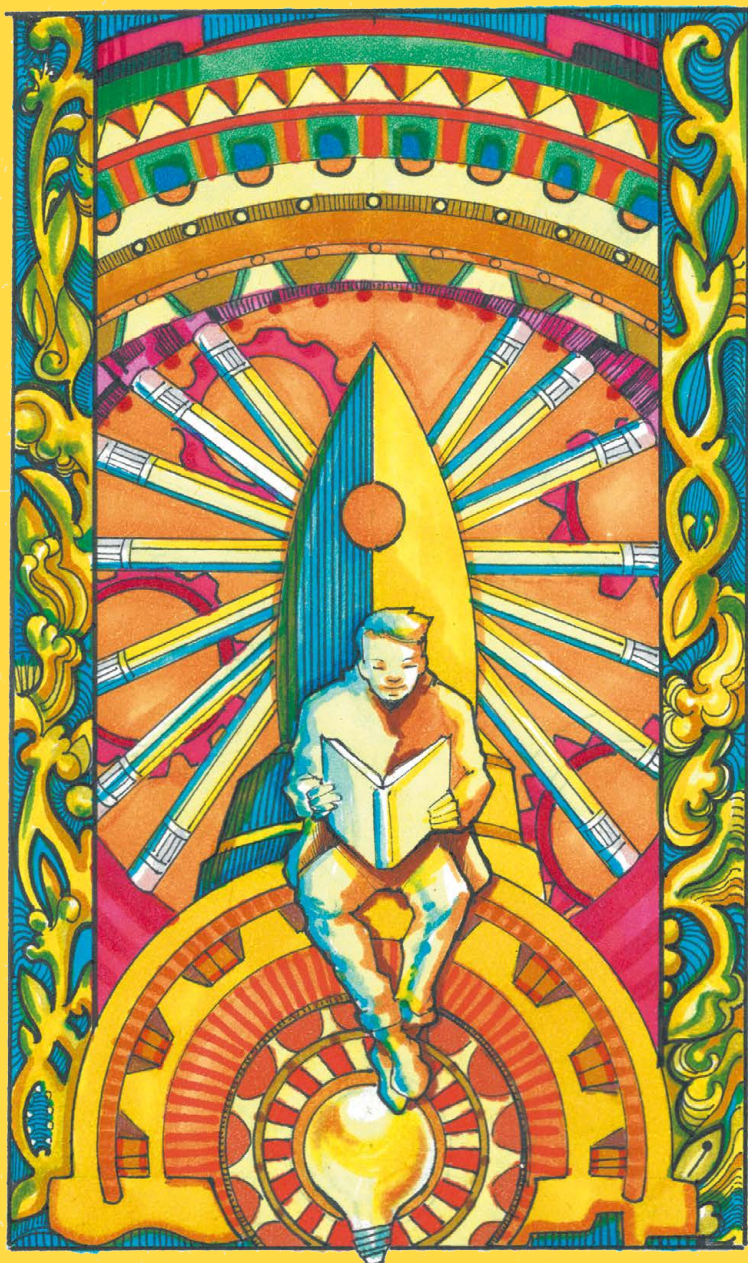




UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

**UNA EXPERIENCIA DESDE
LA FORMACIÓN DE POSGRADOS**

**INNOVAR Y TRANSFORMAR
LA PRÁCTICA EDUCATIVA:**



COMPILADORA: ANA DELIA BARRERA JIMENEZ

El fortalecimiento de la educación de posgrados y su conexión con la investigación es uno de los retos de las universidades a nivel internacional, y, en particular, en el contexto ecuatoriano, para la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en función de lograr la superación permanente del personal académico y con ello incidir en el desarrollo de competencias básicas y profesionales. El cumplimiento de este propósito permitirá atender las crecientes necesidades de formación del magisterio ecuatoriano, en tanto, la formación de posgrado desarrollará las competencias didácticas e investigativas que permitirá a los docentes innovar desde su propia práctica y elevar los niveles de calidad de nuestro sistema educativo.

**Innovar y transformar la práctica educativa:
una experiencia desde la formación de
posgrados**

Compiladora:

Ana Delia Barrera Jimenez

INNOVAR Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA
DESDE LA FORMACIÓN DE POSGRADOS

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-783-53-0

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición: abril, 2021

**Universidad Nacional de Educación del Ecuador
(UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector académico

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Consejo Editorial

Dra. Madelin Rodríguez

Representante del Consejo Superior Universitario

Dra. Graciela de la Caridad Urias Arbolaez

Vicerrectora de Investigación y Posgrados.

Dr. Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector Académico

Dr. Roberto Raúl Ponce Cordero

Coordinador de Investigación (D)

Dra. Janeth Catalina Mora Oleas

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Dra. Ana Delia Barrera Jimenez

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Mgt. Sofía Calle Pesántez

Directora de Editorial

Dra. Gisela Consolación Quintero de Chacón

Representante docente

Dra. Melvis Lissety González Acosta

Representante docente

Dra. Geycell Emma Guevara Fernandez

Representante docente

Dr. Miguel Orozco Malo

Representante docente

Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Pedro Molina, Dis.

Diseñador y diagramador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Silvia Ortiz, Mgt.

Correctora de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

Prólogo	9
Capítulo 1: La formación posgradual. Una mirada holística desde el contexto de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador	13
Capítulo 2: Maestría en Educación. Una experiencia de construcción interinstitucional	27
Capítulo 3: El aula de clases: una complejidad que se debate entre rituales e innovación	43
Capítulo 4: La transformación de la práctica educativa desde la impronta de la innovación: retos, desafíos y resultados de la Maestría en Educación en el contexto de la Universidad Nacional de Educación	59
Capítulo 5: Enseñar Lengua y Literatura desde espacios innovadores	75
Capítulo 6: Innovación educativa en el aula de Matemáticas y Estudios Sociales	113
Capítulo 7: Orientar y acompañar en la escuela desde una perspectiva innovadora	149
Epílogo	189

Prólogo

El fortalecimiento de la educación de posgrados y su conexión con la investigación es uno de los retos de las universidades a nivel internacional, y, en particular, en el contexto ecuatoriano, para la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en función de lograr la superación permanente del personal académico y con ello incidir en el desarrollo de competencias básicas y profesionales. El cumplimiento de este propósito permitirá atender las crecientes necesidades de formación del magisterio ecuatoriano, en tanto, la formación de posgrado desarrollará las competencias didácticas e investigativas que permitirá a los docentes innovar desde su propia práctica y elevar los niveles de calidad de nuestro sistema educativo.

En correspondencia con la idea inicial, en este libro se destacan experiencias del proceso de formación de posgrado que se desarrolló bajo convenio interinstitucional entre la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad de Barcelona (UB) y el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC). Esta formación se inició en el primer semestre del 2017 en la ciudad de Quito, con diez paralelos pertenecientes a la región Sierra y nueve paralelos de la región Costa. Los participantes, todos docentes del magisterio fiscal, fueron seleccionados por su buen desempeño profesional.

Debe señalarse que la presente obra recoge diversos trabajos que muestran los procesos de innovación y transformación de la práctica educativa de los docentes que participaron en esta experiencia desde la formación de posgrados. Además, se ofrece, de manera general, un interesante análisis sobre los procesos de formación posgraduada, como una forma de contextualizar al lector, para luego hacerlo desde la mirada del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el que cobran sentido principios como: aprender haciendo, fomentar la cooperación y el clima de confianza, promover la didáctica invertida (Flipped Classroom) y estimular la función tutorial del docente

Especial importancia tienen las experiencias acumuladas en los procesos de gestión conjunta del programa de posgrado en donde confluyen las culturas universitarias de las dos instituciones

participantes para garantizar calidad y rigor académico. Por consiguiente, esta experiencia ha resultado ser un referente para la generación de otras propuestas de programas académicos.

En los capítulos sucesivos se describirán valiosas experiencias sobre la investigación y la innovación en el aula de clases, propósito contenido en el modelo pedagógico de la UNAE, esta vez potenciado desde la educación de posgrado, por lo que resultan de alta pertinencia las reflexiones de algunos académicos que participaron en el programa, quienes exponen sus criterios de cómo concebir y gestionar didácticas innovadoras desde las áreas fundamentales que se reconocen en la escuela: en Lengua y Literatura para elevar los niveles de desempeño lingüístico y comunicativo de los estudiantes; en Matemática para el logro de un pensamiento lógico que permita resolver problemas y situaciones de la vida diaria; y en Estudios Sociales para que los estudiantes construyan puntos de vistas críticos sobre la sociedad y las conductas humanas con apego a la ética.

En cuanto a las experiencias investigativas e innovadoras relacionadas con la orientación educativa, se ofrece una mirada al quehacer de los psicólogos educativos, principalmente desde los DECE, para acompañar a los docentes de aula en los procesos de atención a la diversidad y en la atención a las dificultades específicas de aprendizaje en áreas básicas como la lectoescritura y el cálculo, así como las conductas disruptivas.

Este estudio destaca la importancia de la práctica educativa al ofrecer, en las voces de egresados destacados de la maestría, las propuestas que realizaron en sus trabajos de titulación. Estas experiencias investigativas, con énfasis innovador en el área de las didácticas, se contextualizan en el aula de Lengua, de Ciencias Sociales, de Matemáticas, y desde la orientación educativa, de cara al orden formativo que demanda una educación en valores y la intervención psicopedagógica ante conductas disruptivas. En los trabajos que se comparten se aprecia un rescate de aprendizajes implícitos y la incorporación de los nuevos conocimientos adquiridos por los maestrantes, lo cual habla a favor de las competencias desarrolladas.

Es válido destacar que los resultados obtenidos y socializados en este libro, obedecen a las acciones oportunas de gestión por parte de

la coordinación del programa, lo cual derivó en el acompañamiento, asesoría y titulación de cuarto nivel de 455 docentes ecuatorianos. Esta experiencia permitió generar espacios de intercambio para construir un discurso académico de alto rigor pedagógico, escuchar las voces de estudiantes y docentes, y conducirlos por el camino del diálogo y la colaboración. Finalmente, este texto es una invitación a repensar nuestra labor en la educación de posgrados desde el escenario que plantea la UNAE en la búsqueda de un cambio en el sistema educativo ecuatoriano y en la sociedad actual.

José Ignacio Herrera Rodríguez, PhD

Capítulo 1

La formación posgradual. Una mirada holística desde el contexto de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

José Ignacio Herrera Rodríguez, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Oscar Antonio Martínez Molina, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Introducción

La formación de posgrados como camino idóneo para la capacitación y/o superación profesional ha constituido, desde el siglo pasado, un punto de reflexión en Latinoamérica y el Caribe, lo que llevó a realizar importantes reuniones para tratar el tema en La Habana (1996) y en París (1998). Estas reuniones propiciaron el análisis de las tendencias predominantes en la región, y a partir de ello, la propuesta de acciones que debían asumirse en pos de beneficiar la educación superior latinoamericana a tono con los avances alcanzados en este campo a nivel internacional, y en cuya concreción se destaca el rol asumido por la Unesco a nivel regional y mundial.

En 2008, en Cartagena de Indias (Colombia), se desarrolla la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), de la que devienen importantes acuerdos que beneficiarían a la región latinoamericana a partir del establecimiento de relaciones bilaterales de cooperación, en estos se consideró como prioridad favorecer

[...] la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas, la consideración del saber desde la óptica del bienestar colectivo, y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social. (Luchilo, 2010, p. 34)

En el contexto ecuatoriano, la educación de posgrado se enfrenta a un gran reto social y académico, que implica responder a las crecientes e insatisfechas demandas de los profesionales para garantizar un proceso continuo de actualización y formación, conectado con el desarrollo científico técnico de la sociedad contemporánea. Desde la Universidad Nacional de Educación se ha hecho énfasis en lograr prácticas de posgrado que coloquen las voces del magisterio ecuatoriano en la base de las nuevas propuestas de programas a diseñar y gestionar.

Una manera de lograr estas prácticas es colocar la pertinencia social como eje vertebrador de las políticas de posgrado, buscando respuestas a las preguntas: ¿para qué y para quién?

Esta plataforma de análisis ha permitido conectar el modelo pedagógico de la UNAE, concebido en un primer momento para

instituir las nuevas generaciones de docentes que puedan transformar las prácticas educativas vigentes, lo que se complementa con el accionar de posgrado y que se deberá gestionar a futuro desde esta Universidad creada para los educadores ecuatorianos. La pertinencia social del posgrado de la UNAE deberá responder a las prioridades del Ministerio de Educación y a las demandas territoriales que se identifiquen en estudios científicamente organizados, ampliando y haciendo asequible el ingreso a diversos programas, con altos niveles de permanencia y egreso.

Otro elemento que hace peculiar la educación de posgrado que se fomenta, es que los modos de actuar de sus docentes constituyan ejemplos inspiradores para los estudiantes, que usen estrategias de aprendizaje colaborativo y que trabajen íntimamente con la diversidad desde plataformas virtuales.

Como competencia de los docentes del siglo XXI, se deberá potenciar el trabajo en redes y los convenios con otras IES, tanto nacionales como internacionales, donde se fortalezcan las interacciones entre docentes y entre ellos y estudiantes, retomando las mejores experiencias y prácticas sin perder de vista los aprendizajes implícitos y la autoctonía de las tradiciones pedagógicas ecuatorianas.

La ecología de saberes y la interdisciplinariedad en el posgrado de la UNAE

El indetenible desarrollo de la sociedad, el avance constante del conocimiento, la acumulación de valiosas experiencias científico-tecnológicas en las distintas áreas del saber de la actividad de hombres y mujeres, han generado, a nivel mundial, una realidad política, económica y sociocultural dinámica y compleja.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) tiene como misión contribuir a la formación de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, de pensar y de investigar, transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad (UNAE, 2016).

Se espera que para el 2025, la UNAE sea reconocida como referente nacional, regional y mundial por la rigurosa e innovadora formación de docentes y otros profesionales de la educación; por su claro compromiso ético, por su capacidad de participar en la transformación del Sistema Nacional de Educación con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de Ecología de Saberes. Educamos para el buen vivir (UNAE, 2016).

El posgrado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se entiende como los estudios de cuarto nivel (especialización, maestría y doctorado) que se enmarcan en la crítica a la fragmentación del carácter global del intelecto y genera nuevas competencias, de cara a nuevas demandas sociales.

Así, la interdisciplinariedad que se presenta en el posgrado es la cooperación orgánica entre los equipos, en la que las barreras se suprimen, lo que facilita la relación de métodos, prácticas, saberes y comunicación extendida, todo ello para realizar nuevos tipos de investigación, identificar nuevos objetos de estudio, desencadenar ideas novedosas, incentivar el espíritu crítico y el debate científico que favorece el intercambio de información.

En este marco epistemológico se establecen los siguientes lineamientos, que soportan el desarrollo curricular de los programas de especialización y maestrías: elaboración de currículos flexibles (créditos opcionales, libres, investigación, personalización), fomento de la movilidad de estudiantes y profesores, diseño de programas integradores.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿qué otras áreas del saber deben ser integradas?, ¿qué otras disciplinas pueden potenciar los programas de formación posgradual? Al respecto, los estudiantes realizan, direccionados por el programa analítico de cada asignatura, la sistematización de bibliografías actualizadas, así como la participación en las líneas de investigación; y, en este sentido, promueven la interacción y comunicación intra e interprograma, socializan entre sus pares la producción que se genera a lo interno de cada programa en espacios permanentes de discusión a través de foros que permiten fortalecer el rigor científico, la capacidad crítica, y la innovación investigativa.

Estos elementos inciden en la formación de las competencias necesarias, actualizadas y ajustadas a los requerimientos sociales del especialista o magíster y el doctorando, lo cual obedece, en gran medida, a las condiciones de virtualidad que impone, por un lado, el impacto tecnológico al que asiste la humanidad y, por otro, las exigencias de la crisis sanitaria que vive el mundo en pleno siglo XXI.

Desafíos y oportunidades de la virtualidad en el posgrado UNAE

Los desafíos que impone la virtualidad y cómo estos inciden en el posgrado de la UNAE marca su modalidad. Hasta hace poco tiempo la presencialidad era la modalidad que marcaba el proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior, que era precisamente, el recurso a la tecnología en materia de programas de posgrado. A raíz de la pandemia mundial ocasionada por la COVID-19, hemos entrado en un experimento universal acerca de las potencialidades y también de los límites de esta educación superior a distancia, soportada por la tecnología, algo que era prácticamente imposible para la mayoría de docentes de aula en la región.

Este experimento masivo, probablemente uno de los más importantes de la historia, en el que apenas hubo tiempo para prepararse, nos plantea grandes dudas acerca de la equidad, es decir, si a través de programas de educación a distancia, realmente podemos llegar a todos los estudiantes por igual con los medios y las tecnologías que tenemos.

Hasta el inicio de la pandemia, desde la perspectiva de las universidades tradicionales, la educación superior a distancia era considerada poco menos que un territorio muy limitado en el que la participación de los estudiantes estaba marcada por el uso del trabajo y recursos presenciales; mientras que en la emergencia sanitaria, se desarrolla ampliamente la instrucción en base a plataformas y recursos virtuales.

En primer lugar, se trata de un diseño instruccional apropiado a los diferentes procesos involucrados en la elaboración del programa educativo a distancia, como son la utilización de la infraestructu-

ra tecnológica requerida, el método pedagógico en el que se realice la instrucción. En segundo lugar, unas competencias didácticas que son específicas y distintas de las que tienen que ver con la docencia presencial y, en este sentido, es fácil ver cómo la mayor parte de los docentes se lanzaron a utilizar la tecnología, replicar aquello que sabían hacer bien y que, probablemente, les da tanto aprecio por parte de sus estudiantes, pero que, sin embargo, en el contexto de la educación a distancia, no termina de funcionar. El tercer elemento de calidad es una buena plataforma, con la que, al parecer, cuentan la mayoría de universidades, aunque se tiene indicios de que, en algunos casos, están infrutilizadas, empleándose solo al 10 % de su capacidad, probablemente por esa falta de competencias a las que nos referimos antes, a lo que se suma un capital poco aprovechado, que es el de los recursos digitales, cuya calidad es un factor determinante para el éxito de un programa de educación a distancia.

Desde hace décadas, la Unesco (2020) defiende el uso de recursos educativos abiertos en el contexto de la continuidad curricular, cuyos criterios serán, en la práctica, la investigación empírica que demuestra que los resultados pueden ser equivalentes a los del programa presencial. De hecho, avanzamos hacia un modelo de hibridación que ya estaba presente en algunas universidades desde mucho antes de la pandemia, aunque de nuevo en la periferia de lo que sería la oferta de los programas educativos. Ahora podemos reflexionar sobre estos ambientes híbridos de aprendizaje que nos recuerda que una organización menos definida del espacio y el tiempo educativos, uso más amplio e intensivo de las TIC, contenidos de aprendizaje apoyados con mayor trabajo colaborativo, forma telemática de llevar a cabo la interacción social y desarrollo de las actividades de aprendizaje más centrado en el alumnado; para desarrollar una experiencia de enseñanza y aprendizaje, y con compromiso político. En nuestro caso ya se ha anunciado que en el próximo curso todas las lecciones magistrales serán transmitidas por internet combinadas con actividades grupales interactivas y colaborativas.

Caminamos, por consiguiente, hacia una cierta hibridación, y es muy importante que a esta se incorporen los resultados de las evidencias que puedan emerger de esta enorme experiencia que, en

definitiva, es prácticamente universal, y que ha generado situaciones desde las cuales se investiga y se transmite conocimiento novedoso que por el momento no va a ser idéntico al que teníamos antes del 11 de marzo de 2020; esto dependerá, en buena medida, de nuestra capacidad como universitarios de extraer lecciones y aplicarlas, como lo señala Osorio (2011, p. 3), el concepto híbrido “constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje”.

La pandemia del COVID-19 obligó a generalizar esta transición hacia la docencia digital, pero también hacia todo lo que tenía que ver con las actividades docentes y administrativas de la Universidad. Nos fuimos a casa desde marzo (2020) y todavía estamos en esa situación; en este marco surgieron tres preguntas: ¿cómo fue posible hacer una transición tan rápida?, ¿qué alcance tiene? y ¿qué oportunidades y desafíos conlleva?

Hay algunos antecedentes institucionales que debemos tener en cuenta, como el contexto en el que se desarrolló este cambio; en primer lugar, la existencia de la llamada plataforma abierta que desde el 2015 desarrolla una serie de cursos masivos de capacitación para el personal docente, que buscan difundir el conocimiento académico y que conducen a la UNAE a cumplir un papel social. Una segunda dimensión es que ya desde hace algún tiempo está operando una digitalización parcial y progresiva de cursos y programas en el nivel de educación continua y en el posgrado, que en el caso de la UNAE, está inserto en el área de posgrado; en tercer lugar, y quizá lo más importante y que hoy tiene un rol protagónico, es la creación de la plataforma y desarrollo del Sistema de Gestión Académica (SGA), que se crea con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles formativos: pregrado, posgrado y educación continua, a través de la digitalización de actividades de docencia con base en modelos como la plataforma Moodle, que no trata de sustituir la presencialidad, sino que se plantea un diseño curricular que parte de esta modalidad online en su conjunto.

Los desafíos y oportunidades que vemos para el posgrado de la UNAE son interesantes. En cuanto a los desafíos, primero se presenta

una escasa regulación de la educación online, por lo menos en nuestro país; segundo, se requiere una inversión financiera importante y un compromiso a largo plazo con desarrollos tecnológicos; tercero, existe escasa o incipiente capacitación para la docencia online que sostienen estos programas, lo que conduce a no poder garantizar la calidad de educación online, generando problemas de inequidad por el limitado acceso a la conectividad.

A la vez, hay una enorme cantidad de oportunidades, que son elementos positivos y que, probablemente, se proyectarán hacia la próxima etapa; una de ellas es la digitalización, que permite responder de manera asertiva ante una crisis nacional e internacional que afecta a la educación superior, que posibilita expandir la oferta educativa de posgrado, que promueve la innovación en la docencia y el aprendizaje, fortaleciendo potencialmente la calidad de los programas, y que permite impulsar la movilidad digital de estudiantes, académicos y profesionales.

Asimismo, esta perspectiva ofrece alternativas para mejorar la internacionalización a través de la vía digital y posibilita la articulación entre distintos niveles educativos, la cooperación internacional y, particularmente, la cooperación regional; de ahí que esta situación nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las oportunidades que este proceso de digitalización genera? Lo primero que debemos señalar es que abre nuevos horizontes para la cooperación internacional a través de la enseñanza online, la movilidad digital que permite el desarrollo de plataformas cooperativas en el plano de la investigación, la docencia y la gestión. Otro elemento es que abre amplias posibilidades para compartir datos en tiempo real, respecto de la situación de sus estudiantes y de la planificación académica presupuestaria, por ejemplo, de programas cooperativos de doble grado u otros, y facilitan un contacto más frecuente con las contrapartes a través de vínculos online que están resultando más eficientes, más participativos y menos costosos.

