo y valorar las contribuciones individuales realizadas por cada miembro del grupo.</p> <p>Demostrar habilidad para trabajar de manera efectiva y respetuosa.</p>
Comunicación	Compartir sus producciones.	<p>Interactuar efectivamente.</p> <p>Articular ideas de manera efectiva mediante la oralidad/escritura.</p>

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X

4. preparación para las demandas lingüísticas
5. recolección de información X
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos X
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas X
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Si. La recolección de información será parcial, es decir que los estudiantes contarán con material adaptado brindado por los docentes y además opcionalmente podrán investigar otro aspecto sobre la ciudad asignada siguiendo una serie de pautas.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...

Al finalizar mi plan me siento conforme. Sin embargo, siento que podría mejorar la adaptación virtual de algunas actividades ideales para llevar a cabo en la presencialidad. Por ejemplo, trabajos de análisis y lectura grupales.

Practicante 3

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	<p>WordCloud: los alumnos deben categorizar las palabras que se encuentra dentro de la nube basándose en los textos que leyeron previamente.</p> <p>Find the intruder: los alumnos deben encontrar la imagen que no corresponde con la ciudad basándose en los textos que leyeron previamente.</p>	Razonar efectivamente y resolver el problema.
Creatividad	OpenPeeps: los alumnos escuchan un audio y crean distintas personajes basado en lo que escucharon.	Pensar creativamente.

Colaboración	Los alumnos deben trabajar de manera colaborativa para resolver las distintas actividades.	Colaborar con otros. Demostrar habilidad para trabajar de manera efectiva y respetuosa.
Comunicación	Los alumnos deben trabajar de manera comunicativa al compartir sus trabajos.	Comunicarse claramente.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información X
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos X
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas X
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Recolección de información: esta actividad se realizará como tarea para el día 27 de mayo.

Compilación y análisis de la información: los alumnos trabajaron con un texto por grupo en la clase 1. Como tarea para la clase 3, los alumnos deberán leer dos textos más por grupo. En total, tendrán tres textos para recolectar y analizar la información para la creación de una presentación final.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de la creatividad que desarrollamos en este plan de clase, y también la cantidad de contenido que creamos.

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...la división de tareas dentro del plan de clase.

Practicante 4

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
--	----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Pensamiento crítico</p>	<p>El docente hace que los alumnos reflexionen sobre diversas palabras. Pregunta, por ejemplo, si piensan que nuestra cultura cambió con el tiempo y qué elementos piensan cambiaron, y si consideran que la cultura argentina está influenciada por otras culturas o si influye en otras culturas.</p>	<p>Los alumnos piensan y expresan sus opiniones sobre un tema.</p>
<p>Creatividad</p>	<p>Los alumnos crean entradas en padlet. Deben incluir imágenes e información sobre diferentes famosos.</p>	<p>Demostrar originalidad e inventiva.</p>
<p>Colaboración</p>	<p>Los alumnos tienen que leer nombres de personajes famosos y comidas tradicionales de diferentes países. Luego, buscan imágenes e información sobre las personas y la comida y escriben oraciones. Luego, ubican las imágenes en el mapa y escriben dos oraciones debajo, por ejemplo, ubican una imagen de Daniel Radcliffe y Emma Watson y otra imagen de té y scones en Inglaterra, y escriben: “Daniel Radcliffe y Emma Watson son ingleses. Su bebida y comida tradicional son el té y los scones.</p>	<p>Los alumnos trabajan en grupos. Colaboran para crear las frases y completar la actividad.</p>

Comunicación	El docente les da a los alumnos algunos minutos para pensar y escribir las palabras. Luego, comparte la pantalla y hay una nube de palabras con las palabras que escribieron. Se les pide que lean en voz alta las palabras que aparecen en ella e intercambien opiniones.	Los alumnos tienen que escribir palabras que los representen como cultura y tener la oportunidad de expresar/comunicar sus opiniones sobre esas palabras.
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos X
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas
9. presentación del producto final
10. evaluación del proyecto.

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

-

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

- ❖ Estoy orgullosa de.....
- ❖ Siento que podría mejorar en la organización y redacción de las actividades.
- ❖ Lo que aprendí hoy: manejar mejor el tiempo y organizar las actividades.

- ❖ No me siento muy cómodo/a con el corto periodo de tiempo que tenemos para el desarrollo del proyecto.