Ahora bien, ¿cómo respondió la UNAE a esta situación?, o ¿cómo está respondiendo a los desafíos de la era digital? Lo primero y más importante es el compromiso de salvaguardar la salud física y mental de los miembros de la comunidad traducido en la posibilidad de trabajar o estudiar desde casa en el difícil contexto actual. El segundo elemento

a considerar es el fortalecimiento de las plataformas digitales institucionales, y como tercero, asegurar la conectividad de los estudiantes, docentes y gestores. Un punto crítico en el desarrollo de los programas fue superar las limitaciones de conectividad, con el fin llegar a todos los estudiantes, pero también para apoyar al personal administrativo o profesional, que requería elementos para mejorar su conexión; con este fin se establecieron varias regulaciones internas para favorecer la enseñanza y evaluación mediante medios digitales que ofrecen una sólida orientación y apoyo técnico a la enseñanza online, y se redefinieron procesos administrativos para hacer posible y efectiva la gestión universitaria.

Los principales desafíos respecto a la digitalización en la docencia de posgrado están asociados a la superación de los problemas de conectividad, a la preparación para la docencia en línea y a la consecución de resultados satisfactorios, en torno a lo cual se cuenta con la experiencia positiva de la Maestría en Educación, un programa desarrollado bajo la modalidad semipresencial y que demostró que la interacción mediante plataformas online resulta un espacio idóneo para el desarrollo de competencias en la formación de cuarto nivel.

Las concepciones que fundamentan la educación de posgrado de la UNAE se sostienen en el “Reglamento de Posgrados”, que en su artículo 2.- Naturaleza, refiere que “Los posgrados se conciben como un proceso de formación posterior al grado para la profundización del nivel de conocimientos y de desempeño profesional de los egresados del tercer nivel de educación superior. La práctica e investigación son ejes vertebradores y articuladores del proceso de formación” (UNAE, 2016, p. 4).

Los argumentos antes planteados conducen a que los estudios de posgrado de la Universidad Nacional de Educación deban responder a los siguientes objetivos:

a. Potenciar el desarrollo de una cultura de generación de conocimiento e innovación en los campos de la educación mediante el abordaje de problemáticas educativas, pedagógicas y didácticas, regionales, nacionales e internacionales, con visión global, a favor de la calidad educativa ecuatoriana;

b. Formar docentes-investigadores competentes que contribuyan con el desarrollo de su propia institución, y de diversos espacios

educativos, a través de la aplicación de métodos, técnicas y propuestas educativas innovadoras de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas;

c. Engrandecer la formación del talento humano docente por medio de competencias profesionales e investigativas, de acuerdo con las necesidades de desarrollo de la educación en el país, y

d. Socializar el conocimiento e innovaciones generados, y desarrollar programas educativos en interacción con la comunidad científica y profesional.

La UNAE desarrollará sus programas de posgrado con el propósito de responder con calidad y pertinencia a las necesidades de formación de los docentes del sistema educativo ecuatoriano. Para ello, la Universidad conserva los siguientes principios:

1. **Calidad académica:** Se resguardarán los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas, mediante mecanismos y protocolos que permitan gestionar, evaluar y administrar en forma permanente los programas de posgrado (docencia, acreditación de académicos, autoevaluación y acreditación, entre otros).
2. **Pertinencia:** La pertinencia, asumida como el nivel de correspondencia y coherencia entre la educación que se oferta y los requerimientos de los sujetos y de la sociedad, se verá reflejada en los programas que deberán incorporar las demandas del medio a través de una activa interacción con él, de forma que puedan responder a las necesidades del país.
3. **Vinculación:** Será prioritaria la generación de alianzas estratégicas mediante convenios con universidades nacionales y extranjeras, para propender a la internacionalización de los programas. Asimismo, se fomentará la vinculación de estudiantes y académicos con el sistema educativo ecuatoriano en todos sus niveles, cuando corresponda.
4. **Armonización curricular:** Deberá existir sinergia con los programas de grado para responder a un proceso de movilidad estudiantil y a una educación continua para toda la vida.
5. **Productividad intelectual e innovación:** Se deberán instalar capacidades de investigación y producción intelectual en los

- académicos que participan en los programas de posgrado para garantizar la subsistencia de los mismos y su proyección en el tiempo.
6. Cooperación interinstitucional: La Universidad estimulará la creación de programas de maestría y doctorado interinstitucionales que permitan la movilidad estudiantil y el intercambio de docentes-investigadores y estudiantes.
 7. Integración: Se deberá propiciar la interconexión entre los programas académicos de grado y posgrado de manera flexible, y las actividades académicas y de investigación que consoliden el trabajo de los grupos y los proyectos.

Reflexiones finales

La formación posgradual en la UNAE constituye el resultado de una concepción holística que reconoce, en primera instancia, las necesidades del estudiante de cara al contexto profesional en el que se desempeña y que exige la constante actualización y profundización respecto a los avances científicos y tecnológicos que revolucionan las ciencias pedagógicas y didácticas. En correspondencia con ello, se defiende la idea de que el diseño, implementación y seguimiento de los programas de posgrado deberán responder a la formación para el “Buen Vivir”, por lo que en los itinerarios formativos de todos los programas deberá promoverse la discusión de aspectos éticos y morales vinculados al desarrollo de la investigación y al ejercicio profesional, a la luz de los principios del “Buen Vivir”.

Referencias bibliográficas

- Luchilo, Lucas (comp.) (2010). *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Sociedad de Economía Mixta. Argentina.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 29-44.
- UNAE (2015). Reglamento de Posgrado.
- UNAE (2016). *Educamos para el Buen Vivir* (Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador).
- UNAE (2018). *PEDI 2018-2022, Función Sustantiva Investigación*.

Capítulo 2

Maestría en Educación. Una experiencia de construcción interinstitucional

Ana Delia Barrera Jimenez, PhD.
Universidad Nacional de Educación.
Rebeca Castellano Gómez, PhD.
Universidad Nacional de Educación.
Tomás Fontainez-Ruiz.
Universidad Técnica de Machala.

Ir juntos es comenzar;
mantenerse juntos es progresar;
trabajar juntos es triunfar.
HENRY FORD

Introducción

El proceso de formación posgradual que se asume en la actualidad desde las universidades es el resultado de cómo ha ido evolucionando la concepción acerca de la necesaria articulación que se requiere entre este tipo de formación y la investigación de alto nivel, de cara a las necesidades y exigencias sociales, lo cual puede ser considerado como una tendencia emergente en la mayoría de los países de América Latina (Toncich, 2016), en la que su principal característica es la transferencia de conocimientos (Aguirre; Castrillón y Arango, 2019).

Desde la visión de los autores referidos, la transferencia de conocimientos se produce en dos espacios: el que implica internamente a los diversos programas de cuarto nivel que se ofertan en estrecha relación con los grupos de investigación a los cuales se vinculan; y, desde una perspectiva externa, aquel que establece una relación entre la universidad y las instancias sociales que demandan cada vez mayor competitividad.

En correspondencia con la aspiración de un personal entrenado para el ejercicio eficiente de la profesión, otra tendencia emergente en América Latina, en relación con el proceso formativo al que se hace referencia, está asociada con la titulación, entendida como “formas novedosas a las tradicionales para obtener un título de posgrado” (Aguirre; Castrillón y Arango, 2019, p. 10). De esta manera, la titulación se convierte en la credencial que avala la tenencia de las competencias demandadas por el contexto laboral y/o social, en virtud de la idoneidad como exigencia principal del ente contratante.

Dentro del contexto latinoamericano y las tendencias que le son inherentes, no queda exento Ecuador, pues desde las políticas públicas vigentes se reconoce la importancia del posgrado, no solo como vía a favor de competencias de los egresados, en aras de elevar su nivel de desempeño en diversos entornos, sino, además, como un requisito para garantizar la eficiencia de los procesos formativos, sobre todo, en

relación con el desempeño docente. En este sentido, el Plan Nacional del Buen Vivir (PNVB) plantea como meta en su objetivo 4.8: “Alcanzar el 85 % de profesores universitarios con título de cuarto nivel” (PNVB, 2016, p. 178).

El desarrollo de competencias que se vislumbra con la formación posgradual se corresponde, por un lado, con modelos educativos en los que se reconoce como rasgo fundamental la articulación entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desencadenan una enseñanza de calidad, sustentada en la investigación científica como actitud permanente y, por otro, con la respuesta que el profesional debe dar ante su situación concreta, no por reacción a una serie de competencias acumuladas, sino por la movilización que hace de ellas para actuar con competencia en el momento oportuno (Verdía, 2016, p. 40).

El desarrollo de competencias y su pertinente movilización en el momento demandante, avala que:

La formación del profesorado en el ámbito de la Educación Superior que viene desarrollándose en los últimos tiempos se fundamenta en la descripción de competencias, que orientan hacia modelos educativos articulados sobre la base de conocimientos, habilidades, actitudes y valores implícitos. De este modo, dichas competencias posibilitarán que el docente afronte de manera adecuada situaciones concretas en el desempeño de su labor. (López, 2020, p. 17)

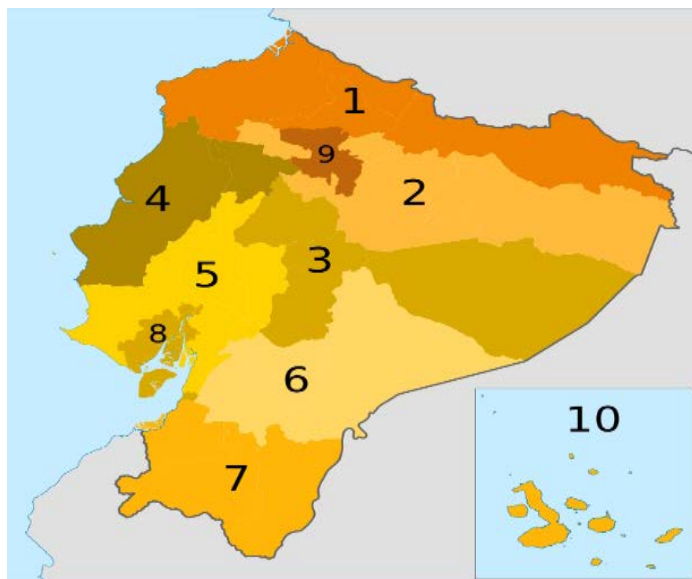
En esta dirección, el posgrado constituye la respuesta a las necesidades de especialización en un área específica del saber y/o del actuar profesional que contribuye a elevar el conocimiento y nivel, así como las competencias adicionales requeridas para un desempeño efectivo en el contexto laboral, lo que implica la concepción de programas de cuarto nivel que trasciendan los aprendizajes adquiridos en el nivel precedente y, por tanto, demanden del estudiante la simulación de escenarios reales en los que requieran de reflexiones profundas, en pos de encontrar soluciones a problemáticas complejas.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), la formación de posgrados constituye una de sus metas principales, es así que, desde la particularidad de su *Modelo Pedagógico* actual se reconoce que:

La preparación del profesorado ante las nuevas exigencias de la escuela hoy, requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida. (*Modelo Pedagógico*, UNAE, 2016, p. 14)

En este escenario de compromiso y sueños formativos vio la luz el proyecto interinstitucional de la Maestría en Educación, bajo convenio específico entre la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), la Universidad de Barcelona de España (UB) y el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), programa cuyo propósito principal se vincula a la formación de profesionales con competencias de alto nivel en el estudio de un objeto multidimensional y multicausal, como lo es el proceso de enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Matemática, de la Geografía e Historia, así como de los procesos de orientación acompañados de la tutoría en el aula. La Maestría en Educación con menciones en Enseñanza de la Lengua y Literatura, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza de la Geografía e Historia y Orientación Educativa, se concibió para la formación de cuarto nivel de quinientos docentes del magisterio fiscal en ejercicio, los que fueron seleccionados por sus resultados destacados en el examen “Soy Maestro”, lo que se considera una oportunidad y un reconocimiento a la labor ejercida por estos profesionales. Las zonas de donde provienen los maestrandos son la 2, 4 y 5, que según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador (Senplades) incluyen las siguientes provincias:

Zona de Planificación 2 de Ecuador: Pichincha, Napo, Orellana
Zona de Planificación 4 de Ecuador: Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas
Zona de Planificación 5 de Ecuador: Santa Elena, Guayas, Bolívar,
Los Ríos, Galápagos



(Tomado de <https://www.planificacion.gob.ec/3-niveles-administrativos-de-planificacion>)

Se contó con la colaboración de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo de MINEDUC, instancia que realizó la selección de docentes para cursar el programa de maestría ofertado, luego de aprobada por el Consejo de Educación Superior (CES) y que dio inicio con un emotivo acto el 20 de marzo de 2017, en la Unidad Educativa del Milenio Eugenio Espejo, en Babahoyo.

¿Cuáles son las particularidades inherentes a la Maestría en Educación referida? ¿Por qué esta constituye una experiencia de construcción interinstitucional? ¿Cuál es el saldo positivo de la experiencia vivenciada? ¿Qué beneficios aportó el programa a los docentes e instituciones ecuatorianas? Estos y otros aspectos considerados medulares serán abordados en el desarrollo del presente capítulo.

Concepción del programa de Maestría en Educación

El programa de Maestría en Educación desarrollado favoreció al fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes y su compromiso con la transformación de la calidad de la educación ecuatoriana, toda vez que contribuyó a la profundización de los conocimientos requeridos para una praxis exitosa en áreas de importancia nacional como lo son el dominio de la Lengua y la Literatura, el pensamiento lógico-matemático y los contenidos matemáticos, el conocimiento de su contexto geohistórico, así como los conocimientos para la orientación educativa en favor del desarrollo integral del estudiante.

A tono con el Objetivo 4 del Plan Nacional del Buen Vivir, solo es posible ir cerrando las brechas de inequidad y pobreza por la vía del acceso a una educación de calidad, lo cual se logra, en primer lugar, con la formación permanente del docente, creando un círculo virtuoso entre formación, aplicación de conocimientos en la práctica, satisfacción por los resultados obtenidos y fortalecimiento de la identidad y del valor que tiene la profesión docente en el contexto ecuatoriano, en virtud de afianzar la reflexión y el compromiso permanente con su práctica pedagógica.

El programa llevado a cabo interinstitucionalmente, se corresponde con la Política 4.5 del PNBV que reza: “Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores claves en la construcción del Buen Vivir”, y específicamente con el lineamiento b) “Fomentar la actualización continua de los conocimientos académicos de los docentes, así como fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo integral del estudiante en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural” (PNVB, 2016, p. 117).

La maestría desarrollada se planteó entre sus objetivos, el conocimiento y la comprensión de modelos y estrategias pedagógico-didácticas que permitan identificar los problemas generales y específicos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las menciones propuestas. Asimismo, se priorizó el trabajo en función de la elaboración de propuestas de soluciones innovadoras y creativas y, consecuentemente, el desarrollo de las competencias orientadoras que le son propias a cada docente.

Estos conocimientos y capacidades permitirán a los docentes de Educación Básica Superior y Bachillerato General Unificado del Ecuador formar a sus alumnos a través de estrategias didácticas activas, a partir de la consideración del necesario equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el desarrollo de procesos psíquicos superiores como el análisis, pensamiento crítico, síntesis, entre otros, en correspondencia con actitudes éticas, ciudadanas y de derechos humanos fundamentales, sobre la base de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas y Aula Invertida, sustentadas en los conocimientos teóricos de la maestría y sus experiencias como docente.

Por otra parte, el manejo eficiente y ético de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por la vía de la modalidad de este programa de maestría, le abre al docente la posibilidad de incorporarse al mundo interconectado, al acceso a la información y al conocimiento en tiempo real, y la infinita posibilidad de aprendizaje para sí y sus estudiantes, evitando la endogamia conceptual y abriendo las puertas al mundo complejo e interconectado de hoy.

Los conocimientos científicos del programa se relacionaron directamente con cada una de las especialidades correspondientes a las menciones declaradas, tanto en las didácticas específicas y en los aspectos vinculados con la planificación y evaluación y las estrategias de orientación y tutoría, como en lo que respecta a los contenidos conceptuales propiamente dichos de cada especialidad.

La Maestría en Educación se desarrolló a través de la plataforma online del campus de la Universidad de Barcelona, con la participación de profesores de la UNAE, quienes recibieron una capacitación de 120 horas por parte de la Universidad de Barcelona para su manejo eficiente. Se trata de un programa de doble titulación, lo cual significa que los participantes obtienen un título emitido por la UNAE, el cual es reconocido por la Secretaría de Educación Superior (Senescyt) y uno, emitido por la Universidad de Barcelona, válido en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El programa incluyó cuatro períodos, con una duración de 2180 horas, y se estructuró en tres módulos que comprendieron trece asignaturas y el trabajo de titulación: 1.- Módulo de fundamentos so-

cio-psico-pedagógicos, el cual sentó las bases para la comprensión del acto educativo como un todo de manera contextualizada. 2.- Módulo de investigación-innovación, que contempló el Plan de Acción Tutorial, cuya finalidad estuvo dirigida a formar al estudiante en las competencias investigativas e innovadoras desde el inicio, puesto que al tratarse de una maestría profesionalizante, la innovación en estrategias didácticas resulta esencial. 3.- Módulo de profesionalización-especialización, organizado a través de cinco asignaturas de cada especialidad por mención, y dos asignaturas que son complementos disciplinares que se trabajan de forma interrelacionada para garantizar un mejor aprendizaje; todas ellas con un componente práctico.

El diseño del programa obedeció a tres núcleos integradores: 1.- El estudiante y su contexto, 2.- La acción del docente y 3.- Investigación e innovación. El trabajo de titulación, por su parte, tuvo en cuenta el desarrollo de competencias investigativas y de integración de aprendizajes logrados a través de la construcción de un trabajo constitutivo de dos grandes apartados: el primero, correspondiente a una síntesis integradora y reflexiva sobre los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas durante el programa; y el segundo, el desarrollo y experimentación de una propuesta de intervención basada en una investigación descriptiva de la realidad encontrada en su institución.

Uno de los aspectos destacables de la Maestría está relacionado con la posibilidad de establecer menciones de acuerdo con el perfil de los maestrandos y sus áreas de desempeño en las instituciones educativas. En el caso de la mención de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, se otorgó especial énfasis al dominio de la didáctica de las habilidades comunicativas orales y escritas de manera contextualizada, respetando la impronta que cada territorio da a sus estudiantes, y sin perder de vista los requerimientos formales del manejo de la lengua. De igual manera, se priorizó la sistematización de elementos clave relacionados con la Gramática y la Pragmática, disciplinas cuya interrelación es fundamental para el estudio de la comunicación en los contextos sociales y dialectales del Ecuador.

En la mención Enseñanza de la Matemática se evidenciaron varios núcleos de conocimiento básicos: uno referido al dominio de

los contenidos curriculares de la Matemática en Educación Básica Superior y Bachillerato General Unificado (Análisis Infinitesimal, Álgebra, Geometría, etcétera); otro núcleo que giró en torno a los aspectos didácticos, de planificación y evaluación de aprendizajes matemáticos atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, y en tercer lugar, un núcleo cuyo énfasis consistió en la generación de espacios de aprendizaje innovadores con atención especial a la equidad, la educación emocional y de valores, considerando la interculturalidad y la equidad de género, a fin de dar respuesta a las particularidades de la educación ecuatoriana.

Por su parte, en la mención Geografía e Historia, al igual que en las anteriores, un aspecto relevante fue el aprendizaje de la didáctica, la planificación y evaluación adecuadas a las asignaturas que integran esta área. La representación e interpretación del espacio geográfico y la asociación a la historia le concedió un carácter de unidad geohistórica que repercutió favorablemente en el sentimiento de valoración de la identidad nacional. Otro aspecto interesante fue el desarrollo de estrategias de aprendizaje en diversos sitios de Ecuador, donde la historia y la geografía se unen en pos de una mejor comprensión de estrategias vivenciales que tributen a la identidad nacional.

En el caso de Orientación Educativa, la prioridad estuvo asociada al conocimiento del estudiante como un ser de naturaleza individual y social, es decir, se enfatizó en la comprensión de que las dimensiones del asesoramiento deben abarcar no solo a la dimensión estudiantil, sino al rol que juega la familia, la comunidad donde se desenvuelven, la comunidad educativa como un todo en el cual se desarrolla el estudiante. De allí que resultara imprescindible que el profesor que asistió a esta maestría tomara conciencia de los aspectos psicosociológicos vinculados al éxito o fracaso escolar, así como al trabajo integrado que debe realizar con los docentes de la institución en la que labora, en estrecha relación con los departamentos de Orientación y no solo con el estudiante. Sobre esta base, los valores fundamentales, la comunicación asertiva y el manejo de sus propias emociones son absolutamente necesarios para una labor orientadora en lo estudiantil, personal y en el tránsito hacia lo profesional.

Estuvo presente en la planificación y ejecución de la maestría, la

transversalización de los ejes de interculturalidad y equidad de género mediante la incorporación de contenidos en las asignaturas, así como en diversas estrategias didácticas, en las cuales se evidenciaron las perspectivas y aportes de los pueblos originarios en cada tema de acuerdo con lo propuesto por la Unesco y la Senescyt (Herdoiza, 2015).

Es importante mencionar que la formación investigativa y el diseño de estrategias de innovación pedagógica, asociadas a la construcción del trabajo de titulación, tuvieron un carácter longitudinal y constituyeron un elemento primordial para la formación de competencias investigativas y la expresión final de la integración de los conocimientos en resultados de aprendizaje, cuya demostración resultó ser la propuesta de estrategias innovadoras en cada una de las menciones.

Desde esta perspectiva, los procesos investigativos se organizaron sobre la base de la formación que en este campo se favoreció, así como de la experiencia y el contacto permanente que los profesores participantes tenían en las aulas de clase con sus alumnos. En estos espacios, los participantes identificaron problemas, reflexionaron sobre ellos, desarrollaron destrezas básicas de investigación-acción e innovación, con el fin de actualizar los conocimientos prácticos relacionados con la transformación de la práctica pedagógica.

En este sentido, el modelo de investigación propuesto por la maestría interuniversitaria UNAE-UB se concibió como un proceso de reflexión e indagación en aras de ampliar y desarrollar la disciplina pedagógica, dotando a los docentes de las herramientas analíticas e instrumentales que los habilitan teórica y metodológicamente en su área de trabajo, lo que incide de manera efectiva en su ámbito laboral y, por ende, en el sistema educativo en su integridad.

La investigación fue concebida como un nodo articulador, ya que, a partir de la dimensión pedagógica, se propició el análisis de sus experiencias docentes y, desde el punto de vista didáctico, el modo de aprender y enseñar, de acuerdo con cada una de las áreas representadas en las diferentes menciones, así como la consideración de los aspectos éticos e interculturales inherentes a una educación para la convivencia armónica y el desarrollo del país.

Este programa de maestría se orientó bajo los siguientes principios

del *Modelo Pedagógico* de la UNAE, que comparte la Universidad de Barcelona:

1.- Aprender haciendo/ currículo basado en casos, problemas y proyectos: se refiere al aprendizaje basado en problemas y casos a lo largo de las asignaturas, en tanto, las estrategias se presentaron a partir del análisis reflexivo de casos particulares en los que se aplicaron los conocimientos conceptuales y procedimentales a fin de evitar su fragmentación, fomentar la contextualización y la visión de cada situación desde la complejidad.

2.- Promover la didáctica invertida, el *flipped classroom*, las redes sociales virtuales y las plataformas digitales: estos aspectos se fomentaron por la vía de la modalidad seleccionada, la cual se acompañó con tareas referidas a experiencias prácticas en la vida real, tanto en los lugares de trabajo del estudiantado como en espacios geohistóricos.

3.- Fomentar la metacognición: Al igual que el “aprender haciendo”, la reflexión permanente sobre su propio proceso de aprendizaje propició el desarrollo de competencias metacognitivas imprescindibles para el desarrollo de la autonomía en colaboración y, por ende, el mejoramiento de sus prácticas docentes basadas en procesos de autorregulación permanente.

4.- Estimular la función tutorial del docente: En la maestría se puso en práctica un Plan de Acción Tutorial (PAT) creado por la Universidad de Barcelona en consonancia con los principios del *Modelo Pedagógico* de la UNAE, y en el que se consideró que la acción tutorial constituye un proceso permanente de acompañamiento con el fin de brindar una atención personalizada, ajustada a las necesidades, circunstancias y características del estudiante.

5.- Potenciar la interculturalidad: La formación de los docentes tuvo por objeto no solo convertirlos en expertos en sus respectivas áreas de conocimiento, sino que, a su vez, estuviesen comprometidos en la potenciación del aprendizaje de todos sus estudiantes, por lo que la orientación de los aprendizajes se direccionó en función del respeto de los derechos de todos (Herdoiza, 2015).

Reflexiones finales

Mediante diferentes asignaturas, la Maestría en Educación desarrollada entre UNAE-UB-MINEDUC, constituyó una aspiración permanente de que los participantes gradualmente desarrollaran una actitud crítica, competencias reflexivas y un comportamiento caracterizado por la indagación, la conjetura y la búsqueda de soluciones a los problemas inherentes a su desempeño como docentes. La pertinencia y el impacto del programa llevado a cabo, se evidenció en los trabajos finales de titulación, cuya contribución se basa en el mejoramiento y transformación de la práctica pedagógica en las diferentes áreas de enseñanza aprendizaje, así como en la transformación de la función orientadora del docente de aula, concebida con un matiz interdisciplinar y contextualizada, ya que surge de su propia práctica. En consecuencia, todo el desarrollo de competencias investigativas se orientó a la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la práctica docente y aplicación de propuestas innovadoras para darles solución.

El resultado final de esta experiencia de construcción interinstitucional se traduce en 455 docentes ecuatorianos con título de Magíster en Educación, otorgados por la Universidad Nacional de Educación en mayo de 2019, y de ellos, 329 con el título que concede la Universidad de Barcelona, en virtud de la doble titulación concebida desde el convenio específico. De igual modo, constituye un resultado destacable que más del 90 % de los egresados forman parte en la actualidad de la Red de Enseñanza de la Investigación (RISEI), lo que implica la transferencia de conocimientos y experiencias, devenidos de la formación posgradual recibida, así como la concientización de la importancia que se le confiere a la permanente actualización científica, a favor de las buenas prácticas.

La experiencia compartida en el desarrollo de la Maestría en Educación revela la pertinencia del trabajo colaborativo y del alcance de una visión holística en la formación de posgrados, a partir del intercambio de saberes y vivencias derivadas de contextos culturales diversos. Con esta experiencia se comprueba que la complejidad de la formación en el nivel de posgrados puede reducirse cuando el

camino es recorrido desde la multiplicidad de voces que emergen de experiencias disímiles pero que se entrecruzan con un mismo fin: estimular el desarrollo de las competencias docentes para fomentar la transformación áulica a partir de respuestas innovadoras.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Castrillón y Arango (2019). Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. *Espacios*, vol. 40, N°. 31.
- Consejo de Educación Superior del Ecuador (2016). *Reglamento Régimen Académico*, Quito.
- Herdoiza, M. (2015). *Transversalización de los ejes equidad y ambiente en Educación Superior*, Quito: Senescyt.
- López, M. (2020): Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE. En: ELE Revista de Didáctica ELE - ISSN 1885-2211 – NÚM. 30, enero junio 2020.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador-Senplades (2017), *Plan Nacional del Buen Vivir 2017-2021*, Quito.
- Toncich, D. (2016). *Key Factors in Postgraduate Research Supervision: a Guide for Supervisors*. Dinamarca: River Publishers.
- Verdía, E. (2016). “¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?”, en M^a Á. Lamolda González (comp.) y O. Cruz Moya (ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE*. XXVI Congreso Internacional de ASELE. Madrid: ASELE, 37-53. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf

Capítulo 3

El aula de clases: una complejidad que se debate entre rituales e innovación

Tomás Fontainez-Ruiz.

Universidad Técnica de Machala.

Ana Delia Barrera Jimenez, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Rebeca Castellano Gómez, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Introducción

A tono con el desarrollo social que protagoniza el hombre y las instituciones que intervienen en su formación, se asume que el aula de clases es un espacio de transformación constante en el que la resistencia al cambio, la ritualización de procesos, la imposición de dogmas y el culto administrativo al currículo ¡no son bien recibidos! Pensamos el aula como un espacio de interacciones y diálogos donde se cruzan preguntas y respuestas, expectativas y realidades, convergencias y divergencias, libertades y prescripciones, alternativas y tensiones, para formar ciudadanos libres, críticos y congruentes con su proyecto de vida. Es lógico suponer que esta perspectiva supera la noción del salón de clases (espacio físico) y se comporta como una cartografía compleja y plural en la que se difractan (Barad, 1996, 2012) lo didáctico, pedagógico, las intenciones, psicoafectividades y creencias (Fontaines Ruiz y Camacho, 2005) de quienes hacen de ella su nicho creativo.

Esta idea del aula está apoyada en la semántica de vinculación temporal que le da al hombre la posibilidad de coordinar su energía y dirigirla al bienestar individual y colectivo (Daiya, 2015; Korzybski, 1994; Korzybski et al, 1958). En este contexto, la materia es opuesta a su energía y, por lo tanto, sería imposible pensar en aulas gemelas porque tengan mobiliarios parecidos o, tal vez, las mismas medidas. Si asumimos que en su interior se van gestando vínculos e interacciones de diversa naturaleza resultaría inconcebible que, ante tal multiplicidad de posibilidades, podamos creer que las interacciones discursivas serían iguales y que el mapa es el territorio.

El punto aquí es entender que al negociar significados, el aula se convierte en un espacio simbólico en el que enseñamos y aprendemos a sentirnos como seres en relación. Adherirnos a este planteamiento nos identifica con los principios contraristotélicos que indican que; a) tanto los fenómenos como las formas en las que percibimos, entendemos y comunicamos el mundo, son únicos; b) nuestros conocimientos y descripciones de la realidad son, necesariamente, incompletos. Siempre hay algo más que hacer y decir y, en este sentido, las palabras no se secuestran ni se agotan en su significado y uso; c) la realidad no se refiere a nada, excepto a sí misma, por ello es posible que

las representaciones tiendan a referirse a sí mismas o a otras representaciones (Daiya, 2015; Korzybski, 1994; Korzybski et al, 1958).

Con base en lo señalado, en este apartado se pretende fundamentar que la vida del aula trasciende la vida institucional y sus prescripciones curriculares. Se trata de un espacio de vínculos temporales que cobra vigencia en la acción porque en su interior se construyen identidades y/o adoptan huellas ideológicas de comunidades epistémicas que legitiman unas formas de conocimiento sobre otras. También se delimitan escenarios, roles, actividades de naturaleza social, política, comunicativa, emotivas, a partir de las cuales se polariza la cotidianidad, dando paso a modelos mentales (Wilson y Rutherford, 1989) que sirven de referencia para definir el mundo y nuestra acción en él (Galindo, 2015; Koziner, 2013).

Como se puede percibir, nuestra perspectiva del aula rompe con la idea del salón de clases en el que se disciplina, vigila y censura (Foucault, 2000) la variabilidad de la infancia en nombre de la homogeneización curricular, priorizando el cumplimiento ritual de lo normativo, aunque muchas veces esté carente de significado. Nos separamos del aula discursivamente institucionalizada, que es un signo de la escuela reproductora de estadísticas, que visibiliza referentes y frecuencias, que no se puede sostener en el tiempo. Vamos más allá de la escuela que legitima “el no saber que no se sabe” mediante el ejercicio del poder psicopolítico, que pinta de gris al docente, convirtiéndolo en un reproductor de evidencias que, en muchos casos, son el producto de la costumbre que las hace ley, aunque no tengan la consistencia interna deseada.

Es importante destacar que la postura defendida no está emparentada con la anarquía, ni tampoco se trata de una catarsis que encuentra escenarios en estas páginas para cobrar vida y buscar la militancia del excluido o de aquel que está en el borde por sentirse diferente, ¡nada más alejado de la realidad! Los autores, al ser observadores del deterioro progresivo de lo crítico y lo diferente en las aulas de clases, palpan cómo la creatividad del estudiante y la espontaneidad del docente reflexivo, crítico, inclusivo, se debilita por no encontrar espacios para expresarse desde la diferencia, sin el temor de ser homogeneizado mediante la acción del poderes. También han visto la

aparición de iniciativas para rescatar esta pérdida, con el agravante de que no negocian la ritualización del docente para construir evidencias, ni la inmutabilidad del currículo como instrumento para el ejercicio del poder; tampoco miran las singularidades socioculturales para solicitar regularidades. Para efectos de ilustración, invitan a pensar en lo siguiente: se vive en una sociedad plural, con diversas manifestaciones culturales, pero la dinámica escolar solo ofrece una opción formativa que restringe el poder electivo al prescribir qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, con quién hacerlo. Los ritmos y capacidades de respuesta están preconcebidos. Salir del estándar supone que la diferencia nos adjetiva y nos excluye por ser parte de aquellos, los otros, los del borde. Se considera importante ilustrar que los modos clásicos de enfrentar la mejora, se agotan cada día, y la novedad, esa que toca la puerta y que, a ratos, avasalla, gana terreno.

Sin embargo, en muchas escuelas se recrea la resistencia a romper con la verdad conocida, aunque haya alcanzado su fecha de caducidad. El guion copernicano frente a la teoría geocéntrica se palpa con una frecuencia que no debe aplaudirse, pero con la que toca convivir. Se sigue siendo resistentes sin conciencia de que la realidad tiene su propia lógica y se ríe de las pretendidas imposiciones, fantasías y limitaciones. Cuando se cree que es posible controlar la fuerza del otro, ella sigue su curso y nos aísla. Y es que al pretender ser dueños de un espacio, se olvida que este debe conectarse para cobrar sentido (Buber 2002, 2017). Tal vez en el ADN formativo o cultural existen estos genes dualistas de la modernidad. Pero volviendo al caso de la representación de Copérnico, le invitamos a pensar, ¿comenzó la Tierra a girar alrededor del Sol, cuando él la vio o siempre lo hacía?, ¿era verdad que la Tierra estaba en el centro del Universo o era la imposición de una voz con poder? Parece irónico, y en realidad lo es, el poder de las ideas, el psicopolítico (Han, 2014a, 2014b, 2017) vulnera con autorización y recordando a Freud, logra que el sujeto introyecte saberes, los integre a su cotidianidad y, con base en ellos, construya argumentos para afrontar la vida. Un ejemplo de esta realidad se materializa en los docentes que se limitan al ritual curricular y a la reproducción de saberes, sin la mayor abstracción posible. La cosa llega a tal nivel que, incluso, se conducen en su vida cotidiana hablando de modo silábico,

como si viviesen en una extensión del salón de clases.

Cabe destacar que en todo contexto psicopolíticamente influenciado está la resistencia (Han, 2017; Ouriques, 2015), en este caso representada por los docentes que, reconociendo su aula como espacio simbólico, dejan de lado la ritualización curricular y mezclan el saber sabio con el saber social haciendo de la realidad la fuente de requerimientos, y de la acción formativa el medio para darle respuestas. Ellos no tienen alumnos, están rodeados de coinvestigadores con potencial para indagar, reflexionar y usar el saber como insumo para responder las demandas de su entorno. Estos docentes dejan de reproducir saberes y empiezan a “prosumirlos”, dejan de repetir para crear, dejan de ver lo diferente como ajeno y se reconocen como parte de un movimiento que hace de la acción, creatividad e innovación, líneas estratégicas para fomentar el aprendizaje con sentido y significado. Estos docentes tienen la forma del esclavo liberto que sale de la caverna platónica y trae la luz a su interior, y que, a pesar de no ser gratamente recibido, se mantiene firme como portavoz de la novedad.

Como se habrá percibido, estos docentes son portadores de una voz que alerta la necesidad de crear condiciones para que el aula se exprese en toda su amplitud y pueda ser vista como un escenario de autoactualización y autorrealización constante. Lógicamente, atreverse a contar algo lo pone en el centro del huracán, pero asumen como necesario acompañar la posibilidad de innovar en un contexto de cambios que con el vertiginoso ascenso de la tecnología (Kurzweil, 2004, 2012, 2015; Livingstone, 2015) no deja otra opción, si se pretende estar vigentes. Hay que dejar las delicadezas en el cambio de la forma manteniendo el núcleo sin variaciones. La novedad está en poder comunicar la realidad, escuchar sus requerimientos y crear condiciones para solventarlo. En este contexto, el aula de clases se impone como escenario recursivo y transformador en el que se traman soluciones que no solo resuelven, sino que significan y trascienden la complejidad de sus actores.

Se reconoce que el currículo como práctica social no está peleado con la creatividad y la libertad; de hecho, demanda ser resignificado constantemente para no perder vigencia y seguir articulando la formación ciudadana. En tal sentido, se piensa que lo diferente, crítico, reflexivo, difracta hacia lo innovador y prospectivo como ejes

transversales de la vida en el aula, obligando a cambiar de perspectiva para sintonizar con otra realidad probable en la que no se esperan actos mesiánicos o mitológicos para solventar los problemas; sino que la acción creativa se convierte en una epistemología que mira el todo con el sentido local, y sin perderse ni negarse a sí mismo es capaz de marcar su huella en la transformación de su ser y circunstancia.

Desde esta perspectiva, se da continuidad a la configuración multidimensional del aula que genera conocimiento (Fontaines Ruiz y Camacho, 2005), y a partir de ella, se muestra el comportamiento diferencial de sus componentes frente al reto de la innovación y el cambio en un contexto que enrostra la vulnerabilidad de la especie y la necesidad de reconocerla desde la lógica de la competencia.

El contexto actual: ¿hacia los *cyborg* o vuelta a lo humano?

El siglo XXI es testigo del crecimiento exponencial de la tecnología y su uso en la solución de múltiples problemas que el mundo artesanal arrastró durante mucho tiempo. Kurzweil (2004, 2012, 2015) advirtió que, en la actualidad, un día de desarrollo tecnológico podría ser comparable con años de crecimiento en otros tiempos de la historia. Para recrearlo basta con recordar cuando Donna Haraway (1995) describió a los *cyborg*. Ella representó un ser que era inimaginable para nosotros. Al respecto cabe preguntarse ¿cómo podría pensarse un individuo en el que se fusione la tecnología y lo biológico para darle competencias que superen las de un ciudadano común? En este contexto, parecería solo ficción, pero hoy es una realidad (Fontaines-Ruiz y Veintimilla, 2019), el ciudadano de hoy es parte de ello y su ciudadanía digital es tan robusta como la física. Para ahondar un poco más en esta realidad ya se cuenta con robots ciudadanos, solo basta conocer a la primera mujer robot saudí, llamada Sofía, que sale en televisión sin hiyab y habla con hombres sin la presencia masculina de su entorno. Lo cierto es que convivimos entre datos y sus sistemas de gestión, y estamos llamados a encontrar el nicho que permita mantener el control de la condición humana con la menor vulnerabilidad posible.

Esta descripción no es para nada prospectiva, ¡es la cotidianidad! Hoy, el contexto de las revoluciones 4.0 nos exponen ante la presencia

del *Big Data*, robots autónomos, internet de las cosas, *cyber security*, *cloud computing*, capacidad de diseño e impresión 3D, simulaciones, realidad aumentada (Escudero Nahón, 2018; Han, 2014a; Schwab, 2018); los cuales demandan nuevas competencias y recuerdan la necesidad de apropiación de lo humano para sacar el mayor provecho de las tecnologías en beneficio de los objetivos operacionales trazados. Sin embargo, no se puede llegar a esto sin reimaginar lo educativo, debido a que funciona enmarcado en una revolución 2.0 y su capacidad de adaptación es muy lenta (Berrocoso et al., 2015; Rodríguez, 2017; Zapata-Ros, 2015).

Esta realidad obliga al docente a apropiarse de la gestión microcurricular y cultivar las habilidades del siglo XXI, que han sido organizadas en cuatro grupos que sintetizamos a continuación (Binkley et al., 2012). El primero de ellos aboga por el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones, aprender a aprender y, como es lógico, suponer, atender lo metacognitivo. Esta demanda tiene un subtexto que se ahondará un poco.

La invitación a cultivar la crítica implica romper con lo mecanizado, ya que lo tecnológico está diseñado para ello, y lo que se espera es que el individuo sea capaz de dirigir esos productos hacia la satisfacción de sus requerimientos, para lo cual es indispensable saber decidir, sentirse eficaz, percibirse como un agente de innovación y creatividad. En este sentido, lo tecnológico está llamado a ser un catalizador de la formación y no su complemento. Bajo ninguna circunstancia llega a invisibilizar al actor humano, contrario a ello, se pone a su servicio para optimizar su rendimiento.

Si se piensa críticamente, entonces, no se puede trabajar solo. La condición gregaria obliga a la comunicación y colaboración en equipos de trabajo para construir sinergias que fomenten un ganar-ganar. Estos tiempos de conectividad exigen aprender a estar con el otro y reconocernos desde el otro como lo manifestaba Buber (2017). Estas competencias resumen la forma de trabajo. Otras competencias son las mediáticas. Entre tanta información, la idea no es secuestrar sus fuentes o contenidos, sino gestionarlos desde una perspectiva integral y ponerlos al servicio de los intereses colectivos. Hoy, es tanto lo que se puede generar en fracciones de minutos, que no tendríamos maneras

de apropiarnos de todo, pero sí de conocer cómo encontrar aquello que nos facilite la toma de decisiones y usarlo en consecuencia.

El último grupo de estas competencias que configuran la ciudadanía están relacionadas con la glocalidad, la cultura y la responsabilidad social. Se trata de mirar lo local con un sentido incluyente, valorando lo cultural como estructurante de la singularidad del cuidado de la especie y de los ecosistemas. Ahora bien, al observar con detenimiento lo enunciado en los precitados grupos de competencias, se observa que lo humano, aquello que antes estaba invisibilizado en la tarea, se constituye en el centro de la escena. Ayer, la idea era “conocer para hacer”; hoy, la idea es “ser para hacer” y convivir en un entorno en el que los datos funcionan como estructuras que demandan abstracciones y modos de organización para defender nuestra humanidad o hacerla más vulnerable.

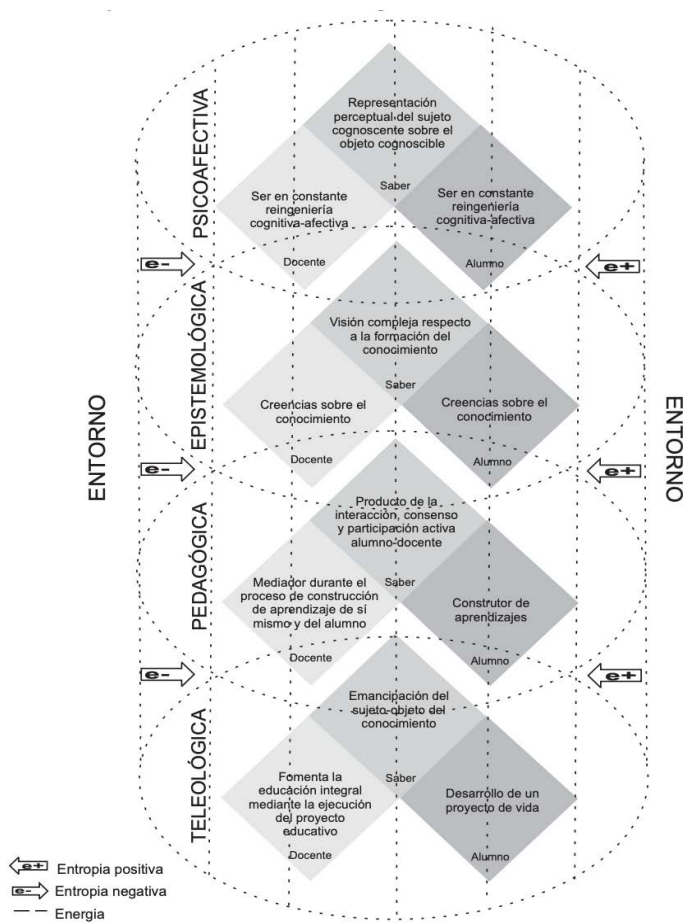
Como se puede notar, los *cyborgs* ya nos son una utopía, se lidia con ellos y a veces se llega a ser uno de ellos. Hoy, por ejemplo, el celular es una extensión de nuestro cuerpo y una máquina de ubicuidad, en la que millares de kilómetros se acercan con un clic, produciendo ciudadanos del mundo y sujetos en constante variabilidad. Enfatizamos que no se trata de que las cosas están cambiando, por el contrario, la idea es entender que el cambio es ontológico y que lo percibimos en nuestras actitudes y formas de interacción social. Visto de esta manera, ser humano es ser sinónimo de resignificación constante en un contexto de cruces informativos que nos obligan a navegar sin anclas para mitigar la posibilidad de naufragar en nuestra propia existencia. Asimismo, ser docentes nos define como un catalizador de creaciones que responden temporalmente a demandas situacionales que se reinventan al mismo ritmo en que se atienden. Obviamente, este docente estaría preso en el salón de clases, porque su ímpetu demanda un aula que describimos a continuación.

El aula de clases como laboratorio de innovación

En medio de esta ontología del cambio y la diferencia, el concepto tradicional del salón de clases está definitivamente desterrado, y mucho más los currículos que convierten la cotidianidad en una asignatura y

buscan reducirla a acciones de causalidad lineal. El siglo XXI dibuja aulas atrevidas y provocativas en las que lo cotidiano se cataliza con información, y la razón crítica se pone al servicio de la preservación de la especie (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Modelo de un aula de clases que genera conocimiento



Fuente: Fontaines-Ruiz y Camacho (2005)

En esta propuesta, el norte lo impone el estado colectivo del contexto y la razón didáctica se articula alrededor de buscar soluciones inteligentes y colaborativas, en las que se usan grandes volúmenes de datos para comprender la complejidad que nos confronta. De este modo, el currículo deja de ser receta y se convierte en práctica social que tiene como premisa la formación de competencias que empoderan al ciudadano para afrontar la sucesión de cambios que lo definen y movilizan. El docente se concibe como un actor con flexibilidad cognitiva y herramientas para construir colaborativamente polifonías informativas cargadas de respuestas pertinentes. El saber se asume como un dispositivo en el que la innovación no es una invitación novedosa, sino el signo del día a día. Se trata de un bucle recursivo e infinito que excluye la resistencia al cambio por considerarla entrópica. Por su parte, el estudiante es un actor con autonomía para decidir críticamente sobre las opciones más convenientes para satisfacer sus intereses e inquietudes.