CLASE 3 – GRILLA 3

Practicante 1

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descriptos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
--	----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pensamiento crítico	- Jugar Kahoot, responden preguntas analíticas.	- Los estudiantes toman decisiones basadas en su conocimiento y razonamiento.
Creatividad	- Presentaciones Padlet	- Los estudiantes usan su imaginación y creatividad para hacer la presentación.
Colaboración	- Sopa de letras interactiva. - Presentación de proyecto.	- Los alumnos demuestran su habilidad de trabajar de manera respetuosa y efectiva en diversas situaciones. - Los alumnos asumen la responsabilidad compartida del trabajo colaborativo y valoran las contribuciones individuales de cada miembro.
Comunicación	- Creación de párrafos cortos en equipo.	- Los alumnos demuestran su capacidad de articular pensamientos e ideas de manera efectiva usando la comunicación escrita y oral.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas X
9. presentación del producto final X
10. evaluación del proyecto. X

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

En el paso 7, los alumnos hacen ese trabajo en sus casas y luego lo comparten.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de cómo fluyeron las ideas en con mi compañera, pudimos hacer este proyecto más rápido que otros porque nos organizamos mejor.

Siento que podría mejorar mi creatividad para las actividades.

Lo que aprendí hoy: a organizarnos mejor con el tiempo.

No me siento muy cómodo/a con la velocidad de mi internet para las clases.

Practicante 2

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	<p>Anagramas. Ordenar las palabras para formar preguntas que luego deberán responder dando una opinión personal.</p> <p>Descubrir el mensaje identificando los iconos con sus letras correspondientes. Luego, deberán decir si concuerdan o no.</p> <p>Escuchamos un audio sobre 3 personas de diferentes ciudades e identificamos la información que nos brinda para luego formular preguntas.</p>	<p>Emplear diferentes tipos de razonamiento (deductivo, inductivo)</p> <p>Interpretar información.</p>

	Pensar y escribir los motivos por el cual un turista debería visitar nuestra ciudad. Dar una opinión.	
Creatividad	<p>Girar la ruleta y crear oraciones a partir de imágenes distorsionadas.</p> <p>Juego: Pictionary. Usar el pizarrón para dibujar y adivinar los aspectos trabajados durante las clases (comidas, ubicación, actividades, lugares, clima)</p>	<p>Pensar de manera creativa elaborando nuevas ideas.</p> <p>Expresar ideas de manera efectiva.</p>
Colaboración	Presentación de los trabajos grupales sobre las ciudades asignadas.	<p>Demonstrar originalidad e invención.</p> <p>Colaborar con otros.</p>

Comunicación	<p>Responder preguntas dando una opinión personal.</p> <p>Dar una opinión para expresar si concuerdan o no con una premisa.</p> <p>Presentación de los trabajos grupales sobre las ciudades asignadas</p> <p>Dar una opinión sobre los motivos por el cual un turista debería visitar nuestra ciudad.</p>	<p>Emplear la comunicación para expresar información y opiniones.</p> <p>Articular ideas de manera efectiva mediante el habla.</p>
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información
8. preparación para las demandas lingüísticas X

9. presentación del producto final X

10. evaluación del proyecto. X

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

-

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...

Al finalizar el tercer plan me siento conforme con el trabajo realizado. Estoy orgullosa de todo el tiempo que le dedicamos a la preparación de material para que sea único e interesante. En términos generales, aprendí a planificar de una manera diferente, basando las clases en un proyecto y con los requisitos que este implica. Siento que aún queda mucho por aprender, pero creo que es algo que mejora con la práctica y la experiencia.

Practicante 3

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (ver el documento: Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	<p>Jeopardy. Los alumnos deben razonar de manera crítica algunas de las preguntas que aparecen en el juego (por ejemplo sobre los tips).</p> <p>La actividad en la que los alumnos deben descifrar el código a través de diferentes símbolos.</p> <p>La actividad en la que los alumnos deben escribir tres oraciones acerca de la ciudad con la que estaban trabajando (ya que luego el resto de los alumnos deberá razonar y decidir si las oraciones son correctas o no basados en sus conocimientos previos).</p>	Razonar efectivamente
Creatividad	La actividad en la que los alumnos deben escribir tres oraciones acerca de la ciudad con la que estaban trabajando.	Elaborar sus propias ideas.