Esta aula de clases tiene cuatro dimensiones que se han demarcado con fines didácticos porque operativamente funcionan como una sinergia. La primera de ellas invita a pensar que tanto los docentes, como los estudiantes y los saberes, tienen intencionalidades distintas pero complementarias (teleológica). Suponer ser parte del mismo equipo permite entrar en una negociación de posiciones porque no se está en presencia de cajas vacías, hay una perspectiva que debe ser valorada para configurar la noción de un nosotros al servicio del desarrollo glocal.

En este mismo tenor aparece la dimensión pedagógica como un espacio de construcción compartida de significados a partir de la información circulante. El saber tiene una dimensión dinámica, y de conformidad con los diversos estilos de aprendizaje y enseñanza se hace uso de metodologías dinámicas para generar la apropiación de ellos. La tercera dimensión de esta aula es la epistémica, ella conjuga armónicamente con las anteriores porque acerca la relatividad de la verdad y la coexistencia de pensamientos. Así, no hay un saber absoluto que domine sobre otros, hay un ecosistema de saberes que son convergentes para responder a los requerimientos que animan su articulación. Finalmente, está la dimensión psicoafectiva, la

cual sugiere que la emocionalidad y el carácter gregario de nuestra condición es clave para aprender de manera significativa, ya que no hay modo de vivir la formación distanciados de nuestra emoción porque, justamente, este elemento, fideliza la acción transformadora del hombre y su realidad.

Reflexiones finales

Con el diálogo establecido con el lector, mostramos que la novedad educativa pasa por reconocer que, en los tiempos actuales, el cambio no es una opción sino una ontología y, por lo tanto, es impensable pretender secuestrar en espacios físicos y simbólicos las dimensiones que justifican el crecimiento y variabilidad exponencial de nuestro siglo. Estos tiempos son bipolares. A ratos provocan sentimientos de ajenidad en la existencia propia, acentúan la metafórica estancia en el interior de la cueva de Platón; en otros momentos nos invitan a reconocernos como actores que fomentan aulas en las que cultivar la sinergia es signo de su vigencia y en las que lo innovador no es accesorio, sino un catalizador activo de la cotidianidad.

En este devenir, todo docente tiene la opción de escoger y, en esa tarea, el compromiso crítico de su accionar generará la diferencia, la cual se traduce en el replanteamiento de la práctica educativa con una mirada transformadora y creativa que conduzca a la búsqueda de respuestas didácticas oportunas, con resultados que redunden en una educación de calidad y, en virtud de lo cual, es esencial que el docente apueste por un accionar innovador y coherente según la naturaleza de las demandas contextuales.

Desde esta perspectiva, la Maestría en Educación —referida en el capítulo anterior— otorga a la formación investigativa y al diseño de estrategias de innovación pedagógica —asociadas a la construcción del trabajo de titulación— un carácter longitudinal como elemento clave para la formación de competencias investigativas y la expresión final de la integración de los conocimientos en resultados de aprendizaje, cuya demostración es la propuesta de estrategias innovadoras vinculadas a los problemas detectados en áreas puntuales de la escuela como la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la Matemática, la Geografía e Historia y la Orientación Educativa.

Como autores y defensores de una visión disruptiva respecto al concepto de aula que nos pide la nueva universidad, dejamos al lector la oportunidad de convertirse en coautor de las reflexiones realizadas en este capítulo para que, desde su propia experiencia, retroalimente esta concepción de aula, más allá de un espacio físico o virtual en la que docentes y estudiantes aprenden y desaprenden bajo la rigidez de un currículo impuesto. Le apostamos al aula como el lugar en el que cobran vida el diálogo sostenido entre las conexiones cognitivas y afectivas que se producen entre los sujetos, los contenidos de enseñanza- aprendizaje y el contexto de formación, de acuerdo con las implicaciones didácticas relacionadas con las diversas áreas del saber.

Referencias bibliográficas

- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. En L. H. Nelson y J. Nelson (eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science*, 161-194. Springer Netherlands.
- Barad, K. (2012). On Touching-the Inhuman That Therefore I Am. *Differences*, 23(3), 206-223.
- Berrocoso, J. V., Sánchez, M. R. F., y del Carmen Garrido Arroyo, M. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46. <https://revistas.um.es/red/article/view/240311>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, y E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, pp. 17-66. Springer Netherlands.
- Buber, M. (2002). *Between Man and Man*, Nueva York: Psychology Press.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder Editorial.
- Care, E., Griffin, P., Vincent, M. L., Bendicho, V. M. L. M., Ioannides, M., Levy (T., Savona, E. U., Kleiman, M. A. R., eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. <https://b-ok.cc/book/3395061/9015f0>
- Daiya, K. (2015). The time binders in Korzybski's manhood of humanity. *Et Cetera*, 72(1), 62.
- Escudero Nahón, A. (2018). Redefinición del "aprendizaje en red" en la cuarta revolución industrial. *Apertura* (Guadalajara, Jal.). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000100149
- Fontaines Ruiz, T., y Camacho, H. (2005). Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1).
- Fontaines-Ruiz, T., y Veintimilla, G. (2019). Enseñar a investigar en contextos tecnológicamente mediados. En T. Fontaines-Ruiz y J. Maza-Córdoba (eds.), *Tecnologías aplicadas a la investigación*, 1-34). Ediciones RISEI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica*, 66, 11-34.
- Han, B. C. (2014a). *En el enjambre*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B. C. (2014b). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Korzybski, A. (1994). *Manhood of Humanity*. Institute of GS.

- Korzybski, A., et al. (1958). *Science and sanity*. International Non-Aristotelian Library Publishing Company.
- Koziner, N. S. (2013). Antecedentes y fundamentos de la teoría del framing en comunicación. *Austral Comunicación*, 2(1), 01-25.
- Kurzweil, R. (2004). The Law of Accelerating Returns. In C. Teuscher (ed.), *Alan Turing: Life and Legacy of a Great Thinker*, 381-416. Springer Berlin Heidelberg.
- Kurzweil, R. (2012). *How to Create a Mind: The Secret of Human Thought Revealed*. Penguin.
- Kurzweil, R. (2015). *La Singularidad está cerca: Cuando los humanos transcendamos la biología*. Madrid: Lola Books.
- Livingstone, D. (2015). *Transhumanism: The History of a Dangerous Idea*. EE. UU.: Sabilillah Publications.
- Ouriques, E. V. (2017). Teoria psicopolítica: a emancipação dos Aparelhos Psicopolíticos da Cultura. Volumen I. 1.ª edición. Colección Teoría Psicopolítica. https://scholar.google.ca/scholar?cluster=598508707771017602&hl=en&as_sdt=0,5&sciodt=0,5
- Ouriques, E. V. (2015). A teoria da gestão ea emancipação psicopolítica do sujeito do autocontrole contínuo e dos balanços anuais. *Ágora de Heterodoxias*. https://scholar.google.ca/scholar?cluster=14831401581515524458&hl=en&as_sdt=0,5&sciodt=0,5
- Rodríguez, M. Á. (2017). Desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria: una experiencia educativa con Scratch. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 45-64.
- Schwab, K. (2018, November 5). *Globalization 4.0 - what does it mean?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2018/11/globalization-4-what-does-it-mean-how-it-will-benefit-everyone/>
- Wilson, J. R., y Rutherford, A. (1989). Mental Models: Theory and Application in Human Factors. *Human Factors*, 31(6), 617-634.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, 46. <https://revistas.um.es/red/article/view/240321>

Capítulo 4

La transformación de la práctica educativa desde la impronta de la innovación: retos, desafíos y resultados de la Maestría en Educación en el contexto de la Universidad Nacional de Educación

Ana Delia Barrera Jimenez, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

Ana Mari Pimentel Garriga, Mgt.

Universidad Nacional de Educación.

La práctica, tanto a nivel preprofesional como en el ejercicio de la profesión ha constituido, a lo largo de los años y en la actualidad misma, un área de importancia trascendental en el desempeño docente y en la transformación innovadora de las acciones pedagógicas y didácticas, en torno a lo cual se considera clave tener en cuenta que en el desarrollo de las competencias fundamentales del profesional de la educación no basta identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo en el que el profesor da sentido a su mundo, en general, y a su práctica profesional, en particular. Estos puntos de vista son redundantes en un grupo importante de investigaciones (Elliott, 2012, Korthagen et al., 2001, Schön, 1987, UNAE, 2015).

Desde este punto de vista, la formación en los niveles de pregrado y/o posgrado debe lograr un equilibrio entre la consolidación de una concepción consciente e integradora, en términos de la representación que el docente tiene de la práctica y sus implicaciones profesionales y su capacidad para investigar y transformarla desde la innovación como oportunidad y reto, alejado de la rigidez de supuestos o imposiciones contextuales. Al respecto, es importante considerar que

Para innovar no se trata de idealizar las prácticas, sino de enfrentar a la criticidad mediante la intervención académica y considerar modelos y alternativas en la educación que conduzcan a mejorar las prácticas, que promuevan diversas maneras de adquirir e intercambiar experiencias. (Guío, Pintor y Gómez, 2015, p. 242)

En correspondencia con esta cosmovisión, asumimos la idea de que “la innovación constituye la culminación de una serie de pasos relacionados con la formación, capacitación, motivación y fomento, pues instituye la convergencia entre la idea concebida y el producto terminado” (Alemán y Gómez-Zermeño, 2011, p. 2). A tal efecto, la práctica se nos presenta como la tierra fértil en donde germina el producto de la innovación educativa, que puede ser expresado por medio de estrategias que son entendidas como el conjunto de procedimientos con un propósito, un objetivo definido, en este caso, el aprendizaje (Rivero, Gómez- Zermeño y Abrego, 2013), y en lo cual

es definitoria la concepción que el docente tiene en relación con lo que representa esa praxis que lleva a cabo sistemáticamente como insumo que requiere ser investigado y estudiado en aras de conseguir respuestas innovadoras a los problemas reales de la escuela y el aula de clases.

Desde esta mirada, en el documento sobre perspectivas tecnológicas para la educación superior en Iberoamérica 2012-2017, se plantea que Los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia. Los desarrollos en materia de teorías del aprendizaje y de la pedagogía, los avances continuos en tecnologías flexibles para la educación y la creciente capacitación digital de los estudiantes actúan como fuerzas impulsoras de demanda para la innovación docente. En este camino, las universidades están reforzando los programas de capacitación de sus docentes para brindarles las herramientas y conocimientos adecuados, y así dar respuesta a la complejidad del mundo de la formación. Algunos enfoques que privilegian las sinergias de la investigación, la docencia y la innovación proponen alternativas a las vías más exploradas de actualización docente centradas en cursos y actividades puntuales acerca de tecnologías o pedagogías específicas. (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012, p. 17)

A tono con lo anterior, se considera que en los países de la región y, particularmente en Ecuador, existe una evolución favorable en la construcción de un ambiente de capacitación docente a nivel de país que pone en una posición privilegiada el desarrollo de competencias para la investigación e innovación educativa, fundamentalmente, a partir de la oferta de programas de cuarto nivel, como vía para consolidar la capacidad de análisis de los diversos contextos en los que los docentes desarrollan su actividad pedagógica.

Desde esta perspectiva, la Investigación Acción como modalidad de las corrientes críticas de la investigación social y educativa, relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella. La significación de sus ideas en el ámbito educativo permite considerarla como una tendencia pedagógica

que entra en consonancia con los reclamos actuales de renovación de la enseñanza, frente a las insuficiencias de los enfoques tradicionales, y en la que están presentes estrategias de planificación de la acción que se llevan a la práctica, se someten a observación, reflexión y cambio, con plena integración e implicación de los participantes.

La práctica de los docentes, tanto preprofesional como en el ejercicio mismo de la profesión, constituye el escenario que permite practicar la teoría y, a su vez, teorizar la práctica, lo que obedece a uno de los principios básicos del Modelo UNAE, válido para los aprendizajes que se modifican a lo largo de la vida del docente. Al respecto, en dicho modelo se plantea:

(...) parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Los docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. (*Modelo Pedagógico UNAE*, 2015, p. 24)

Las potencialidades de repensar la práctica y enriquecerla desde la nueva mirada aportada por el programa de Maestría en Educación de la UNAE nos permitió constatar la pertinencia de la investigación acción para el logro de una reflexión crítica sobre el sentido de las prácticas que desarrolla el docente y su proyección futura, lo que convierte a la investigación que se realiza en un espacio de aprendizaje sobre las propias prácticas y, consecuentemente, sobre sus efectos transformadores. En este sentido y de acuerdo con Sayago y Chacón:

Se hace necesario orientar las Prácticas hacia derroteros promotores de la investigación acción a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar, por tanto, es necesario añadir que las Prácticas son realmente prácticas, cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones. (2006, p. 4).

La prioridad otorgada al cuestionamiento científico de los modos de actuación, a la luz de nuevas miradas en el ámbito de la pedagogía y la didáctica desde los programas de cuarto nivel en la UNAE, habla

a favor de la investigación-innovación, de las estrategias didácticas y la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación como pilares básicos que, desde la capacitación concebida en la concepción de posgrados, dan respuesta a la formación de los docentes para que contribuyan a la transformación de la práctica educativa del Ecuador, en concordancia con lo establecido en el Artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) literal d, en el que se establece la formación de académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de la República, la vigencia del orden democrático y a estimular la participación social.

En este sentido, se puede afirmar que tal y como lo establece el Reglamento del Régimen Académico, el programa de maestría referido en el capítulo II contribuyó al desarrollo de las siguientes capacidades de investigación:

Contextualización: el conjunto de interacciones que el sujeto tiene con la realidad, creando un saber tácito que configura la sinapsis del aprendizaje.

Distinción: es la formación y explicitación de un criterio o dimensiones que señalan aquello de lo que hablamos y especifica las propiedades que la definen y la hacen posible.

Organización: conjunto de relaciones que deben darse entre los componentes y dimensiones de la realidad o situación estudiada que posibilita el circuito de extensión que define las configuraciones del objeto como clase.

Explicar: es la reformulación de la experiencia de distinción desde una mirada propia, que le permite al sujeto la realización de la praxis de aprendizaje y de significación, estableciendo un circuito de profundización.

Estructura: relación de los componentes que constituyen una realidad o situación específica realizando su organización en base a circuitos de expansión (CES, 2016).

En la Universidad Nacional de Educación, centro de referencia nacional en la formación docente en Ecuador, estos planteamientos, unidos a las Políticas Nacionales de Ciencia y Tecnología, se expresan en su concepción de la investigación y en las líneas que le son propias. La investigación en la UNAE es concebida como un proceso de generación de conocimientos y soluciones a problemas para la transformación de la

educación en el país (Reglamento de Investigación Art. 2), y se orienta por los principios/criterios de pluralidad, idoneidad, coherencia, integridad, equidad, pertinencia, responsabilidad, efectividad y mejoramiento permanente en el marco del Buen Vivir (Art. 3) (UNAE, 2015). Las líneas de investigación en la UNAE nacen como espacios académicos de generación de conocimiento, conformados por investigadores y auxiliares de investigación que abordan de manera individual y colectiva investigaciones desde diferentes perspectivas, lo cual fue objeto de análisis y discusión en la concepción, desarrollo y sustentación de los trabajos de titulación, de los que se obtuvieron valiosas experiencias y cuyo carácter innovador proviene de la práctica educativa y se revierte en su transformación.

Las experiencias innovadoras devenidas de la concepción y ejecución del programa que derivó la primera promoción de estudiantes titulados de posgrados en la UNAE se vinculan con las líneas de investigación de la Universidad y con las tendencias mundiales y regionales en materia de investigación, entre ellas destacan:

1. Procesos de aprendizaje y desarrollo relacionados con aspectos relativos a los procesos motivacionales y orientadores en las instituciones educativas.
2. Diseño, desarrollo y evaluación del currículo, en el que se incluyen proyectos relacionados con mallas curriculares, evaluación curricular, métodos y diversidad pedagógica, así como sistemas y métodos de evaluación de los aprendizajes.
3. Didácticas de las materias curriculares donde se incluyen investigaciones relacionadas con las didácticas de cada una de las materias del currículo, así como el estudio de buenas prácticas pedagógicas.

Por otra parte, en virtud de que se trató de una maestría interinstitucional, las líneas de investigación de la Universidad de Barcelona, directamente vinculadas con la Maestría fueron las siguientes:

- 1.- Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales, con un enfoque de innovación para la investigación y experimentación de materiales didácticos de las Ciencias Sociales en las etapas de primaria y secundaria, así como también el estudio de los aspectos relacionados con la visión de la Historia como materia escolar.

2.- Didáctica de la Lengua y la Literatura con varios objetivos entre los que se destacan las investigaciones en el área y la transferencia de resultados a la práctica educativa, la profundización en el desarrollo de la comprensión lectora y la comunicación escrita, el planteamiento de modelos de formación que tengan una dimensión operativa y didáctica.

3.- Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. En esta línea se investiga el desarrollo y evaluación de competencias de los profesores de estas áreas, la construcción teórica en las mismas, así como la experimentación y evaluación en la aplicación de materiales didácticos diversos.

4.- El grupo de investigación de la Universidad de Barcelona directamente relacionado con la Maestría es el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) reconocido por la Generalitat de Cataluña con fecha de creación en 1997 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico y Educación (MIDE). Es un grupo interuniversitario entre la UB y la Universidad de Lleida, entre cuyas líneas de investigación están la Orientación Psicopedagógica (educativa, personal, profesional) y la Educación Emocional.

Por su importancia, en este libro se incluyen los resultados obtenidos a partir de competencias investigativas e innovadoras desarrolladas por estudiantes que se destacaron en cada una de las menciones de la Maestría en Educación, realizada bajo convenio específico de cooperación interinstitucional entre la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, la Universidad de Barcelona y el Ministerio de Educación del Ecuador.

Los resultados obtenidos y presentados mediante “Trabajo final de titulación” dan fe de la consecución de los objetivos trazados en la particularidad de cada una de las menciones, a saber:

Objetivos de conocimiento:

- Formar docentes de los niveles de Educación Básica Superior o

Bachillerato General Unificado, en conocimientos disciplinares y pedagógicos, necesarios para garantizar la enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas de enseñanza aprendizaje de la escuela en los diferentes niveles educativos.

- Propiciar el conocimiento y comprensión de modelos y estrategias pedagógico-didácticas que permitan identificar los problemas generales y específicos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, para plantear soluciones innovadoras y creativas.

Objetivos de pertinencia:

- Contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de la nación que requieren de formación de cuarto nivel especializada, en las didácticas específicas que implican las áreas de enseñanza-aprendizaje principales según el currículo escolar, para que sean capaces de transformar sus prácticas pedagógicas y ofrecer respuestas y alternativas de solución a los problemas que se presenten en el aula mediante un desempeño de calidad y excelencia.
- Fomentar la toma de conciencia del docente en torno a su responsabilidad frente a las necesidades de transformar la educación ecuatoriana sobre la base de los principios del Buen Vivir, con el fin de aportar soluciones contextualizadas a las necesidades complejas detectadas en relación con la enseñanza y aprendizaje en la particularidad de cada una de las áreas durante el ejercicio de la docencia.

Objetivos de aprendizaje:

- Desarrollar en los estudiantes capacidades para planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de estrategias basadas en problemas, aula invertida y el principio de teorizar la práctica y experimentar la teoría.

- Desarrollar competencias investigativas para el sustento de propuestas didácticas innovadoras a favor de la solución de problemas afines con la enseñanza-aprendizaje de cada una de las áreas representadas en las menciones del programa y homólogas en el contexto objeto de la profesión.
- Diseñar propuestas docentes innovadoras y técnicas básicas de investigación y evaluación educativa de acuerdo con los objetivos de cada área y según las particularidades de sus estudiantes.

Objetivo de interculturalidad:

- Desarrollar un comportamiento ético en relación con la enseñanza de cada una de las asignaturas de las áreas curriculares afines con las menciones cursadas y competencias actitudinales basadas en los principios del Buen Vivir, tales como: la tolerancia, el respeto, el diálogo de saberes, la aceptación e inclusión en los diferentes contextos donde se desempeñan como docentes de esta disciplina.
- En el caso específico de la **Mención Orientación Educativa**, los objetivos referidos estuvieron dirigidos a:

Objetivos de conocimiento:

- Desarrollar en los estudiantes la comprensión de la complejidad de las raíces sociales, pedagógicas y psicológicas del éxito y del fracaso escolar e implementar una respuesta educativa a las necesidades detectadas en su institución.
- Generar en los estudiantes capacidades investigativas para emplear el conocimiento teórico-metodológico propio de la Orientación Educativa y de disciplinas asociadas a esta, para identificar preguntas, obtener respuestas y elaborar estrategias que faciliten la comprensión de su realidad educativa y la actuación argumentada, fundamentada y crítica en relación con los problemas identificados en su contexto.

Objetivos de pertinencia:

- Contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de la nación que requieren de formación de cuarto nivel especializada en Orientación Educativa, para que puedan transformar sus prácticas como orientadores y tutores en el aula, y ofrecer respuestas y alternativas de solución a los problemas que se presenten mediante un desempeño de excelencia con calidad y calidez.
- Fomentar la toma de conciencia del docente sobre su responsabilidad frente a las necesidades de transformar la educación ecuatoriana con base en los principios del Buen Vivir, con el fin de aportar soluciones contextualizadas a las necesidades complejas detectadas en el ejercicio de la docencia.

Objetivos de aprendizaje:

- Desarrollar en los estudiantes capacidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de tutoría, orientación educativa y profesional, en función de las necesidades de los estudiantes, sobre la base de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas y Aula Invertida sustentadas en los conocimientos teóricos de la Maestría y sus experiencias como docente.
- Propiciar el conocimiento, análisis y aplicación de propuestas innovadoras y técnicas básicas de investigación y evaluación psicopedagógica que potencien su rol como docente orientador en el aula considerando su contexto y las interrelaciones con otros docentes y especialistas de su institución.

Objetivos de interculturalidad:

- Desarrollar un comportamiento ético y competencias actitudinales basadas en los principios del Buen Vivir, tales como: la tolerancia, el respeto, el diálogo de saberes, la aceptación e inclusión en los diferentes contextos donde se desempeñan.

- Fomentar el perfeccionamiento de capacidades para identificar las temáticas sociales que requieren programas de prevención y desarrollo personal en su espacio de trabajo: prevención para la salud, competencias para la ciudadanía activa y responsable, competencias emocionales, competencias sociales, igualdad de género, interculturalidad, conciencia ecológica, igualdad de derechos, entre otros valores.

En correspondencia con los objetivos alcanzados y de conformidad con el Artículo 25 del Reglamento de Régimen Académico, el trabajo de titulación de la Maestría en Educación puso énfasis en la evidencia de competencias investigativas y de integración de aprendizajes logrados a través de la construcción de un trabajo individual que reflejara el manejo integral de conocimientos y competencias desarrolladas. En este sentido, los resultados estuvieron relacionados principalmente con la elaboración de propuestas metodológicas, entendidas en este caso como: una memoria reflexiva individual por parte del estudiante sobre los aprendizajes obtenidos y su aplicación en el contexto de la práctica como docente, lo que devendría en una propuesta innovadora de intervención en el área de pedagogía y didáctica para las menciones de: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Enseñanza de la Matemática y Enseñanza de la Geografía e Historia, y para el área de Orientación Educativa y Tutoría, una propuesta innovadora de intervención aplicada y valorada en el ámbito laboral por el estudiante.

A propósito, con los resultados presentados por los maestrandos, para fines de este libro se realizó una selección de propuestas innovadoras por cada una de las áreas, las cuales serán compartidas en los capítulos que siguen y cuya distribución estructural será la siguiente:

Autor	Mención	Título de la propuesta
Julia Maribel Álvarez Perdomo	Enseñanza de la LL	El cuento latinoamericano contemporáneo como una innovación para el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes de Educación Básica
Carolina Pasquel	Enseñanza de la LL	Cómo innovar la práctica educativa en el área de Lengua y Literatura desde la Neuroeducación: nuevos métodos de aprendizaje
Maricela Osorio Rizzo	Enseñanza de la LL	Cortázar para todos. Nueva forma de leer a los grandes autores
Indira Nube Zamora Barros	Enseñanza de la GH	Experiencias de investigación e innovación en el aula de Estudios Sociales
Mónica Sampredo	Enseñanza de la GH	Metodología experimental para transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales
Danilo Adrián Rivera Cañadas	OE	Educando en valores
Luis Alfonso Aguagallo	OE	Intervención psicopedagógica dirigida a adolescentes con conductas disruptivas
Rosa Mosquera	OE	Motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés. Una propuesta para su desarrollo en estudiantes y padres de familia
Silvia Germania Montúfar	Enseñanza de la MA	Experiencias de investigación e innovación en el aula de Matemática

Los resultados de los estudiantes (hoy magíster en Educación) que ponemos en manos del lector a través de la presente obra, permitirán no solo difundir los conocimientos y resultados de investigaciones realizadas en la Maestría, sino también beneficiar a las comunidades educativas, al ofrecer a los docentes la posibilidad de actualizarse en conocimientos y experiencias referidas a las prácticas docentes en las diversas menciones. Esta es una manera de fortalecer los espacios educativos donde los estudiantes de la Maestría trabajan, e indirectamente

tamente es un modo de contribuir a ser pilares en la construcción del pensamiento crítico en los entornos socioeducativos en que nos insertemos como universidad.

Reflexiones finales

Las reflexiones realizadas en este capítulo confirman, muy a tono con la concepción transversal del libro en su conjunto, que el contexto de la práctica docente es esencial para alcanzar una formación eficiente, que comienza con el pregrado y se extiende a lo largo de toda la vida profesional, y donde se gesta la curiosidad por identificar y resolver los problemas existentes en el contexto objeto de la profesión. Esta idea se sustenta, principalmente, en la experiencia de aprendizaje para la vida (Coll, 2010), en tanto, la práctica educativa permite a los estudiantes una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrece oportunidades para su formación y para su vida futura.

Desde esta mirada, la formación de posgrados en la UNAE apuesta por el proceso de cambio en las instituciones escolares, mediante la transformación que genera la innovación educativa, la cual tiene como principal finalidad el cuestionamiento reflexivo del estudiante de cuarto nivel sobre su propia práctica, con un alto grado de profundidad, en aras de transformar los procesos áulicos y hacerlos más efectivos, significativos y perdurables.

Referencias bibliográficas

- Alemán, L., Gómez-Zermeño, M. G. (2012). Liderazgo docente para la enseñanza de la innovación. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 2(4), pp. 2-7. <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/76>
- Consejo de Educación Superior (CES): Reglamento de Régimen Académico, 2016.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Vol. 1, No. 2, pp.108-126.
- Guío, Pintor y Gómez (2015): Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas*. Año XVII, N.º 22 (enero-junio).
- Rivero, I., Gómez-Zermeño, M.G., y Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista electrónica Educación y Tecnología*, 3. <http://revistas.umce.cl/edytec/article/view/134>
- Sayago y Chacón (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, vol. 10, N.º 32.

Capítulo 5

Enseñar Lengua y Literatura desde espacios innovadores

Propuesta innovadora No. 1

El cuento latinoamericano contemporáneo como una innovación para el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes de Educación Básica

Mg. Julia Álvarez Perdomo

Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo”

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua y Literatura se fundamenta en el enfoque constructivista y comunicativo. Al abordar el constructivismo, se parte del desarrollo del conocimiento y las habilidades básicas del pensamiento del estudiante desde la experiencia adquirida y sustentada en factores como la observación, el descubrimiento y la práctica (Coll, 2010).

En este sentido, el enfoque constructivista beneficia el aprendizaje significativo del estudiante en cuanto a la creación de conocimientos nuevos durante la vida. Esta manera de conocer se vincula con la enseñanza del lenguaje propio y necesario para comunicarse. Con base en esta necesidad, la enseñanza de la lengua es de vital importancia para desarrollar la capacidad comunicativa del estudiante a través del uso de la lengua oral y escrita para fomentar la construcción de los conocimientos con la mediación del docente (Matin del Campo, 2011).

En cuanto al enfoque comunicativo, este plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se concentre en desarrollar las habilidades y conocimientos indispensables para la comprensión y producción efectiva de textos en disímiles situaciones de interacción y comunicación. Este desarrollo, permite la mejora de las competencias comunicativas del estudiante; las mismas que son indispensables en el proceso de aprendizaje porque activa la capacidad de lectoescritura para la producción de textos literarios en diferentes contextos; así como la comprensión de cualquier texto discursivo. Además, impulsa el desarrollo lógico y coherente de las destrezas lingüísticas tales

como hablar, escuchar, leer y escribir textos completos que contengan coherencia y cohesión en situaciones comunicativas concretas y reales.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas mencionadas devela que un factor importante que evidencia el desarrollo de la lectoescritura consiste en demostrar que “para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él” (Solé, 1999, p. 6). Y para ello se propone la creación de la secuencia didáctica de un cuento para que el estudiantado vivencie su capacidad comunicativa a través de la experimentación literaria.

La perspectiva teórica se enmarca en el cuento como género discursivo, caracterizado en que el estudiante se exprese mediante la composición de creaciones que promuevan el hábito de la lectura, siempre desde una perspectiva analítica y crítica.

En la perspectiva didáctica, es conveniente programar para cada sesión de estudio, actividades que provoquen el entusiasmo con la literatura, y en las que se valore el aprendizaje de la lengua desde la diversidad cultural y textual, con diversos recursos didácticos como cuentos, leyendas, microrrelatos, poesía, teatro, entre otros.

La propuesta “El cuento latinoamericano contemporáneo como una innovación para el desarrollo de habilidades creativas **en los estudiantes de Educación Básica**” forma parte de los resultados de la tesis de titulación en el marco de la Maestría en Educación con mención en Formación del Profesorado de Educación Secundaria del Ecuador realizada bajo convenio específico entre la Universidad Nacional de Educación, la Universidad de Barcelona y el Ministerio de Educación del Ecuador. Explora las habilidades lúdicas, participativas, colaborativas, escritas y orales del estudiante, con la finalidad de provocar un acercamiento y una motivación a la lectura. También, contempla el proceso de escritura y producción de textos en estudiantes de 10° Grado EGB de la Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo” que, finalmente, son expuestos a través del discurso oral.

La metodología y la práctica docente empleadas durante el periodo de implementación de la propuesta están orientadas hacia el trabajo en el aula con cuentos latinoamericanos contemporáneos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se recurre al empleo de

las TIC como un medio de comunicación, aprendizaje y expresión del pensamiento para incentivar y motivar el hábito de la lectura a partir de un género breve, así como en la producción de textos de diversa índole. La agilidad que proporcionan los medios digitales actuales fomenta la creatividad y el ingenio (MINEDUC, 2017).

La concreción de lo expuesto anteriormente se materializa en el diseño de una secuencia didáctica focalizada en el estudiante y su proceso de aprendizaje de la destreza comunicativa, cuyo accionar y aplicación demuestra el desarrollo integrado y significativo de competencias básicas como la comunicativa lingüística y audiovisual, artística y cultural, la comunicación verbal y digital, la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal (Ambrós, Ramos y Rovira, 2011).

En el diseño de esta herramienta didáctica, es importante la organización secuencial de los contenidos de manera coherente y las relaciones de dependencia en materia de enseñanza por medio de actividades; atendiendo a niveles de consecución de los objetivos (Guamán, 2017). Además, incluye la puesta en común de los valores, actitudes y habilidades cognitivas para fomentar la representación de las experiencias y vincularlas al conocimiento del estudiante.

En este orden de ideas, es fundamental el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante, a través de la implementación de la secuencia didáctica como instrumento que gradúa la evolución de la planificación inicial y la utilidad de las estrategias metodológicas planteadas. Esta experiencia didáctica y práctica permite comprobar y demostrar la eficacia del proceso de aprendizaje logrado por el estudiante. Al ser una herramienta de interacción social, la capacidad comunicativa facilita la promoción y reconocimiento de los diferentes contextos y situaciones a los que se enfrenta el estudiante en la sociedad en la que convive.

El desarrollo habilidades creativas a partir del cuento latinoamericano contemporáneo

La propuesta formulada en el Trabajo Fin de Máster (TFM) para la obtención del título de Máster en Educación con mención en

Lengua y Literatura propuso una secuencia didáctica denominada “El cuento latinoamericano contemporáneo como una innovación para el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes de Educación Básica” y tuvo como objetivo adaptar un cuento en una representación teatral como estrategia para desarrollar la destreza de producción de texto con la finalidad de incentivar el gusto, el deleite y la recreación de la literatura en los estudiantes de 10° Grado EGB de la Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo” del cantón Mocache, provincia de Los Ríos.

La secuencia didáctica desarrollada planteó al cuento como eje vertebrador el género discursivo. El cuento es considerado una herramienta didáctica que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los estudiantes, y que desarrolla la competencia comunicativa en estos. Como estrategia de aprendizaje, el cuento aporta mecanismos autónomos para abordar y entender los sentimientos o, incluso, exponer conflictos existenciales por medio de un proceso de identificación con el personaje.

La propuesta didáctica con enfoque comunicativo se enmarcó en el currículo nacional vigente en el área de Lengua y Literatura, y se vinculó a los lineamientos específicos en el desarrollo de destrezas y la transmisión de contenidos de determinados bloques curriculares de manera interdisciplinaria.

La programación de la secuencia didáctica tiene tres sesiones, con una duración de catorce horas pedagógicas, o su equivalente en el contexto educativo. Incluye actividades desarrolladas en equipos, dentro y fuera de la sala de clase, para potenciar los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes. El trabajo colaborativo facilita la interacción, mantiene un clima que favorece la atención, comprensión y participación. Además, promueve la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), motivando la participación y construcción del conocimiento.

El desarrollo de la secuencia didáctica incluye la colaboración interdisciplinaria de varias áreas del currículo escolar como Educación Cultural y Artística (ECA) y Estudios Sociales para desarrollar habilidades escritas y orales. Las actividades se orientan al proceso de lectoescritura y se toma al cuento como género discursivo.

La organización de actividades se interrelaciona en tres momentos: al inicio propone el contenido a través de un reto comunicativo; en el desarrollo se presentan los contenidos lingüísticos y literarios mediante la selección de textos; y en la síntesis, con la producción oral, escrita y audiovisual de textos. Entre las actividades planificadas se encuentra “La ruta literaria”, la puesta en escena del cuento sorpresa de Navidad y la escritura de microcuentos inéditos.

“La ruta literaria” es un trabajo didáctico que permite conocer la cultura y tradiciones del cantón Mocache a través de leyendas relatadas oralmente al público, promoviendo la recreación con la literatura.

La representación del cuento “Sorpresa en Navidad” desarrolla la destreza de escritura y desenvolvimiento escénico y la habilidad de redactar un guion corto respetando aspectos gramaticales y ortográficos. Incluye la selección de personajes que intervienen en la obra, ensayos y diseño de escenografía para la puesta en escena.

La escritura de microcuentos inéditos involucra al estudiante en la selección de un tema, redacción de un borrador siguiendo la estructura del microcuento y aplicando normas ortográficas y gramaticales. También propone la representación de ilustraciones llamativas que acompañen al texto, la inclusión de este trabajo en un libro, y la creación de podcast (lectura de cuentos inéditos) para determinar la capacidad narrativa del estudiante en cuanto a la entonación en la lectura, postura vocal, entre otros aspectos.

La valoración del desempeño y desarrollo de habilidades argumentativas indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en referencia a la evaluación de la secuencia didáctica, permite verificar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos del estudiante de manera significativa e integral; así como el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño propio de los contenidos curriculares de 10° Grado EGB, tanto de forma individual como grupal.

La evaluación es considerada continua y permanente durante el desarrollo de la clase. Para lograrlo, se parte de los criterios de evaluación del currículo y se identifican los aprendizajes imprescindibles y deseables que los estudiantes deben alcanzar. El docente orienta de manera clara, comprensible y, si es necesario, ejemplificando con diversos recursos la tarea a ser evaluada; recurre a la aplicación de secuencias didácticas concretas que contribuyan a la aplicación

de rúbricas en los diferentes niveles evaluativos y de acuerdo a las actividades de inicio, desarrollo y síntesis.

En suma, el docente mediante la aplicación de evaluaciones formativas comprueba el nivel alcanzado por los alumnos en la realización de las actividades de la propuesta didáctica. Por lo tanto, involucra en el proceso de evaluación, las adaptaciones pedagógicas que permitan abordar los contenidos y la respectiva valoración de los estudiantes con NEE.

Entre las formas de evaluación consideradas dentro de la propuesta, se valora la importancia del trabajo escolar mediante prácticas que despierten la curiosidad y el deseo de aprender, lo que permite la generación de ideas para mejorar el aprendizaje. Se diseñan actividades y talleres creativos que promuevan la participación para que el estudiante exprese su opinión crítica y literaria, aportando iniciativas para la representación teatral y desarrollando su dominio escénico y oral. La propuesta incluye la autoevaluación del desempeño del trabajo colaborativo, a través de la aplicación de una rúbrica de evaluación crítica y de desarrollo de las destrezas adquiridas por el estudiante.

Metodológicamente, la propuesta de la secuencia didáctica para la enseñanza de la Lengua y Literatura y la práctica de la lectoescritura se afianza en la pedagogía activa, cuyo propósito es ponderar la participación del estudiante al protagonizar su propio aprendizaje, así como el desarrollo de competencias lingüísticas y pragmáticas que conlleven a una capacidad de carácter comunicativo.

La aplicación de diversos métodos y el enfoque didáctico del currículo articulan los conocimientos previos para alcanzar un aprendizaje significativo en los procesos lingüísticos de los estudiantes de 10° Grado EGB. Los bloques curriculares responden al desarrollo de las macrodestrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estos bloques, se integran en Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura.

El sistema de Lengua es trabajado implícita y transversalmente en todos los bloques de la secuencia didáctica, los contenidos temáticos son abordados dentro del bloque de Escritura, pues las diversas situaciones de comunicación se enmarcan en la redacción de un escrito.

La metodología empleada en la propuesta didáctica fortalece el

desarrollo de las funciones mentales superiores del pensamiento, puesto que potencia el ser, el hacer y el aprender a aprender del estudiante. Además, respeta la diversidad, los estilos de aprendizaje y las inteligencias que cada alumno posee y la inclusión de los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad, impulsando que sean competentes en el contexto de la lectoescritura y con el fin de alcanzar una competencia global y la puesta en práctica de diferentes recursos.

El hecho de diferenciar las capacidades y estilos de aprendizaje es una acción vinculada al entorno social donde se desarrolla y convive habitualmente el estudiante. La innovación educativa está acorde a la cultura social del estudiante para que la transforme mediante oportunidades que lo involucren en el empoderamiento del conocimiento. Este argumento es relevante para garantizar una formación de calidad en el estudiante; siendo prioritario el desarrollo de alternativas pedagógicas que favorezcan el mejoramiento académico y la solución de problemas.

La aplicación de estrategias metodológicas va encaminada a la representación de cuentos contemporáneos, previa lectura y elaboración de adaptaciones por el estudiantado, siendo de suma importancia las actividades aplicadas en el aula, mediante diversos métodos y un enfoque didáctico para la construcción de un aprendizaje significativo.

Las diferentes actividades son identificadas de forma secuencial considerando la participación de los estudiantes, observando la parte científica y curricular como medio de apoyo, la diversidad dentro del aula, los estilos de aprendizajes y los recursos tecnológicos. Se trata de favorecer en los estudiantes un pensamiento crítico, el trabajo colaborativo e individual, y desarrollar su capacidad de expresión oral y escrita mediante la representación teatral.

La organización de la propuesta incluye actividades para la activación de conocimientos, desarrollo de la competencia comunicativa, y el análisis crítico reflexivo, mediante la observación y generación de ideas que incrementa la práctica de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. También se programan y ejecutan talleres que proporcionan una adecuada inferencia de lo aprendido.

Las actividades de comprensión lectora se basan en diálogos conversacionales y otros procedimientos, distinguiéndose tres niveles de

explotación textual: literal, inferencial y crítico, con preguntas abiertas, procurando hacer de la lectura literaria una experiencia positiva.

Con la intención de establecer un vínculo con el momento histórico actual que vivimos, el mismo que está abierto a los cambios tecnológicos y a la innovación, el docente crea y rompe esquemas con vista a una práctica eficaz que cuente con el concurso de recursos variados, entre ellos las TIC, herramientas tecnológicas que apoyan y mejoran la labor docente y estudiantil, para el buen desempeño académico y el progreso de la práctica educativa de la Lengua y Literatura.

Lo anterior implica un reto para la praxis docente, en tanto se valore la adquisición de destrezas mediante el desarrollo de propuestas didácticas que promuevan el desempeño educativo y la competencia comunicativa del estudiante; para lograrlo, es necesario desarrollar en él, una práctica activa e innovadora de la lectoescritura, fomentando el saber hacer, el ser y el saber aprender, así como el disfrute y deleite al momento de interactuar con textos literarios.

Finalmente, en las actividades planteadas se potencia el trabajo participativo, colaborativo, lúdico creativo, escrito, discursivo oral, con la ayuda de herramientas tecnológicas. El trabajo en equipo se lo ejecuta de manera dinámica e inclusiva, comprendiendo y desarrollando las destrezas de leer y escribir correctamente. La participación del docente es clave en la consecución de los objetivos: fortalece habilidades en el estudiante; plantea acciones variadas, llamativas y divertidas que facilitan la interacción mediante la imaginación y la creatividad; motiva al desarrollo de la expresión corporal, al manejo del discurso oral, y contribuye de forma crítica al desempeño del estudiante.

Reflexiones finales

En conclusión, los resultados derivados de la propuesta didáctica permitieron alcanzar el objetivo de aprendizaje respecto a la producción de diferentes tipos de texto, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en diversos soportes disponibles para que el estudiante de 10° Grado EGB de la Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo” del cantón Mocache se encuentre en capacidad de comunicarse, aprender y construir conocimientos.

La propuesta didáctica contribuyó a la formación global del estudiante con actividades didácticas y evaluaciones de la práctica activa y colaborativa, fomentando a su vez el trabajo de inclusión de estudiantes con NEE, involucrando su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizando el acceso al proceso pedagógico.

En términos generales, los alumnos fueron participativos, se interesaron por el aprendizaje mediante la representación de un cuento, se motivaron a leer y escribir, realizaron inferencias y aportaciones críticas para construir conocimientos nuevos que mejoraron su expresión oral frente a un público. El hecho de estar inmersos en la selección del cuento, elaboración del guion y diseño de la puesta en escena, los hizo corresponsables del logro de los objetivos y de las actividades propuestas.

Cabe mencionar que, mediante esta estrategia, los estudiantes se motivaron a investigar y fueron creativos en la propuesta del cuento, realizaron interesantes análisis de la historia, seleccionaron detalles importantes para el guion, fueron innovadores y divertidos a la hora de ensayar, y mantuvieron el entusiasmo hasta el momento de la representación frente al público. Los resultados fueron buenos, el 80 % de los estudiantes alcanzó los aprendizajes requeridos (AAR) de forma global y un 20 % de los alumnos llegó a dominar los aprendizajes requeridos (DAR).

Está claro que un aumento del trabajo colaborativo realizado en el aula produce una mejora en los resultados. Esto provocó la aplicación de herramientas de enseñanza que mejoraron el progreso cognitivo del estudiante, fomentando el trabajo individual y favoreciendo la sociabilidad dentro y fuera del aula. Entre estas, se propuso la resolución de problemas, el descubrimiento guiado, el trabajo en grupos por niveles de ejecución, sin olvidar los diferentes estilos de aprendizaje.

El impacto de la secuencia didáctica se evidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura, puesto que promueve e incentiva la lectoescritura mediante la creación de textos cortos, entre ellos leyendas, microcuentos y ensayos de temas acordes a la edad del estudiante, logrando que desarrollen actividades participativas, creativas y colaborativas mediante diversos recursos a su alcance.

El interés por la lectura y escritura de textos se incrementa mediante representaciones teatrales y cuentos creados con el propósito de que provocar gozo y deleite con la literatura.

Entre las dificultades observadas en la implementación de la secuencia didáctica se encuentra la ausencia del hábito de la lectura y escritura en los estudiantes; sin embargo, la actuación y la ilustración del cuento les resulta interesante. En el análisis de los cuentos contemporáneos se consideraron aquellos que se referían al momento actual e historias diferentes a las expuestas en el libro de estudio. Por ser un grupo heterogéneo y tener estudiantes con NEE, fue necesario integrarlos en las diferentes tareas, para lo cual se recurrió a la interacción para destacar las habilidades de forma independiente y minimizar las dificultades de aprendizaje de estos estudiantes.

Otro aspecto que merece atención es que al estudiante no le gusta trabajar individualmente, se le dificulta leer, escribir y expresarse en público, y siente desinterés en la realización de actividades orales y escritas en solitario. Esta situación tuvo mayor peso en el aula, para contrarrestarla se plantearon estrategias y adaptaciones pedagógicas que influyeron en el trabajo, en los resultados y en el logro de objetivos.

En relación con las asignaturas troncales de la maestría: La experiencia docente y los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas proporcionan varios caminos para guiar y poner en práctica diversos modos de direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en sus distintos niveles evolutivos.