	Pictionary. Los alumnos deben utilizar su imaginación al dibujar diferentes elementos relacionados a las ciudades con las que trabajaron.	Pensar creativamente.
Colaboración	Presentación final. Los alumnos deben presentar el trabajo grupal de manera colaborativa y comunicativa.	Colabora con otros. Demostrar capacidad para trabajar con eficacia y respeto con los demás. Asumir la responsabilidad compartida del trabajo colaborativo y valorar las aportaciones individuales de cada miembro del equipo.
Comunicación	Presentación final. Los alumnos deben presentar el trabajo grupal de manera colaborativa y comunicativa. La actividad en la que los alumnos dan su opinión su opinión sobre diferentes textos presentados por la profesora en Google Slides (ya que los alumnos intercambian opiniones). Dan su opinión sobre la razón de visitar nuestra ciudad.	Articular pensamientos e ideas de manera efectiva. Ejercer la flexibilidad y la voluntad de ayudar a hacer los compromisos necesarios para lograr un objetivo común.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto
2. determinación del producto final
3. estructuración del proyecto
4. preparación para las demandas lingüísticas
5. recolección de información
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas X
9. presentación del producto final X
10. evaluación del proyecto. X

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

Compilación y análisis de la información: los alumnos realizaron esta actividad de tarea para la clase 3.

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

Estoy orgullosa/o de El trabajo en equipo y la creatividad del equipo para realizar diversas actividades.

Siento que podría mejorar....

Lo que aprendí hoy....

No me siento muy cómodo/a con...

Practicante 4

1.¿Cómo se reflejan los aspectos descritos en el marco “Partnership for 21st Century Learning” (P21) en tu plan de clase? Completa el siguiente cuadro con la actividad/estrategia de tu plan y las acciones definidas en el marco con los cuales se relacionarían.

	Actividad/estrategia	Habilidades de aprendizaje e innovación (Partnership for 21st century skills, P21 Framework definitions)
Pensamiento crítico	Los alumnos seleccionan un país para realizar su presentación	Los alumnos piensan y expresan sus opiniones sobre un tema.
Creatividad	Presentación en Padlet.	En este proyecto tienen que crear oraciones y usar diferentes herramientas usando su creatividad
Colaboración	Se comparte en la pantalla una sopa de letras. Los alumnos encuentran las palabras (nombre de los países) usando las herramientas de zoom. Después de encontrar todos los países en la sopa de letras, dicen las	- los alumnos trabajan en grupos. Colaboran para completar la actividad.

	nacionalidades correctas de los países.	
Comunicación	Los alumnos trabajan juntos en salas de grupos para editar sus presentaciones.	Los alumnos se comunican para completar la actividad y expresar sus ideas sobre su proyecto.

2. Marca con una X las etapas que consideraste en tu plan (según los 10 pasos propuestos por Alan y Stoller sobre ABP):

1. coordinación del tema del proyecto X
2. determinación del producto final X
3. estructuración del proyecto X
4. preparación para las demandas lingüísticas X
5. recolección de información X
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos X
7. compilación y análisis de la información X
8. preparación para las demandas lingüísticas X
9. presentación del producto final X
10. evaluación del proyecto. X

3.¿Tuviste que adaptar esos pasos? Si es así, ¿cómo?

-

4.¿Cómo me siento al finalizar mi plan? (completa la oración o las oraciones con la/s que te sientas identificado/a)

- ❖ Estoy orgullosa de.....
- ❖ Siento que podría mejorar en la organización y redacción de las actividades.
- ❖ Lo que aprendí hoy: manejar mejor el tiempo y organizar las actividades.

- ❖ No me siento muy cómodo/a con el corto periodo de tiempo que tenemos para el desarrollo del proyecto.

Anexo 13

Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 1.

	Pr1	Pr2	Pr3	Pr4
1. coordinación del tema del proyecto		X	X	X
2. determinación del producto final		X		X
3. estructuración del proyecto		X		X
4. preparación para las demandas lingüísticas	x	X	X	X
5. recolección de información		X	X	
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos				X
7. compilación y análisis de la información			X	
8. preparación para las demandas lingüísticas de la actividad final				
9. presentación del producto final				
10. evaluación del proyecto.				

La tabla expone en línea vertical los diez pasos de aplicación del ABP, mientras que en forma horizontal se encuentra lo elegido por los practicantes. Las parejas pedagógicas se encuentran identificadas con un color distinto en las tablas: pareja A en color amarillo y la pareja B en verde.