En relación con las asignaturas de la especialidad: Las diferentes metodologías dentro de la didáctica proveen al docente excelentes herramientas para desarrollar habilidades que mejoren su desempeño profesional en los heterogéneos contextos sociales. El diseño de diferentes estrategias pedagógicas para aplicar dentro y fuera del aula favorece el trabajo y rendimiento académico de los estudiantes, así como la solución de problemas.

El diseño de contenidos temáticos y la evaluación de acuerdo con la diversidad es un reto porque atiende las dificultades de aprendizaje del estudiante y busca alternativas de motivación para que se exprese de forma oral y escrita con argumentos, narraciones y exposiciones. La experiencia adquirida en el diseño y puesta en marcha de la secuencia

didáctica demuestra la competencia docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura, y contribuye al cambio pedagógico de la educación actual.

Referencias bibliográficas

- Ambrós, A., Ramos, J. M. y Rovira, M. (2011). Criterios para la programación de aula de una secuencia didáctica. En Ambrós, A., et al. *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona: Graó.
- Guamán, J. (2017). El aprendizaje de Lengua y Literatura (Proyecto de investigación), Universidad Técnica de Cotopaxi, Facultad de Ciencias Humanas y de Educación, Latacunga, Ecuador.
- Matin del Campo, B. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Elsevier*, 31(2), pp. 82-95.
- MINEDUC (2017). *Lengua y Literatura 10° Grado*, Quito, Ecuador: El Telégrafo EP. www.educacion.gob.ec.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Propuesta innovadora No. 2

Cómo innovar la práctica educativa en el área de la Lengua y Literatura desde la Neuroeducación: nuevos métodos de aprendizaje

Mg. Carolina Pasquel Rea

Unidad Educativa “República de Rumanía”

Introducción

La Neuroeducación es una disciplina que pretende, por medio de la comprensión del funcionamiento del cerebro, modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje para optimizarlos.

“Es una nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias”. (Campos, 2010, p. 10)

Las actividades planteadas en este capítulo se basan en la Neurodidáctica, específicamente en los procesos relacionados con la motivación y la memoria. El objetivo de esta propuesta es demostrar que mediante actividades innovadoras y motivadoras se puede despertar el interés por la lectura analógico-valorativa y la escritura creativa en los estudiantes del Bachillerato General Unificado (BGU). Esta implementación hace énfasis en la lectura, pues de ella dependen, en gran parte, muchos de los aprendizajes dentro y fuera del aula. “La lectura no solo se relaciona con el aprendizaje, también lo hace con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas” (Maqueo, 2009, p. 207).

Uno de los objetivos que se pretende conseguir en la educación secundaria a través del área de Lengua y Literatura es “desarrollar procesos cognitivos que favorezcan el avance hacia el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 9). Como se puede observar en la primera cita, la lectura está

directamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, y este, a su vez, incidirá en la comprensión, interpretación, análisis y creación de textos. Lamentablemente, en la actualidad, se evidencia un déficit importante en el desarrollo de los mencionados procesos cognitivos y en esto inciden varios factores. Uno de ellos es que en el sistema educativo actual priman las prácticas educativas tradicionales (conductismo), es decir, se exige que los estudiantes permanezcan en el aula durante todas las horas clase; además, se demanda que no se muevan de sus bancas, las mismas que están ubicadas en igual posición siempre, en filas. También se tiende a pedir que los alumnos escuchen en total silencio las exposiciones unidireccionales de los maestros (clase magistral tradicional) por lapsos prolongados. Este entorno entorpece el proceso de enseñanza y aprendizaje, por esta razón es de vital importancia que el docente comprenda que el entorno físico y las metodologías utilizadas tienen una incidencia muy relevante en el aprendizaje.

Está comprobado que la actividad cerebral de un estudiante disminuye significativamente durante una clase tradicional magistral. Esto lo probó el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) durante una investigación que se basó en la utilización de un dispositivo que se colocaba en la muñeca y que entregaba un registro de la actividad del sistema nervioso simpático, durante la realización de tareas físicas, cognitivas o emocionales. En los resultados se evidenció que la frecuencia y amplitud de las ondas cerebrales se reducía de manera considerable cuando el estudiante escuchaba la exposición unidireccional de una clase tradicional magistral. “Los intervalos de Electrodermal Activity (EDA) elevada frecuentemente correspondían a momentos en los que el participante estaba estudiando, haciendo tareas o tomando un examen. Esto posiblemente se deba al aumento cognitivo, estrés asociado con estas actividades”. (Poh, Swenson y Picard, 2010, p. 1250). Lamentablemente en Ecuador, como ya se había mencionado, aún son frecuentes las clases tradicionales, lo que ha causado desmotivación en los estudiantes. En el caso de Lengua y Literatura, esta desmotivación se ve reflejada en el desinterés por la lectura y escritura, lo que deriva en un deficiente vocabulario, convirtiéndose en un círculo negativo para el aprendizaje en general, ya que si los estudiantes no comprenden

el vocabulario de un texto, no entenderán la significación literal y desertarán en su intento por leer. En tal razón, cuando se quiere introducir el contexto para el análisis interpretativo, crítico o literario, ya se ha perdido el interés de los estudiantes por completo, y la lectura, y más aún su análisis, se convierte en una actividad tediosa y aburrida.

En las escuelas todavía se insiste en proponer al alumno actividades que no lo conducen a esa comprensión, sino, en el mejor de los casos, al desconcierto y rechazo que causa aquello que no se entiende. Y, desde luego, a su alejamiento de la lectura, en el presente y en el futuro. (Maqueo, 2009, p. 211)

Aunque parezca increíble aún se maneja el concepto del profesor como ese ser omnipotente, único poseedor del conocimiento, cuyos alumnos le deben total obediencia. Normalmente, los estudiantes prestan poca atención pues no están motivados, sino más bien obligados, dando como resultado la deserción. Esto involucra un bajo rendimiento, pero, sobre todo, rechazo a todo lo que tenga que ver con la escuela. En esta propuesta se hace énfasis en la lectura, pues es una de las actividades con menos innovación, los docentes aún aplican el aprendizaje tradicional de la lectoescritura; es decir, se ignora por completo que la lectura es una actividad que involucra múltiples y complicados procesos intelectuales y se la considera como una actividad pasiva, transformando así a los estudiantes en analfabetos funcionales. “Debemos suponer que en buena medida el fracaso de la enseñanza de la lectura y la escritura se debe a la concepción que de ellas se tenía y a la forma de enseñarlas” (Maqueo, 2009, p. 208).

Es común escuchar entre los profesores “es que no les gusta leer”, “no quieren leer nada”, pero estas aseveraciones son totalmente falsas. Sucede que los estudiantes sí leen, pero solo lo que les interesa, y sí realizan actividades, siempre y cuando estas capten su atención. Hoy en día, es usual también escuchar entre los profesores la frase “es que los estudiantes no ponen atención”, generalmente con la connotación de culpabilizar al alumno. Sin embargo, la Neurociencia nos enseña que prestar atención no es un proceso sencillo. De acuerdo con Sigman la gente dice “presta atención”, como suponiendo que basta querer para hacerlo, como si fuera una cosa que es gratis, pero ya que no es así, puesto que prestar atención es algo realmente difícil para todos, en

tanto, si bien es fácil decirlo, difícil es hacerlo. Este experto explica que hay muchas cosas internas y externas que compiten con la atención hacia algo en específico. Además menciona que se precisa mucho esfuerzo para lograr enfocarla, por esta razón sugiere que lo primero que debe tomarse en cuenta en el ámbito educativo, cuando hay problemas de atención en los estudiantes, es tener empatía con ellos, entender que prestar atención es un proceso complicado que requiere motivación. La atención no se pide, se capta. Para captar dicha atención y mantenerla es fundamental la motivación, misma que debe darse en tres pasos: deseo, acción y satisfacción. “Los estudios realizados en Neurodidáctica nos dicen que el primer paso que debemos dar es estimular la amígdala de los alumnos... para ello podemos presentarles al inicio, recursos como una pregunta, una imagen, algo que suscite la sorpresa o emoción” (Pérez Leal, 2017, s. p). Por otro lado, es indispensable comprender la importancia del trabajo cooperativo entre docente-estudiante, entre pares, y estudiante-docente. Romper con el viejo rol del docente omnipotente y crear un ambiente de aprendizaje cooperativo, “somos seres sociales por naturaleza, por ende, al trabajar de manera conjunta e intercambiar ideas a través del diálogo y la retroalimentación, las ideas previas se modifican y enriquecen propiciando que el aprendizaje se alcance” (Guerrero Hernández, 2019, s. p).

Esta propuesta pretende plantear una solución a la problemática detectada, proponiendo una secuencia didáctica compuesta por varias actividades fundamentadas en la Neurodidáctica. Cabe recalcar que esta publicación forma parte de los resultados de la tesis de t en el marco de la Maestría en Educación, con mención en Lengua y Literatura, realizada bajo convenio específico entre UNAE-UB-MI-NEDUC. Es así que se empezará haciendo una descripción detallada de las actividades, su objetivo y el respaldo teórico que las sostiene. Se hará también un análisis de los resultados obtenidos a partir de su aplicación. Además, se recogerán algunas conclusiones que mencionan los puntos más relevantes de la propuesta. Finalmente, se hará una reflexión al respecto de la innovación de las prácticas educativas.

Secuencia neurodidáctica

Esta secuencia está basada en los métodos didácticos que consisten en la aplicación práctica de los conocimientos derivados de la interacción recíproca entre diversas disciplinas como la neurociencia, la psicología y la educación. El resultado de esta interacción genera cinco principios clave de aplicación en las aulas: “1. Los cerebros son únicos, 2. El cerebro es altamente plástico, 3. El cerebro cambia con la experiencia, 4. El contexto y la experiencia tienen influencia en el aprendizaje, 5. El cerebro conecta nueva y vieja información” (*Telefónica. Educación digital*, 2020, p. 4). Además, la Neurodidáctica se enfoca en la motivación y la memoria como elementos claves para lograr un aprendizaje significativo.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje, y en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico, se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca y pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras que favorecen el aprendizaje. En cuanto a la memoria, se ha elegido el modelo práctico de Roberto Rosler (Asociación Educar), que establece siete pasos para trabajar la consolidación de la información en la memoria de largo plazo (MLP): abrir en los alumnos las MEMORIAS SENSORIALES; hacer PENSAR a los alumnos sobre la información, los contenidos trabajados; RECODIFICAR, recuperar la información de la memoria de corto plazo y trabajar sobre ella; FORTIFICAR, realizar una evaluación de lo que se ha aprendido o no; PRACTICAR, repetir, volver a trabajar sobre los contenidos con la intervención de todas las memorias; REPASAR, volver a trabajar sobre los contenidos pero de un modo diferente; RECUERDO, recuperar la información. (*Telefónica. Educación digital*, 2020, p. 13).

Aplicación: las actividades que se plantean, promueven el aprendizaje significativo.

Nombre de la actividad: Subasta de gatos y ratones

Nivel: 2do. BGU

Duración: 1 semana (5 horas clase)

Objetivos:

- Identificar el uso de metaplasmos a partir de la lectura comprensiva y análisis del cuento “El cholo que odió la plata” de Demetrio Aguilera Malta, con el fin de que los estudiantes puedan autoconceptualizar estos fenómenos lingüísticos.
- Reconocer las palabras correctas que reemplazarían a los metaplasmos identificados en el cuento trabajado, en un ambiente colaborativo y dinámico, con el propósito de llegar a retener la mayor cantidad de palabras aprendidas.
- Deducir el contexto ecuatoriano de 1930 a partir de la lectura del cuento “El cholo que odió la plata” de Demetrio Aguilera Malta, para utilizarlo en el análisis literario del mismo.

Contenidos lingüísticos. Metaplasmos. Adición: prótesis, epéntesis y paragoge. Supresión: aféresis, apócope y síncope. Combinación: metátesis.

Contenidos funcionales. Describir e identificar metaplasmos en su entorno conversacional (familia, amigos, escuela). Hablar de forma adecuada, reemplazando metaplasmos por términos correctos. Reescribir el cuento leído reemplazando los metaplasmos por palabras gramaticalmente correctas.

Contenidos socioculturales. Realismo Social Ecuatoriano. Contexto 1930.

Destrezas que se desarrollan. Expresión oral (E.O.), expresión escrita (E.E.), comprensión auditiva (C.A.) y comprensión lectora (C.L.).

Tipo de interacción. En el aula, laboratorio de computación y en el patio de la Institución. Se establecen grupos de cuatro personas, se entrega el texto impreso “El cholo que odió la plata” de Demetrio Aguilera Malta, la ficha de trabajo y los materiales. Se trabaja en parejas dentro de cada grupo. Se organizan las bancas en círculos de trabajo que se distribuyen en toda el aula. Utilizarán papel, bolígrafos, paletas, tarjetas de selección y computadoras.

Momento de ejecución. Actividades de evaluación y refuerzo.

Tipología de actividades. Trabajo colaborativo y cooperativo.

Expresión oral. Dialogar sobre el contexto y el contenido gramatical del texto.

Expresión escrita. Creación cooperativa de un cuento.

Comprensión auditiva. Escuchar e interpretar indicaciones. Comprender exposiciones del o la docente y de otros estudiantes.

Comprensión lectora. Responder a preguntas, tanto de significación como de contexto.

Materiales: hojas impresas con el cuento a trabajar, paletas, tarjetas de selección, lápices, ficha de trabajo, bolígrafos y computadoras.

Actividad 1: Subasta (2 horas clase de 40 minutos cada una)

Paso 1 (15 minutos). Esta actividad empezará cuando el/la docente ingrese al aula, solo saluda y empieza a mostrar una bolsa a los estudiantes. Esta bolsa contiene tarjetas con gráficos de gatos y ratones de diferentes colores. Recorre las filas pidiendo que cada estudiante tome una tarjeta. Una vez que termina, explica que los estudiantes que logren juntar sus bancas y formar un círculo de acuerdo al color y animal de su tarjeta, en el menor tiempo posible, tendrán 2 puntos adicionales para las actividades de la semana. Al final se sumarán todos los puntos extras conseguidos y se transformarán en una calificación adicional.

Paso 2 (20 minutos). A medida que van formándose los grupos el/la docente entrega las hojas impresas con el cuento “El cholo que odió la plata” de Demetrio Aguilera Malta y la ficha de trabajo. Una vez que están conformados los grupos de cuatro personas de acuerdo a las tarjetas, se explica en qué consiste la actividad. Dos personas leerán el cuento y responderán preguntas de contenido de la historia, mientras las otras dos resaltarán las palabras mal escritas en el texto y las copiarán en la ficha de trabajo. Además, escribirán al frente la palabra que crean es correcta. Se indica que disponen de 20 minutos para esta actividad pero si algún grupo termina antes, se ganará 2 puntos extras. Mientras esto sucede, el/la docente escribirá algunos datos interesantes acerca del autor de la obra y sobre el contexto histórico del Ecuador en

1930. Los estudiantes que van terminando leerán los datos mientras terminan los demás. Se asignan los puntos extras a los tres primeros grupos en terminar.

Paso 3 (45 minutos). El/la docente explica que se hará una subasta con las respuestas de la ficha de trabajo. A cada grupo se le asignan 500 dólares para toda la ronda de juego. Una vez que se empiece, el/la docente solicitará la respuesta de las preguntas. Se empieza a pujar y se venderá la posibilidad de responder a quien ofrezca mayor valor. Si la respuesta leída es correcta, el equipo gana 2 puntos y siempre va disminuyendo el dinero. Si la respuesta es incorrecta no acredita puntos y pierde el dinero pujado. Se debe tomar en cuenta que ganará el equipo que tenga mayor cantidad de puntos y menos dinero al terminar. Cada vez que se lee la respuesta el grupo explica el porqué de la respuesta y los demás equipos pueden ir corrigiendo sus trabajos. Se hará lo mismo con las palabras mal escritas en el cuento, el grupo que compre la posibilidad de responder deberá indicar en qué línea del texto se encuentra la palabra y cuál sería la palabra correcta. Mientras esto sucede, el/la docente explicará que estas palabras encontradas en el texto se denominan metaplasmos y que en el caso de un texto literario son recursos que usa el autor para darle mayor realismo a su obra. Se habla muy brevemente acerca del realismo literario a medida que transcurre el juego de la subasta.

Los estudiantes suelen emocionarse mucho al querer comprar. Se usa mucha energía, se puede gritar, se debe usar una estrategia para administrar el dinero, se debe arriesgar. Se crea un ambiente muy emocionante y es tal el enganche que los estudiantes ponen toda su energía y creatividad, pero sobre todo se involucra mucho la emocionalidad. Al fin pueden moverse, interactuar, incluso gritar. Desfogan energía de forma positiva. Siendo su rutina una constante imposición de permanecer quietos y en silencio, este tipo de actividades les llama mucho la atención y se muestran muy comprometidos, colaboradores, pero, ante todo, felices de trabajar. Es importante manejar correctamente los tiempos, la subasta tendrá un tiempo de duración de 30 minutos. En los 15 minutos restantes se anuncia los ganadores, se asignan los puntos y se registran en el diario. Se recogen las fichas de trabajo, las tarjetas y las paletas. Se explica una

pequeña tarea para casa. Se entrega una hoja con la conceptualización de metaplasmos y sus tipos. Se pide a los y las estudiantes que escojan diez palabras de las resaltadas en el cuento trabajado en clase y que traten de ubicar a qué tipo de metaplasmo correspondería. Se corre lista y se termina la clase.

Actividad 2: (2 horas clase de 40 minutos cada una)

Paso 1 (20 minutos). El/La docente ingresa al aula, saluda e indica a los estudiantes que deben formar los mismos grupos de la clase anterior, pero esta vez, todos se trasladarán al laboratorio de computación. Disponen de cinco minutos para llegar al laboratorio, quienes logren hacerlo a tiempo ganarán puntos extras. Los ratones se ubicarán a la derecha y los gatos a la izquierda. Formarán sus equipos de cuatro integrantes de acuerdo a las tarjetas que se repartieron en la clase anterior. Debido al número de estudiantes, cada equipo ocupará un computador. En la pizarra, el/la docente proyecta la página a la que deben ingresar (KAHOOT), da las indicaciones respectivas y explica que se trata de un juego en línea, donde se evaluarán los tipos de metaplasmos trabajados en la tarea del día anterior. El juego consiste en mirar las preguntas proyectadas en la pizarra y escoger las respuestas correctas en sus pantallas, las mismas que estarán representadas por figuras y colores. Esta actividad requiere que los estudiantes tengan los conocimientos para contestar acertadamente, además deben encontrar una estrategia para coordinar entre los miembros del equipo quién leerá las preguntas en la pizarra, quién dará la respuesta, quién seleccionará en la máquina el color que corresponda a la misma y quién escribirá la respuesta correcta en la hoja de la tarea. Todo esto dentro del tiempo establecido que será de sesenta segundos por ronda. En cada pregunta, la aplicación muestra el resultado correcto, el equipo que lo haga en menor tiempo gana los puntos asignados. Entre más rápido logren escoger la respuesta correcta, más puntos se irán asignando. Al final, la aplicación mostrará la premiación de los cinco primeros lugares, con animaciones y música. Una vez terminada la evaluación se asignan puntos adicionales a los equipos que ocuparon los cinco primeros lugares y se procederá a realizar la siguiente actividad en el patio.

Paso 2 (40 minutos). Todos los estudiantes salen con su listado

de palabras corregido mediante el KAHOOT realizado. Forman un círculo grande, que estará integrado por dos gatos, seguido de dos ratones. Todos se agarran de las manos. Se escogerá un integrante de los ratones y uno de los gatos, los dos estarán fuera del círculo en posiciones opuestas, es decir, el uno en la parte derecha del círculo y el otro al frente. El juego consiste en que el gato le hará una pregunta al ratón y el ratón deberá contestar. Se utilizarán las siguientes frases:

Gato: “Ratón, ratón”

Ratón: “Qué quieres gato ladrón”

Gato: Un ejemplo de metaplasmo por adición, prótesis y la palabra correcta. (Aquí podrá indicar el tipo de metaplasmo que el grupo haya seleccionado).

En este punto, el gato empezará a perseguir al ratón para atraparlo, este se podrá librar solamente si logra ingresar al círculo (los gatos tratarán de impedir cerrándose y agarrándose fuerte de las manos, mientras que los ratones le facilitarán la entrada). Si logra ingresar al círculo podrá mencionar su respuesta y si es correcta se acreditarán dos puntos para su equipo. Si es atrapado por el gato fuera del círculo, será el gato quien pueda decir la respuesta y los puntos serán acreditados a su equipo. Cada vez será un miembro diferente del equipo el escogido y se harán cinco rondas de preguntas. Después se cambiará de papel, los ratones perseguirán a los gatos y se harán cinco rondas más. No se podrá repetir las palabras, pero se podrá usar metaplasmos que no estén en la lista y que se hayan identificado en conversaciones con familiares o entre estudiantes. Esto con el fin de advertir sobre el uso incorrecto de ciertas palabras en las conversaciones coloquiales. Una vez terminado el juego se sumarán los puntos y se declarará al equipo ganador, los gatos o los ratones. Los ganadores sumarán dos puntos en su calificación final. Cuando la actividad ha finalizado se regresa al aula, se acomodan las bancas y se registran los puntos en el diario de las actividades.

Paso 3 (20 minutos). Una vez en el aula, se recogen las hojas del listado de palabras clasificadas de acuerdo al tipo de metaplasmo (que ya fueron corregidas y completadas en el paso 1). El/La docente explica que la tarea es volver a leer el cuento entregado la clase anterior y los apuntes sobre el contexto social ecuatoriano de 1930. Además, pide

reemplazar por las palabras correctas, los diez primeros metaplasmos mencionados en el cuento, leerlo así y analizar qué efecto causa este cambio en el texto. Anticipa que la próxima clase se hará un conversatorio sobre esto. Se corre lista y se termina la clase.

Actividad 3: (1 hora clase de 40 minutos)

Paso 1 (10 minutos). La docente ingresa, saluda y propone a los estudiantes una actividad previa. Esta consiste en que a medida que ella corre lista, el o la estudiante nombrada se acercará rápidamente hacia el o la estudiante que sigue en la lista y le saludará (abrazo, apretón de mano, beso, un buen deseo). Se indica que los estudiantes que logren hacerlo en menos tiempo y de manera más creativa, sumarán un punto.

Paso 2 (25 minutos). Se ubican las bancas en un semicírculo, se pide a los estudiantes sacar las hojas del cuento con los metaplasmos reemplazados. Quienes lo hayan hecho en casa suman dos puntos extras, quienes no lo tengan podrán hacerlo a medida que se vaya analizando el texto en el conversatorio. En primera instancia, el/la docente pedirá a los estudiantes que recuerden algunos datos del contexto ecuatoriano de 1930. En la pizarra se anotarán las ideas que se vayan indicando. Después el/la docente pedirá a los estudiantes que analicen la relación que hay entre el contexto mencionado y el contenido de la historia en el cuento. Se recogerán las ideas en la pizarra. El/la docente agregará algunas ideas del realismo social literario, y volverá a plantear la inquietud en los estudiantes del porqué el autor habrá decidido escribir un cuento utilizando una gran cantidad de metaplasmos, si se trata de palabras escritas o pronunciadas de forma incorrecta. Se recogerán las ideas, el/la docente las concatenará a fin de ir armando una conclusión. Finalmente se pedirá a los estudiantes que lean el cuento en voz alta con las palabras correctas reemplazadas. Se reflexionará sobre la diferencia del texto original con el reescrito, se aclarará la intencionalidad del autor y cómo el uso de los metaplasmos responde a una de las características del realismo social literario ecuatoriano.