Anexo 14

Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 2.

	Pr1	Pr2	Pr3	Pr4
1. coordinación del tema del proyecto	X		X	X
2. determinación del producto final	X	X	X	X
3. estructuración del proyecto		X	X	X
4. preparación para las demandas lingüísticas	X		X	X
5. recolección de información	X	X	X	
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos	X	X	X	X
7. compilación y análisis de la información	X	X	X	
8. preparación para las demandas lingüísticas de la actividad final	X	X	X	
9. presentación del producto final				
10. evaluación del proyecto.				

Anexo 15

Parte 1 del diario de práctica: ítem 2, grilla 3.

	Pr1	Pr2	Pr3	Pr4
1. coordinación del tema del proyecto				X
2. determinación del producto final				X
3. estructuración del proyecto				X
4. preparación para las demandas lingüísticas				X
5. recolección de información				x
6. preparación para las demandas lingüísticas del análisis de datos				X
7. compilación y análisis de la información	X		X	x
8. preparación para las demandas lingüísticas de la actividad final	X	X	X	x
9. presentación del producto final	X	X	X	x
10. evaluación del proyecto.	x	x	X	x

Anexo 16

Respuestas diario de Práctica: Parte 2

Practicante 1

1. ¿Cómo se desarrolló la tarea de planificar teniendo en cuenta las 4Cs:

- en general, primero pensé las competencias que deseaba fomentar en mi plan y luego las actividades.
- en general, primero pensé las actividades y luego consideré cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo.
- podría decir que ambas afirmaciones son verdaderas ya que trabajé de las dos maneras en partes iguales.
- no podría establecer un orden ya que, por lo general, las actividades y competencias surgieron de manera integrada.
- primero pensé las actividades y luego pensé como integrar las competencias para cumplir con el requerimiento de práctica
- otro:...

2. El tiempo que me tomó decidir los distintos elementos del plan formal de clase... (marca el número que refleje mejor tu respuesta de acuerdo al continuo 1 “prácticamente nada de tiempo” y 10 “realmente mucho tiempo”)

	Prácticamente nada de tiempo 1	Algo de tiempo 2	Bastante tiempo 3	Mucho tiempo 4	Realmente mucho tiempo 5
Tema	X				

Contenidos lingüísticos (gramática, lexis, etc.)	X				
Competencia: pensamiento crítico		X			
Competencia: creatividad			X		
Competencia: colaboración		X			
Competencia: comunicación		X			
Contenidos relacionados con otras áreas/ejes (ej.historia, ESI, etc.)	X				
Objetivos		X			
Recursos		X			
Oraciones modelos			X		
Contexto		X			
Formas de agrupamiento		X			
Propósitos (personal aims)			X		
Posibles problemas			X		
Actividades de inicio		X			
Actividades de desarrollo			X		

Actividades de cierre		X			
-----------------------	--	---	--	--	--

3.¿Crees que algún aspecto inherente al ABP te resultó más difícil de resolver durante la planificación? Si es así, ¿cuál?

Creo que lo más difícil fue el proyecto en sí. Redacción, búsqueda de información. Me hubiera gustado tener más tiempo para hacerlo.

4.¿Cuál/es podrían ser la/s razón/razones principal/es según lo que respondiste en el punto anterior?

-falta de tiempo

-escasez de material/recursos

-desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos

-no estoy muy familiarizado con este enfoque

-cuestiones relacionadas con la virtualidad

-otro:.....

5. ¿Encontraste la forma de solucionar esa/esas dificultad/es? ¿Cómo?

Con mi compañera pedagógica hablamos muchas veces de que reunirnos por zoom para hacer las actividades nos ahorró mucho tiempo, hubiera sido más difícil tener que debatir por comentarios escritos. Formar un equipo hizo más fácil la tarea porque trabajamos de manera colaborativa y charlar sobre las ideas de las actividades ayudaba a despertar más ideas o a mejorar las ideas que ya teníamos.

6. Teniendo en cuenta tu experiencia de planificación previa, ¿sientes que lograste algo que no habías hecho anteriormente? SI – NO. Si contestaste en forma afirmativa, ¿podrías describirlo brevemente?

Si, creo que al hacer un proyecto los objetivos eran más claros, y por eso fue más rápida y coherente la planificación, sobre todo lo vi en el último plan.

7. Escribe dos palabras claves sobre tu experiencia de planificación de este plan. Explica por qué las elegiste.

Gratificante, en un principio pensé que iba a ser más difícil trabajar con ABP, pero hacer el proyecto clarificó el camino a seguir en la planificación y me gustó los resultados que obtuvimos en la planificación.

Colaboración y cooperación, usualmente me cuesta trabajar con gente que no conozco, no hago amigos muy fácil, y me cuesta confiar que la otra persona haga bien su trabajo. Nunca había trabajado con Anto y no sabía si nos íbamos a llevar bien. Me sorprendió cómo trabajamos, debatimos y llegamos a acuerdos para todas las actividades, el tema, contexto, cómo hacer el proyecto. Fue una de las mejores compañeras de equipo que tuve en la carrera, pudimos repartir el trabajo, y decirnos con confianza si no nos convenia alguna actividad. Se hizo muy llevadero trabajar con ella, aprendí muchísimo.

8. Algo más que quisiera expresar: a pesar de que me resultó un desafío, me gustó trabajar con ABP, creo que ayuda a concientizarnos como docentes que no solo enseñamos una regla gramatical, o fonética o un tema específico. Somos educadores que trabajamos con seres humanos y es importante crear una educación integral.

Practicante 2

1. ¿Cómo se desarrolló la tarea de planificar teniendo en cuenta las 4Cs:

- en general, primero pensé las competencias que deseaba fomentar en mi plan y luego las actividades.

- en general, primero pensé las actividades y luego consideré cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo. **X**

- podría decir que ambas afirmaciones son verdaderas ya que trabajé de las dos maneras en partes iguales.

- no podría establecer un orden ya que, por lo general, las actividades y competencias surgieron de manera integrada.

- primero pensé las actividades y luego pensé como integrar las competencias para cumplir con el requerimiento de práctica

- otro:...

2. El tiempo que me tomó decidir los distintos elementos del plan formal de clase... (marca el número que refleje mejor tu respuesta de acuerdo al continuo 1 “prácticamente nada de tiempo” y 10 “realmente mucho tiempo”)

	Prácticamente nada de tiempo 1	Algo de tiempo 2	Bastante tiempo 3	Mucho tiempo 4	Realmente mucho tiempo 5
Tema	X				
Contenidos lingüísticos (gramática, lexis, etc.)			X		
Competencia: pensamiento crítico		X			

Competencia: creatividad			X		
Competencia: colaboración		X			
Competencia: comunicación	X				
Contenidos relacionados con otras áreas/ejes (ej.historia, ESI, etc.)					
Objetivos			X		
Recursos				X	
Oraciones modelos			X		
Contexto				X	
Formas de agrupamiento	X				
Propósitos (personal aims)			X		
Posibles problemas			X		
Actividades de inicio				X	
Actividades de desarrollo				X	
Actividades de cierre				X	

3.¿Crees que algún aspecto inherente al ABP te resultó más difícil de resolver durante la planificación? Si es así, ¿cuál?

Si. Elegir el contexto de base para la planificación y pensar actividades significativas.

4.¿Cuál/es podrían ser la/s razón/razones principal/es según lo que respondiste en el punto anterior?

-falta de tiempo

-escasez de material/recursos

-desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos

-no estoy muy familiarizado con este enfoque

-cuestiones relacionadas con la virtualidad

-otro:.....

5. ¿Encontraste la forma de solucionar esa/esas dificultad/es? ¿Cómo?

Si. Conversando y organizando tareas para que todos podamos trabajar con el mismo objetivo.

6. Teniendo en cuenta tu experiencia de planificación previa, ¿sientes que lograste algo que no habías hecho anteriormente? SI – NO. Si contestaste en forma afirmativa, ¿podrías describirlo brevemente?

SI. En general, siento que aprendí a utilizar nuevas plataformas y herramientas tecnológicas de manera útil en las clases. Además, estoy más familiarizada con la adaptación y reciclaje de material.

7. Escribe dos palabras claves sobre tu experiencia de planificación de este plan. Explica por qué las elegiste.

DIFERENTE, ENRIQUECEDOR.