Paso 3 (5 minutos). Los estudiantes toman fotografías de las ideas recogidas en la pizarra y con estas escribirán un pequeño análisis literario del cuento leído como tarea. También escribirán un diario

reflexivo corto que se publicará en el muro del aula en línea de Teams, donde se mencione su acuerdo o desacuerdo con las actividades realizadas durante la semana, y si hubiera algún desacuerdo, plantear una mejor forma de realizarlas.

Indicadores y resultados esperados

Al finalizar las actividades el/la estudiante

- Reconoce y autoconceptualiza los fenómenos lingüísticos denominados metaplasmos, a partir de la lectura de un cuento.
- Identifica las palabras correctas que reemplazarían a los metaplasmos encontrados en el cuento trabajado, en un ambiente colaborativo y dinámico con el propósito de llegar a retener la mayor cantidad de palabras aprendidas.
- Busca estrategias de resolución de problemas y las aplica en las actividades planteadas.
- Desarrolla estrategias de trabajo colaborativo y competencia sana para conseguir los objetivos planteados en las actividades.
- Resuelve ejercicios gramaticales con base en la construcción colectiva de conocimientos, creando un ambiente solidario y colaborativo.
- Consulta bases de datos digitales y otros recursos de la web.
- Selecciona y valora fuentes según el propósito de lectura, su confiabilidad y punto de vista.
- Recoge, compara y organiza la información consultada en esquemas.
- Deduce el contexto ecuatoriano de 1930 a partir de la lectura del cuento “El cholo que odio la plata” de Demetrio Aguilera Malta, para utilizarlo en el análisis literario del mismo.
- Finalmente, esta propuesta concluirá con algunas reflexiones importantes:

Generar sorpresa, captar la atención: para los estudiantes, lo normal es que los docentes ingresen al aula y lo primero que pidan sea sentarse, hacer silencio y poner atención a lista. Al romper esta rutina, cuando el/la docente ingresa, saluda y empieza a repartir tarjetas, capta

la atención de los estudiantes que se preguntan qué sucede, qué le pasa a esta profesora, por qué nos entrega esto. Además, los gráficos tienen características muy cómicas y diferentes colores, lo que crea una mayor expectativa acerca de este evento nuevo y sorprendente. Una vez que el/la docente indica que se realizará una actividad con estas tarjetas, que se otorgarán puntos extra a aquellos estudiantes que logren juntarse con otros que tengan su misma tarjeta y formar un círculo con sus bancas en el menor tiempo posible, la participación es automática, no se requiere plantearla como obligatoria. Los estudiantes lo hacen por sí mismos, muy emocionados, quieren hacerlo rápido y bien.

Mejora el rendimiento de los estudiantes cuando se elogia el esfuerzo/los procesos emocionales no están aislados de los procesos cognitivos/docentes dinámicos, interactivos: el/la docente empieza a preguntar qué saben de una subasta, al mismo tiempo introduce preguntas sobre qué notaron de raro en el cuento. Automáticamente los estudiantes observan que hay palabras que están escritas de forma incorrecta, se plantean preguntas de por qué el autor habrá decidido hacerlo así, y comparten sus reflexiones, además de que están preocupados de realizar la tarea en menos tiempo. El/la docente constantemente realiza retroalimentación corroborando los conceptos de metaplasmos que los estudiantes han ido encontrando, mientras se moviliza por toda el aula. Felicita constantemente la participación de los estudiantes con sus intervenciones, tanto las acertadas como aquellas que no lo son, incentiva y direcciona las preguntas a los grupos que aún no han conseguido puntos extra, recuerda el tiempo que resta para terminar la actividad. Esto hace que entre ellos busquen estrategias de trabajo colaborativo, dividan el trabajo y coordinen para hacerlo mejor.

Gestión de aula, diferentes espacios y entornos de aprendizaje/aplicación práctica de lo aprendido: en esta secuencia, el/la docente modifica constantemente el espacio de trabajo. Los adolescentes poseen una enorme cantidad de energía física y emocional, al reprimirla con imposición de espacios reducidos, repetitivos y la exigencia de las mismas posiciones físicas (en filas, sentados y en silencio), se genera ansiedad, rechazo e, incluso, reacciones violentas entre ellos y hacia los docentes. En el contexto ecuatoriano, los estudiantes y docentes están

expuestos a la sobrepoblación en las aulas, razón más que suficiente para buscar espacios alternativos de trabajo o adecuar los ya existentes, en pos de romper la rutina de las prácticas educativas tradicionales. También es indispensable que los alumnos sientan que lo que realizan tiene una utilidad práctica, que son buenos en lo que hacen y que eso les servirá en su vida real.

Reflexiones finales

Es necesario mencionar que la inteligencia emocional juega un papel muy importante en los maestros. El profesor es quien escucha, respeta, anima ante el fracaso y da mensajes positivos a sus alumnos, pero para poder hacerlo debe estar bien emocionalmente. No se puede dar lo que no se tiene, se requiere una preparación emocional. Ahora bien, no es menos importante la formación continua y actualización en las prácticas educativas. John Dewey decía: “Si enseñamos a los estudiantes de hoy como les enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana” (citado por Escobar y Sánchez, 2017, p. 40). Al respecto, el pedagogo Francisco Imbernón, profesor de la asignatura Metodología Didáctica de la Enseñanza, señaló que “no existen los buenos y malos docentes, solo las buenas y malas prácticas educativas, aunque no necesariamente las buenas prácticas funcionan en todos lados”. Es inminente la necesidad de innovar en educación, pero también se requiere adaptar de acuerdo al medio, a la situación, al grupo y al contenido. No todo funciona para todos, pero siempre se puede hacer algo para mejorar.

Referencias bibliográficas

- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista digital*, 143(10). <http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>
- Escobar, M., y Sánchez, I. (2017). ¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación?. *REEM. Comunicación. Nivel- Familia y Sociedad*, 4(2), 40.
- Guerrero Hernández, J. A. (12 de mayo de 2019). ¿Qué es la Neurodidáctica?: estrategias para implementar en clase. *Docentes al día*. <https://docentesaldia.com/2019/05/12/que-es-la-neurodidactica-estrategias-para-implementar-en-clase/>
- Maqueo, A. M. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa. DOI: ISBN-13:978-968-18-6574-0
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Lengua y Literatura. Guía para implementar el currículo*. Quito: Editorial Don Bosco.
- Pérez Leal, A. (25 de marzo de 2017). Neurodidáctica: 7 pasos para mantener la motivación en el aula. *nuecesyneuronas*. <http://www.nuecesyneuronas.com/neurodidactica-7-pasos-para-mantener-la-motivacion-en-el-aula/>
- Poh, M. Z., Swenson, N. C., y Picard, R. W. (2010). A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity. Massachusetts: IEEE Transactions on Biomedical Engineering. <https://affect.media.mit.edu/pdfs/10.Poh-et-al-TB-ME-EDA-tests.pdf>
- Sigman, M. (17 de junio de 2019). *BBVA. Aprendemos juntos*. Obtenido de V. Completa. Cómo pensamos, decidimos y aprendemos. Mariano Sigman, neurocientífico: <https://www.youtube.com/watch?v=QznhPtRO-N0>
- Telefónica. Educación digital (agosto de 2020). MOOC NEURODIDÁCTICA. *Aproximación a la Neurodidáctica*, 13. España.

Propuesta innovadora No. 3

Cortázar para todos. Nueva forma de leer a los grandes autores

Mg. Maricela Osorio Rizzo
Unidad Educativa Ricardo Rodríguez Sparovich

Introducción

Jugar, dibujar, usar TIC en el aula... ¡Sí!, herramientas para hacer que los estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) puedan leer, comprender y apropiarse de historias de autores considerados “complejos”, “inintendibles” y “raros” como el argentino Julio Cortázar. La propuesta formulada en el Trabajo Fin de Máster (TFM) para la obtención del título de **Máster en Educación con mención en Lengua y Literatura**, maestría bajo convenio específico entre UNAE-UB-MINEDUC, apostó por el desarrollo de una secuencia didáctica que buscaba que la lectura de un autor que se estudia de acuerdo a los contenidos del currículo ecuatoriano del 2016 no sea una tarea imposible para el docente y el alumno, por ello se llevó a cabo una serie de actividades que incluyeron juegos, uso de TIC y mucho énfasis con el cómic.

La narrativa de Cortázar es compleja y el autor “juega” con el lector, lo pone a prueba, lo invita a ser participante activo de sus relatos, y eso crea confusiones entre los estudiantes que lo consideran difícil, extraño y cansado, pues deben leer y releer los relatos para comprenderlos. Entonces, la pregunta que surge es ¿cómo lograr que los estudiantes se acerquen a los fascinantes relatos de Julio Cortázar, sin que sientan que no tienen sentido o no retratan la realidad? Es ahí donde surge la propuesta: aprovechar aquello con lo que se identifican, aquello que manejan, aquello que los atrae y que se puede convertir en un aliado para desarrollar una clase.

Jugar como lo hace Cortázar con los relatos de *Historia de cronopios y de famas*, desarrollar una “competencia” que sería el primer acercamiento al autor (prelectura), luego presentar los relatos

convertidos en cómics (lectura) para terminar con la comprensión lectora a través de cuestionarios, nuevos dibujos o posibles finales (poslectura).

Una vez que los alumnos se aproximaron a Cortázar por medio del cómic, el siguiente nivel o reto fue leer otro relato para poner a prueba sus habilidades con el dibujo, pero más que nada sus habilidades de selección de las ideas más relevantes del nuevo texto cuando, como trabajo final, debieron convertir un nuevo cuento en un cómic desde su perspectiva, ya sea con el dibujo clásico o con el uso de aplicaciones ofrecidas en internet para crear y dibujar, para de esta manera hacer que acepten el desafío de encontrar otras formas de leer a Cortázar.

Una propuesta, muchos desafíos

La primera parte de la propuesta empieza por la gamificación. Eso ya causa sorpresa para el salón de clases clásico, en el que desde la disposición del aula hasta el discurso del profesor siguen un mismo ritmo casi todo el tiempo.

Cuando la clase varía, ya sea porque se cambia el lugar de las bancas o se propone un juego que tiene un objetivo didáctico, ya se implementa una innovación. Innovar es transformar la clase de manera que los alumnos se entusiasmen con la misma y, ante todo, con la lectura. La innovación no solo es usar dispositivos electrónicos o internet, innovar es hacer que el alumnado se sienta identificado e incluido, y para ello cualquier cosa que implique una ruptura de lo convencional es innovar.

Rosabel Roig-Vila, en su estudio *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, indica que “el concepto de gamificación, adaptado del inglés *gamification*, surge a principios del siglo XXI, pero cuenta con múltiples definiciones y perspectivas. Además, indica que en castellano hay voces como la de la Fundación del Español Urgente (FundéuRAE) que proponen el término ludificación (...). La autora cita el informe *Horizon del New Media Consortium*, de 2014, que ya señalaba que “la gamificación será una tendencia actual en las aulas, y necesaria para la didáctica de la lengua y la literatura” (Roig-Vila, 2016, p. 2970).

Gamificar una clase no es fácil, requiere una preparación del docente y un conocimiento del grupo de estudiantes para que no se desnaturalice el objetivo didáctico por una rivalidad entre los equipos. Es básico que la propuesta de gamificación estimule la participación. y la motivación tanto intrínseca como extrínseca de los juegos son los puntos ganados para completar la nota perfecta de 10/10 al final.

En el artículo “Gamificación en Educación”, incluido en la revista *Edu Trends* del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (México), en su edición de septiembre de 2016, destaca que

la gamificación en la educación incorpora elementos del diseño del juego para aprovecharlos en el contexto educativo. Esto quiere decir que no se trata de utilizar juegos en sí mismos, sino de tomar algunos de sus principios o mecánicas tales como los puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación inmediata, el reconocimiento, la libertad de equivocarse, etc., para enriquecer la experiencia de aprendizaje (px).

La propuesta de secuencia didáctica planteada de uso de la gamificación, TIC y cómic se centró en tres objetivos:

1. Desarrollar actividades que posibiliten el análisis y la comprensión de textos narrativos mediante el uso del juego y el trabajo cooperativo.
2. Adaptar al cómic relatos de Julio Cortázar para posibilitar una mejor comprensión lectora, utilizando la imagen y el texto como estímulo para la lectura y el desarrollo de la imaginación.
3. Desarrollar un cómic a partir de la lectura de un cuento seleccionando las ideas más relevantes para su posterior transformación a través de herramientas digitales o del dibujo clásico que tomen en cuenta las convenciones del cómic y el uso correcto del lenguaje.

La secuencia didáctica está desarrollada para utilizar el juego, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los cómics como herramientas didácticas que permitirán a los estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado (BGU) aproximarse a los relatos del escritor argentino Julio Cortázar, que puedan ser capaces de construir su propio conocimiento, que logren autonomía,

seleccionen contenidos y puedan ampliar las posibilidades expresivas de la escritura tal como establece el currículo ecuatoriano de 2016.

La decisión de proponer la programación de una secuencia didáctica, en este caso, tiene en cuenta la visión de Ambrós, quien defiende la idea de la *Programación de unidades didácticas por competencias*, respecto a lo cual asegura que esta

responde a un hilo conductor que teje toda la unidad de programación. Es recomendable que el hilo conductor se vertebré alrededor de una actividad significativa práctica y funcional que justifique y responda a la realización de una serie de tareas previas. (...) Dichas actividades deben poseer también cierta relación entre ellas, así como deben estar graduadas de lo más fácil e inductivo hasta lo más difícil y abstracto. (2010, p. 27)

El segundo hilo conductor de la secuencia didáctica es el cómic. Esta herramienta no es nueva en la clase de Lengua y Literatura u otra asignatura, pero tiene mucha resistencia por parte de muchos profesores o investigadores en educación, debido a que consideran que los cómics pueden ser más distractores que elementos didácticos.

El reto del uso del cómic consiste en considerarlo como una herramienta que no solo es atractiva, sino que puede convertirse en un recurso para desarrollar una secuencia didáctica que trabaje aspectos formales de la lengua hasta la profundidad de una narración.

Marina Alonso en “El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica” refiere que:

El docente, a la hora de plantearse cómo diseñar una actividad eficaz para mejorar la competencia lectora como punto de partida para el desarrollo e integración de las demás actividades (expresión, interacción y mediación) [...] debe primero plantearse la conveniencia de utilizar materiales reales que actúen como fuente de motivación para el estudiante. En este caso, el cómic, tal y como hemos citado en varias ocasiones, se revela como un material idóneo, no solo por su potencial motivador sino, también, desde un punto de vista cognitivo ya que, según la teoría de los esquemas, el conocimiento, el sistema cognitivo humano está organizado basándose en esquemas simultáneamente interconectados e integrados [...]. Esto lleva a una redefinición del proceso

de comprensión lectora como una relación dinámica que se da entre texto y lector, desarrollada en varios niveles cognitivos cuyos procesamientos se dan tanto por los datos del texto, como por los esquemas de conocimiento previos que posee el lector. (2012, p. 13)

Se habla siempre de una clase participativa y muchas veces esta no es posible porque se usa como único recurso el texto de Lengua y Literatura o la lectura de autores complejos como Julio Cortázar sin hacer ninguna introducción o anticipación, y tampoco se plantean trabajos creativos, sino que se utiliza el simple resumen que no aporta a la comprensión lectora ni a la construcción del conocimiento como establece el currículo.

Es ahí en donde surge el cómic. La combinación del texto con la imagen es atractiva para los adolescentes, quienes están ligados a las historietas, mangas o animes.

Rovira (2017) manifiesta que:

Dentro del concepto de narrativa gráfica encontramos múltiples definiciones (cómic, tebeo, historieta, novela gráfica...) que definen un medio de expresión que conjuga la ilustración y la palabra, considerado como el noveno arte. Aunque es un arte independiente y no es exclusivamente un medio infantil, perspectiva que muchas veces lleva a una visión peyorativa o reduccionista del cómic, es indudable la cercanía entre el mundo de la historieta y la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), sobre todo respecto al álbum ilustrado. (2017, p. 12)

Y como la propuesta también toma en cuenta el uso de TIC, ahora se puede elaborar un cómic sin ser un experto dibujante, con una serie de herramientas que se encuentran disponibles en internet. Por eso el objetivo final de la secuencia o el reto comunicativo consiste en elaborar un cómic de un relato de Cortázar –diferente a los leídos también en este formato–, con la coherencia y la cohesión requerida para que el texto tenga validez, y para ello, en la secuencia también se trabajan aspectos gramaticales formales y luego la estructura propia del cómic para que cada equipo diseñe una historia que cuente de forma correcta el relato previamente proporcionado.

La secuencia inicia con una serie de actividades previas a la lectura

de los cuentos de Cortázar, actividades preparatorias como: juegos de palabras, dibujos, sopas de letras, crucigramas, definiciones para descubrir una palabra, etcétera, todo relacionado con el relato. Para empezar la lectura se la realiza de la manera “clásica”. Se presenta el relato (“Continuidad de los parques”) y luego se aplica un cuestionario. El resultado: la mayoría de los estudiantes no entiende nada.

A continuación se presentan tres cómics basados en los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, que son “Acefalía”, “Conducta en los velorios” y “Correos y telecomunicaciones”. La relación entre textos e imágenes hace que los estudiantes logren una mejor comprensión lectora, la misma que se comprueba con la aplicación de un cuestionario con preguntas de carácter literal, inferencial y crítico valorativo. Cuestionarios que se aplican en clases o en las aulas virtuales (Edmodo, Nearpod) que se manejaban con el curso en el que se aplicó la secuencia para el desarrollo del TFM.

Al mismo tiempo que se aplican los juegos previos a la lectura, también se revisan aspectos básicos de gramática como tiempos verbales, conectores lógicos, signos de puntuación y los elementos constitutivos del cómic.

La última etapa de la secuencia consiste en leer el relato de Cortázar “Instrucciones para llorar”, sin transformaciones ni imágenes, para que luego los alumnos hagan sus propios dibujos –de manera tradicional o utilizando una herramienta digital– referentes al cuento. El trabajo consiste en que el cómic cuente la historia de forma secuencial, y que sin palabras o con pocas palabras se entiendan las instrucciones para llorar, según Cortázar.

No hay que olvidar que también es necesario trabajar con una rúbrica para que los equipos estén informados de qué se espera en el reto comunicativo o tarea final. Esta es una guía fundamental para obtener buenos resultados.

Ramos analiza que la incidencia máxima de las rúbricas se inicia en el momento de la recontextualización de la secuencia didáctica, aquel en el que los alumnos deben dar fe de todo lo aprendido y ponerlo al servicio del reto expresivo que se les planteaba. Además, destaca que “el uso de rúbricas ha contribuido a que algunos, sobre todo, los más aplicados, iniciaran un proceso de metacognición sobre su propio

proceso de escritura” (2010, p. 79).

Las rúbricas permiten que el proceso de evaluación sea más objetivo, pues los alumnos conocen con anticipación los elementos, parámetros y la escala de calificación con la cual serán evaluados.

Al final, el producto presentado por cada grupo varía de acuerdo a la habilidad de los estudiantes para dibujar o en el uso de herramientas digitales de diseño, y también con respecto a los que entendieron y tradujeron a imágenes la historia con mayor apego a la original evidenciando la comprensión global del relato.

Para la evaluación, el docente –que ha elaborado la rúbrica como se mencionó antes– toma en cuenta todos los aspectos revisados en clases: cuestiones gramaticales, elementos de los cómics y, evidentemente, la comprensión del relato que siempre estará ligada a los dibujos, los mismos que no son juzgados severamente porque el objetivo final es leer y entender las narraciones de Cortázar.

Los trabajos finales mostraron que las estrategias utilizadas de acuerdo con la secuencia didáctica son más que satisfactorias. De acuerdo con una medición de comprensión lectora realizada para la presentación de una propuesta para un concurso de innovación pedagógica realizado en 2019, el 84 % de los estudiantes de primero, segundo y tercero BGU de la Unidad Educativa “Pdte. Otto Arosemena Gómez” que leyeron varios relatos y los transformaron en cómics lograron el objetivo planteado en el currículo 2016: “OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje” (Ministerio de Educación, 2016, p. 161).

Los resultados de la secuencia aplicada inicialmente con alumnos de primero de BGU podrían calificarse de satisfactorios, aunque resulta ambicioso combinar gamificación, TIC y cómic, así que en una reevaluación del Trabajo Fin de Máster (TFM) se determina que es beneficioso trabajar con todos estos recursos, pero bien podría hacerse por separado para hacer más eficaz el objetivo didáctico planteado. La adquisición de una destreza por parte del alumno es lo más importante y, para ello, se buscan recursos innovadores, posteriormente se trabajó más con el cómic como herramienta didáctica principal.

Los conocimientos adquiridos en la maestría y en el TFM no deben

ser de uso exclusivo de quien lo desarrolla, lo ideal es que lo aprendido se replique con la mayor cantidad de docentes de la institución en la que se labora para que todos los implicados en el proceso educativo se comprometan a romper los viejos paradigmas de las clases magistrales. Es por ello que se compartió el uso del cómic y de los juegos en el salón de clases con compañeros que creyeron y vieron que las actividades lúdicas no solo captan la atención de los estudiantes, sino que los motiva a ser protagonistas y creadores de su conocimiento.

Es indispensable la investigación constante y más si se quiere encontrar experiencias de otros profesores con el cómic, el uso de las TIC y la gamificación. Así es como se encontraron experiencias enriquecedoras como las del profesor español Pedro Cifuentes, quien en una entrevista para diario *El País* de España señala que:

Yo lo escribo todo con cómics. Los alumnos exponen sus temas mediante dibujos y cómics y deben defenderlos también oralmente, por lo que se trabaja mucho la oralidad y la creatividad. Ellos mismo han de desarrollar sus historietas, con un trabajo interactivo. Muestran mucho interés por todo lo que tiene que ver con la imagen. Hay que recordar que el 80 % de los estímulos que recibe un alumno es visual. Es curioso, a la generación que más escribe y lee todo el santo día con el WhatsApp le cuesta mucho entrar en una novela e incluso también en el cómic, muchas veces hasta que lo descubren”. (7 de abril de 2019)

Asimismo, seguimos el trabajo de José Rovira Collado, quien desde la Universidad de Alicante, España, y desde la asociación Unicómic “defiende” al cómic como herramienta efectiva en el aula, “el cómic ha generado un lenguaje y una simbología propios. Aparte de su valor como nuevo género literario, el cómic o historieta también ha servido para difundir la literatura entre el público más joven, mediante interesantes adaptaciones de obras narrativas clásicas y actuales”, señala Rovira (Aplicaciones del cómic en educación, 2017).