Considero estas dos palabras claves ya que es la primera vez que trabajo con ABP en una clase real, lo cual hace diferente el proceso de planificación. Por supuesto, que el contexto actual en el que se encuentra la educación también hace del proceso de planificación algo diferente e inusual. Requiere más tiempo y recursos virtuales que los que requerían las clases presenciales pre-pandemia. Sin embargo, a pesar de los aspectos negativos, puedo decir que encuentro este

nuevo modo de trabajo muy enriquecedor. Aprendí cosas novedosas mediante el trabajo colaborativo con mi grupo pedagógico y descubrí nuevas formas de expresar información que quizá antes no tenía en cuenta.

8. Algo más que quisiera expresar ...

Practicante 3

1. ¿Cómo se desarrolló la tarea de planificar teniendo en cuenta las 4Cs:

- en general, primero pensé las competencias que deseaba fomentar en mi plan y luego las actividades.

- en general, primero pensé las actividades y luego consideré cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo.

- podría decir que ambas afirmaciones son verdaderas ya que trabajé de las dos maneras en partes iguales.

- no podría establecer un orden ya que, por lo general, las actividades y competencias surgieron de manera integrada.

- primero pensé las actividades y luego pensé como integrar las competencias para cumplir con el requerimiento de práctica

- otro:...

2. El tiempo que me tomó decidir los distintos elementos del plan formal de clase... (marca el número que refleje mejor tu respuesta de acuerdo al continuo 1 “prácticamente nada de tiempo” y 10 “realmente mucho tiempo”)

	Prácticamente nada de tiempo 1	Algo de tiempo 2	Bastante tiempo 3	Mucho tiempo 4	Realmente mucho tiempo 5
Tema	1				
Contenidos lingüísticos (gramática, lexis, etc.)		2			
Competencia: pensamiento crítico	1				
Competencia: creatividad	1				
Competencia: colaboración	1				
Competencia: comunicación	1				
Contenidos relacionados con otras áreas/ejes (ej.historia, ESI, etc.)		2			
Objetivos			3		
Recursos			3		
Oraciones modelos		2			
Contexto	1				

Formas de agrupamiento			3		
Propósitos (personal aims)		2			
Posibles problemas			3		
Actividades de inicio	1				
Actividades de desarrollo			3		
Actividades de cierre		2			

3.¿Crees que algún aspecto inherente al ABP te resultó más difícil de resolver durante la planificación? Si es así, ¿cuál?

No sé si difícil, pero la parte que considero que nos llevó más tiempo fue la de preparar a los alumnos para las demandas lingüísticas. A la hora de planificar las clases, debíamos considerar qué era lo que nuestros estudiantes necesitaban para la elaboración de la presentación final y de qué manera ayudarlos.

4.¿Cuál/es podrían ser la/s razón/razones principal/es según lo que respondiste en el punto anterior?

-falta de tiempo

-escasez de material/recursos

-desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos

-no estoy muy familiarizado con este enfoque

-cuestiones relacionadas con la virtualidad

-otro:.....

5. ¿Encontraste la forma de solucionar esa/esas dificultad/es? ¿Cómo?

Sí, releendo el plan de clase varias veces y comparándolo con el proyecto para ver qué era lo que estaba faltando, qué era lo que esperábamos de los alumnos al finalizar las tres clases y qué otras actividades podíamos implementar para poder ayudarlos a redactar y/o expresarse de manera oral. Sentía que debía buscar otra manera más de ayudar a los alumnos.

6. Teniendo en cuenta tu experiencia de planificación previa, ¿sientes que lograste algo que no habías hecho anteriormente? SI – NO. Si contestaste en forma afirmativa, ¿podrías describirlo brevemente?

SI. Logré trabajar de una nueva forma, con este tipo de aprendizaje basado en un proyecto. Me gustó trabajar de esta manera ya que me resultó dentro de todo sencillo de entender y de aplicar a las clases. También me gustó la idea de que los alumnos puedan demostrar con sus propias ideas lo que aprendieron al final de las tres clases.

7. Escribe dos palabras claves sobre tu experiencia de planificación de este plan. Explica por qué las elegiste.

DESAFIANTE: porque utilizar este tipo de proyecto era un reto nuevo y me generaba cierta ansiedad o diferentes expectativas.

CONFORME: porque siento que estoy muy conforme con el trabajo que realizamos y siento que disfrutamos de la planificación.

8. Algo más que quisiera expresar ... aunque la parte de la redacción del proyecto fue lo que nos llevó más tiempo y por momentos nos sentíamos frustrados, siento que disfruté de la planificación ya que nos tocó un tema que particularmente me gusta bastante: el turismo en ciudades europeas. Personalmente, creo que cuando uno planifica sobre un tema que le interesa, la creatividad se potencia.

Practicante 4

1. ¿Cómo se desarrolló la tarea de planificar teniendo en cuenta las 4Cs:

- en general, primero pensé las competencias que deseaba fomentar en mi plan y luego las actividades.
- en general, primero pensé las actividades y luego consideré cómo podía fomentar las distintas competencias para enriquecer el plan de trabajo.
- podría decir que ambas afirmaciones son verdaderas ya que trabajé de las dos maneras en partes iguales.
- no podría establecer un orden ya que, por lo general, las actividades y competencias surgieron de manera integrada.
- primero pensé las actividades y luego pensé cómo integrar las competencias para cumplir con el requerimiento de práctica
- otro:...

2. El tiempo que me tomó decidir los distintos elementos del plan formal de clase... (marca el número que refleje mejor tu respuesta de acuerdo al continuo 1 “prácticamente nada de tiempo” y 10 “realmente mucho tiempo”)

	Prácticamente nada de tiempo 1	Algo de tiempo 2	Bastante tiempo 3	Mucho tiempo 4	Realmente mucho tiempo 5
Tema	X				

Contenidos lingüísticos (gramática, lexis, etc.)	X				
Competencia: pensamiento crítico			x		
Competencia: creatividad		X			
Competencia: colaboración		X			
Competencia: comunicación		X			
Contenidos relacionados con otras áreas/ejes (ej.historia, ESI, etc.)			X		
Objetivos		X			
Recursos	X				
Oraciones modelos		X			
Contexto		X			
Formas de agrupamiento		X			
Propósitos (personal aims)		X			
Posibles problemas		X			
Actividades de inicio		X			
Actividades de desarrollo			X		

Actividades de cierre		X			
-----------------------	--	---	--	--	--

3.¿Crees que algún aspecto inherente al ABP te resultó más difícil de resolver durante la planificación? Si es así, ¿cuál?

- El aspecto más difícil con respecto a la planificación y edición de la secuencia de planes fue la falta de tiempo y poder coincidir con mi compañera de práctica para realizar dicho trabajo.

4.¿Cuál/es podrían ser la/s razón/razones principal/es según lo que respondiste en el punto anterior?

- falta de tiempo
- escasez de material/recursos
- desconocimiento sobre las necesidades y preferencias de los alumnos
- no estoy muy familiarizado con este enfoque
- cuestiones relacionadas con la virtualidad
- otro:.....

5. ¿Encontraste la forma de solucionar esa/esas dificultad/es? ¿Cómo?

La solución encontrada fue mediante videollamada de Zoom, en horarios libres (noche tarde, luego de jornadas laborales o seis de la mañana, antes de dichas jornadas)

6. Teniendo en cuenta tu experiencia de planificación previa, ¿sientes que lograste algo que no habías hecho anteriormente? SI – NO. Si contestaste en forma afirmativa, ¿podrías describirlo brevemente?

No

7. Escribe dos palabras claves sobre tu experiencia de planificación de este plan. Explica por qué las elegiste.

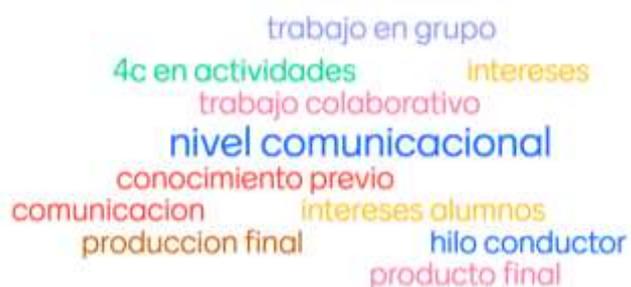
- **compromiso**
- **compañerismo**

Ambas están relacionadas con la forma de trabajo llevada a cabo este año. Puntualmente, sin el compromiso de ambas no hubiésemos logrado la planificación en tiempo y forma; y sin compañerismo, no hubiésemos logrado disimular/solucionar problemas de conexión a Internet surgidos durante la clase virtual.

8. Algo más que quisiera expresar ...

Anexo 17

Nube de palabras generada sobre los desafíos de la planificación.



Anexo 18

Nube de palabras generada sobre las ventajas del proceso de planificación.