Y con base en estas experiencias exitosas se han compartido en la institución los beneficios de las nuevas formas de dar clases. Esta propuesta de innovación didáctica ha sido presentada en concursos del Ministerio de Educación y otros, confiando en que si se aplica desde el conocimiento y la propia experiencia docente se obtendrán resultados satisfactorios.

Reflexiones finales

La investigación constante y el estudio permanente de parte del docente hará que su práctica en el aula sea cada vez mejor, más interesante y más productiva.

En cuanto a la gamificación, no siempre será fácil aplicarla a una clase si no se conoce antes al grupo.

Por otro lado, la conectividad no siempre es posible, falta mucho en Ecuador para que haya acceso a internet en las instituciones educativas.

Con respecto al uso del cómic, es atractivo, pero hay que trabajar primero en que no se busca artistas del dibujo, sino que la clase de Literatura sea disfrutada y entendida a partir de la realidad contada de diversas formas por los autores estudiados.

Hay que creer que sí es posible cambiar la educación tradicional y eso está en manos de cada uno de los docentes que se comprometen con lo que hacen y con sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Marina (2012). *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas aplicadas. <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Ambrós, Alba (2010). Programación de unidades didácticas por competencia. *Aula de innovación educativa*, 26-32.
- Diario *El País* (7 de abril de 2019), www.elpais.com: https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554616375_397853.html
- Gamificación en Educación (2016). *Edu Trends*, 6-30.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Currículo EGB y BGU*. Quito.
- Ramos, Joan. (2010). La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO. *Lenguaje y Textos*, 71-79.
- Roig-Vila, Rosabel (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61829/1/2016_Garcia_Roig_Tecnologia-innovacion.pdf
- Rovira, José (27 de Junio de 2017). Aplicaciones del cómic en educación. <https://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com>: <https://www.slideshare.net/joserovira/aplicaciones-comic-en-educacion-comic-tools17-roviracollado-ua>
- Rovira, José (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral*, 3-19.

Capítulo 6

Innovación educativa en el aula de Matemática y Estudios Sociales

Propuesta innovadora No. 4

Experiencias de investigación e innovación en el aula de Matemática

Mg. Silvia Germania Montúfar Esparza
Escuela de Básica “Hugo Alemán Fierro”

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un gran proceso de aprendizaje en la Maestría en Educación con mención en Enseñanza de la Matemática, plasmado en una propuesta que forma parte de la tesis. La unidad didáctica fue implementada en la institución educativa “Hugo Alemán Fierro”, ubicada en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador, con estudiantes del octavo año de Educación General Básica.

El objetivo fue diseñar una unidad didáctica basada en el estudio de la “Estadística y la probabilidad” tomando situaciones probabilísticas de la vida cotidiana, con la aplicación de métodos y técnicas innovadoras de enseñanza aprendizaje, para conocer y comprender mejor el entorno social y económico, con pensamiento crítico y reflexivo, con estrategias innovadoras que permitan que los estudiantes aprendan de forma diferente a la tradicional, aplicando metodologías activas.

Las destrezas que se desarrollaron permitieron a los alumnos aprender a recolectar información, organizarla de forma gráfica, calcular frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión; además de identificar, a partir de estos datos, la probabilidad de que ocurran eventos o experimentos, pero de una manera diferente a la tradicional, pues la matemática se ha venido enseñando de forma abstracta, mecánica y conducida por los profesores, planteando problemas en forma de enunciados matemáticos, limitando al estudiante al contexto del aula, haciendo que el estudiante se restrinja y no relacione a la matemática con el mundo exterior.

El trabajo está basado en la corriente pedagógica constructivista, en el modelo de enseñanza moderno y en los estudios de Glasersfeld,

quien dice que esta teoría postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo, como lo citó Zamora (2013, p. 6). Varias han sido las investigaciones que se han llevado a cabo en este aspecto. Por ejemplo, la investigación realizada por J. Lynn McBrien y Ronald S. Brandt, en “The Language of Learning: A Guide to Education Terms” (2017), define al constructivismo como “un enfoque de enseñanza basado en la investigación acerca de cómo las personas aprenden. Muchos investigadores dicen que el individuo “construye” conocimiento en lugar de recibirlo de otros. Es así que, cada una de las sesiones desarrolladas se enfocaron en la necesidad de que el estudiante sea el constructor de su conocimiento.

Muchas de las fuentes para la construcción de esta unidad didáctica fueron los pensamientos de estos grandes autores:

- Para Paulo Freire, educador brasileño de mediados del siglo XX: “Enseñar no es transferir conocimiento”, él reconoce y expresa abiertamente la importancia que reviste la construcción de conocimiento en los procesos de liberación y de toma de conciencia de las condiciones de la realidad (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, 2018, p. 108).
- Para Piaget, el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental. En consecuencia, considera que los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno (Benavides, 2017).
- Paul R. Pintrich, psicólogo estadounidense de mediados del siglo XX, defendía que: “una escuela orientada hacia el dominio de temas enfocará el plan de estudios y las tareas académicas de tal manera que promueva el valor y el interés que el alumno tenga sobre el aprendizaje. Se puede hacer esto alentando el uso de tareas reales y significativas que conecten el contenido del plan de estudios con problemas del mundo real, conocimientos previos y experiencias de los alumnos” (Zamora, 2013, p. 5).

Estos autores coinciden en la necesidad de que los estudiantes sean

los protagonistas en la construcción del aprendizaje.

Metodología

Se cambiaron los conceptos matemáticos tradicionales abstractos por un modelo matemático contextualizado, proporcionando al alumno actitudes favorables o positivas de trabajo, una base académica más fuerte, un nivel superior de habilidades y una mejor comprensión de cómo los conceptos académicos se relacionan con la realidad, aumentando el interés y la participación de los alumnos en su trabajo, con lo que se consigue una mayor motivación, un acceso inmediato al conocimiento y a la aprehensión del mismo, además de hacer entender a las matemáticas como una ciencia útil e imprescindible.

Las zonas de desarrollo próximo (aquellas cosas que el individuo puede hacer), los conocimientos previos (conceptos que el individuo ya tiene fijados en su memoria) y la motivación (de suma importancia para despertar la curiosidad y el interés del individuo a la hora de aprender) fueron los elementos principales en el diseño del proyecto, pues hoy en día, numerosos estudios demuestran que el interés y los logros de los alumnos en Matemática mejoran cuando se ayuda a estos a hacer las conexiones entre los conocimientos previos, las experiencias y los nuevos conocimientos.

El uso de técnicas y metodologías activas como: observación de videos, utilización de las TIC, elaboración de resúmenes en organizadores gráficos, secuencias de actividades, resolución de ejercicios, contextualización de los problemas matemáticos, la utilización de elementos del entorno como las cartillas de consumo de servicios básicos, juegos, dinámicas tradicionales como el juego “Piedra papel o tijera” ayudaron a la comprensión de diferentes conceptos; el cambio de la metodología de clase tradicional por el de la “clase invertida” proporcionó experiencias de aprendizaje autónomo, observándose en los estudiantes, indicios de haber alcanzado aprendizajes significativos y duraderos.

El trabajo en equipo también fue un elemento importante en algunas de las sesiones, fomentando el trabajo colaborativo se ayudó a que los estudiantes sean personas más competentes y tolerantes,

permitiéndoles intercambiar ideas, relacionándose armónicamente y actuando democráticamente, la mayoría de los alumnos aprende mucho más eficientemente cuando se le permite trabajar en equipos compartiendo problemas y soluciones entre ellos.

Innovación, cambio y transformación desde una propuesta en la práctica educativa

Al realizar este proyecto se ha tomado como antecedente un modelo de enseñanza de la escuela de H. Freudenthal, RME, (Realistic Mathematics Education), que da suma importancia al uso de situaciones realistas, entendidas como razonables, realizables o imaginables, en forma concreta.

Las sesiones desarrolladas fueron planteadas en función de la teoría del aprendizaje contextual, la cual se enfoca en los múltiples aspectos de cualquier ambiente de aprendizaje. Estos ambientes pueden ser variados: la propia aula, un laboratorio, el patio del colegio o un lugar de trabajo. Por lo que, siguiendo este modelo, se diseñaron nuevos ámbitos de aprendizaje cambiando el aula por el patio, usando otros recursos del medio, cambiando la rutina tradicional, y haciendo que los estudiantes manifiesten las relaciones existentes entre las ideas abstractas y los contextos en un mundo real.

Sesión 1

Tema: Medidas de tendencia central. Media aritmética, moda y mediana.

Objetivo: Calcular las medidas de tendencia central de un conjunto de datos mediante el uso de material de su contexto.

Tiempo: 2 periodos de clase de 40 minutos.

Actividades de apertura

Se inició con la indagación de conocimientos previos mediante preguntas como: ¿Qué es el promedio? ¿Cuándo se dice que algo está a la moda? Si nos formamos en orden de estatura, ¿quién está en el medio?

Luego de indagar los conocimientos previos, se proyectó el video “Media, mediana y moda” (<https://www.youtube.com/watch?v=0DA7Wtz1ddg>). Al finalizar el video se pidió a los estudiantes que observen el diagrama de barras que muestra una carta del consumo de luz eléctrica.

Se hicieron las siguientes preguntas: ¿Para qué servirá el historial de consumos?, ¿en qué mes se ha consumido más luz? y ¿en qué mes se consumió menos luz?

Actividades de desarrollo

Cada estudiante contaba con la carta de consumo eléctrico de su vivienda. Con los datos de la carta hicieron una tabla de frecuencias.

Se explicó a los estudiantes los conceptos y el proceso de obtención de la media, mediana y moda. Luego de lo cual, los estudiantes calcularon las medidas de tendencia central de su carta de consumo.

Se les pidió que contesten las siguientes preguntas: ¿Cuál es el promedio de consumo en Kwh?, ¿cuál es la mediana de los datos?, ¿cuál es el valor del consumo que más se repite?

Actividades de cierre

Para finalizar, se pidió a los estudiantes que planteen una serie de problemas relacionados con el contexto para que calculen las medidas de tendencia central. Las actividades podían ser intercambiadas entre

los diferentes grupos de estudiantes para ser resueltas, esto ayudó a que aclaren o despejen dudas entre pares.

Con el objetivo de reforzar y evaluar el cálculo de las medidas de tendencia central, se agrupó a los estudiantes en parejas y se planteó el “Puzzle de estadística: media, mediana y moda”, que es un juego de triominós, que permite el cálculo de estas medidas de una forma divertida y entretenida.

Se preguntó: ¿Qué les pareció el juego?, ¿en qué tuvieron dificultades?, ¿tienen alguna idea para plantear otro juego?

Sesión 2

Tema: Gráficas estadísticas para datos no agrupados.

Objetivo: Utilizar información contextualizada para ordenar datos en tablas de frecuencia, con el uso de la tecnología representar en graficas estadísticas.

Tiempo: 2 periodos de clase de 40 minutos.

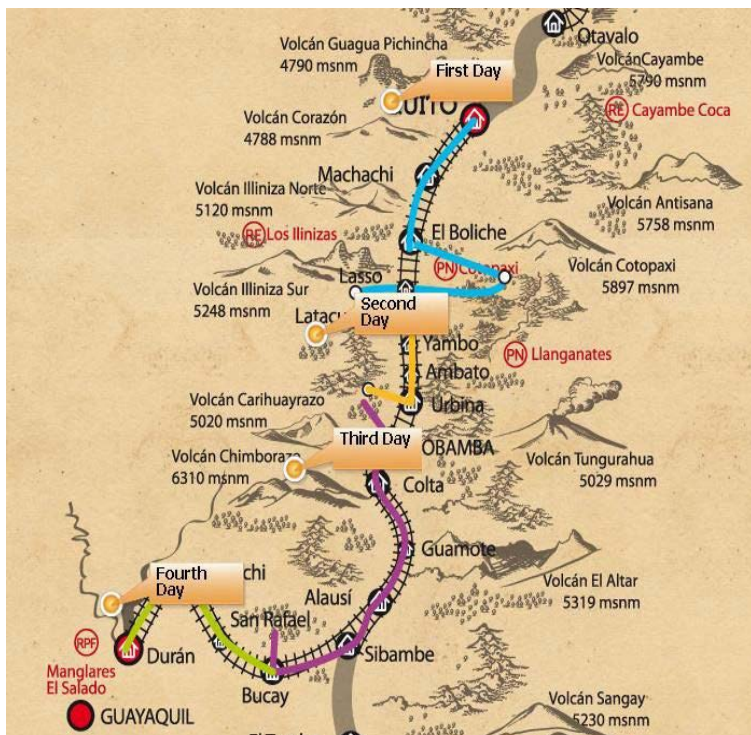
Actividades de apertura

La primera actividad que se realizó fue indagar sobre las experiencias que pudieron haber vivido los estudiantes: ¿han viajado en tren?, ¿qué paisajes han observado cuando han ido por la Sierra ecuatoriana?, ¿cuál es la montaña más alta del Ecuador? ¿Qué son datos? ¿Conocen sobre las tablas de frecuencia?

Se explicó a los estudiantes el objetivo de la actividad: ordenar datos estadísticos en tablas de frecuencias y graficarlos con la ayuda de la tecnología.

Luego se proyectó el video “Ecuador la ruta de los volcanes” <https://www.youtube.com/watch?v=Fr-gfOK84b4>

Actividades de desarrollo



Se entregó a los estudiantes un impreso con información de los volcanes del Ecuador. Leyeron el documento y observaron el mapa de la ruta de los volcanes, haciendo un listado de estos y sus alturas.

Con los datos obtenidos construyeron una tabla de frecuencias.

Se explicó el concepto de frecuencia relativa, acumulada y porcentaje. Luego de lo cual se les pidió ordenar los datos de las alturas de los volcanes del Ecuador en la tabla de frecuencia.

Se explicó a los estudiantes que:

Para representar gráficamente los datos no agrupados se pueden utilizar los diagramas circulares, de barras, entre otros.

Asimismo, se indicaron los pasos a seguir para la construcción de graficas estadísticas. Luego de la explicación, los estudiantes realizaron el respectivo gráfico estadístico.

Actividades de cierre

Se realizaron varias preguntas para que los estudiantes analicen los datos en las tablas de frecuencias y en la gráfica realizada por ellos. La interacción entre compañeros, la formulación de preguntas y el análisis de los datos permitieron que los estudiantes fueran construyendo su propio conocimiento.

Sesión 3

Tema: Experimentos aleatorios. Sucesos aleatorios y tipos de sucesos.

Objetivo: Representar las experiencias y sucesos aleatorios a través de la experimentación con material concreto.

Tiempo: 2 periodos de clase de 40 min.

Actividades de apertura

Esta sesión se realizó en el patio de la escuela, en donde se contó a los estudiantes la historia de los juegos de azar y de algunos implementos utilizados en dichos juegos. Tras esto, se plantearon algunas preguntas para indagar sobre los conocimientos previos que tenían los estudiantes: ¿Conocen algunos juegos de azar?, ¿cuáles?, ¿han jugado algún tipo de juego de azar?, ¿ganaron o perdieron?

Actividades de desarrollo

Una vez activados los conocimientos previos, se realizaron algunos experimentos que permitieron a los estudiantes deducir el concepto de experimentos determinísticos o aleatorios.

Lanzar una pelota al aire y preguntar ¿qué ocurrirá con la pelota?

Determinístico

Lanzar un dado de color blanco y preguntar ¿qué color será la cara resultante? **Determinístico**

Preguntar, antes de lanzar el dado, ¿qué número saldrá? **Aleatorio**

Preguntar, antes de lanzar una moneda al aire, ¿qué saldrá?

Aleatorio

Preguntar ¿qué número de carta de la baraja saldrá? **Aleatorio**

Considerando la importancia del trabajo colaborativo, los

estudiantes formaron dos grupos, ya que esto permite intercambiar ideas, expresar y admitir opiniones, fomentar la tolerancia. Se entregó un dado y dos monedas a cada grupo.

Los grupos anotaron los posibles resultados al realizar los experimentos aleatorios: lanzar el dado, lanzar la moneda, lanzar el dado y la moneda.

Se explicó que todos esos posibles resultados de un experimento es el espacio muestral y se representa con E. Después se solicitó que analicen y contesten las siguientes preguntas:

Al lanzar el dado, ¿qué probabilidad hay de...

- a. obtener un número par
- b. obtener un número impar
- c. obtener un número primo
- d. sacar 2

Se explicó que estos posibles resultados son sucesos aleatorios. Y para identificar los tipos de sucesos se dieron a conocer los conceptos de sucesos: elemental, compuesto, seguro e imposible.

Actividades de cierre

Al finalizar la explicación se entregó una hoja de trabajo, la cual los estudiantes resolvieron en parejas.

Reflexiones finales

En el desarrollo de esta unidad didáctica, el factor motivacional fue uno de los elementos principales para alcanzar los objetivos planteados. Se observó entusiasmo en los alumnos a la hora de desarrollar las actividades propuestas.

Otro factor importante fue la comunicación, los estudiantes preguntaban, exponían sus conclusiones, se estableció un clima afectivo, se pusieron en práctica valores como: el compañerismo, la solidaridad, el respeto a la opinión ajena, y por qué no decirlo, algunos estudiantes elevaron su autoestima al sentirse capaces de resolver los problemas.

El trabajo en equipo, no solo entre estudiantes, sino junto al

docente, hizo posible el cumplimiento de lo planificado. El aprendizaje se hizo más efectivo gracias al desarrollo de experiencias prácticas e investigativas que favorecieron el encuentro personal y la curiosidad de los estudiantes.

Al realizar actividad matemática contextualizada, el aprendizaje se refuerza ya que los conceptos que se presentan se relacionan y son familiares o conocidos para los estudiantes, y, por ende, más fáciles de ser asimilados. Al trabajar con mapas de la región, cartas de consumo de servicios básicos, periódicos y revistas locales, se presenta unas matemáticas contextualizadas que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos matemáticos en actividades de la vida cotidiana. Al hacer que los estudiantes sean quienes recolecten, analicen, interpreten, grafiquen datos estadísticos, se incursionó en el aprendizaje constructivista, es decir, los estudiantes fueron entes activos de la construcción de sus conocimientos.

Otra de las tendencias que se puso en juego –a pesar de las limitaciones tecnológicas existentes– fue el uso de las TIC. Se realizaron gráficas estadísticas en hojas de Excel y se proyectaron videos.

Con la implementación de esta unidad didáctica se pretende incrementar el estudio de la estadística y la probabilidad, temas olvidados o relegados a un lugar menos importante, desconociendo que se encuentran en casi todas las actividades que realizamos.

Referencias bibliográficas

Benavides, S. J. (7 de 10 de 2017). *Psicología Evolutiva II* . Obtenido de Psicología Evolutiva : <https://sites.google.com/site/psicologiaevolutiva2jo3/>

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. (2018). *Formación Docente y Pensamiento Critico en Paulo Freire*. Obtenido de Bibliotca Clacso : http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Zamora, P. J. (07 de junio de 2013). *La contextualización de las matemáticas*. Obtenido de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2323/Trabajo.pdf?sequence=1&isA>

Propuesta innovadora No. 5

Experiencias de investigación e innovación en el aula de Estudios Sociales

Mg. Indira Nube Zamora Barros
Unidad Educativa Quevedo

Introducción

Luego de varios años de práctica docente he logrado deducir que los estudiantes muestran poco interés por la asignatura de Historia, siendo considerada por ellos como “monótona”; lo cual trae consigo la desmotivación y el poco tiempo que le dedican y, por lo tanto, se obtienen malos resultados académicos, como muestra el informe PISA (Programme for International Student Assessment).

Es una realidad que el fracaso escolar no solo depende de los estudiantes, ya que también algunos docentes pierden el interés y no los motivan, hacen su trabajo por cumplir con un programa más del sistema de gobierno, y esto tiende a acrecentar el desgano en los estudiantes. Escribano (2016), manifiesta que los alumnos son un reflejo de la pasión del profesor.

Debemos inmediatamente atender esta problemática, planteando cambios a los métodos de enseñanza-aprendizaje para mejorar el nivel académico del estudiantado. Para lograrlo debemos situarnos en la escuela moderna, que está centrada en el estudiante con responsabilidades compartidas. Desde esta perspectiva, “[...] se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no solo del propio, sino también del trabajo de todos los demás” (Freile, 1997, p. 61).

Se considera necesario un cambio en los tipos de aprendizaje. La repetición continua de los conceptos será reemplazada por un aprendizaje significativo; es decir, por la construcción propia del conocimiento del estudiante que termina en un aprendizaje cooperativo.

Con el presente trabajo demuestro, que, a través del aprendizaje

cooperativo se mejoraron ciertos problemas que se viven en el contexto escolar: problemas de cooperación e interacción entre los docentes y los estudiantes, bajo rendimiento académico debido al desinterés y desmotivación, etcétera.

Esta problemática fue evaluada una vez terminada la práctica de la mejora didáctica en segundo de Bachillerato General Unificado (BGU), en la Unidad Educativa Quevedo.

A partir de la observación continua se elaboró una comparativa con resultados proporcionados por el profesor de grupo, se realizó el análisis de resultados y una valoración para ver si fue apropiada la herramienta planteada. Finalmente se expuso el listado de referencias que se utilizaron.

Debido a la implementación de la unidad didáctica en el aula, y por la observación en las prácticas, se decidió rediseñar las actividades que mejoraron el resultado, fomentando la interacción y la comunicación entre el alumnado; se promovió el apoyo mutuo entre compañeros, con esto se lograron importantes cambios en el aula y, a la vez, aumentó la motivación y el interés por las diferentes actividades de la asignatura.

El rediseño de la unidad didáctica estuvo dirigido al estudiantado del segundo de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Quevedo. Realizadas las prácticas en los primeros periodos de clase se observaron las diferencias entre los cursos seleccionados y los no seleccionados.

Durante este proceso se planteó a los estudiantes el trabajo en grupos, aunque algunos estudiantes se mostraban reacios a trabajar con esta metodología, pues la interacción entre ellos era muy pobre.

El curso seleccionado fue un grupo heterogéneo formado por cuarenta estudiantes. Fue sorprendente que, pese a la inquietud que demostraron, los resultados obtenidos en las diferentes actividades académicas fueron homogéneos.

En comparación con los cursos que no fueron escogidos, podemos decir que se consiguió una clase más disciplinada e implicada. Se observó mayor nivel de comprensión, en general. En los resultados de pruebas y exámenes se observó una diferencia sustancial y cambios considerables en las puntuaciones.

La unidad rediseñada fue bien aceptada dentro de la institución,

debido a que el alumnado, si bien no poseía hábitos de estudio de la asignatura a un nivel más avanzado, sin embargo mostró aptitudes y actitudes que les permitió enfrentar desafíos y superarlos, la mayor parte de los estudiantes contó con el apoyo y seguimiento de los padres que les motivaban a seguir superándose. Por su parte, las autoridades de la institución brindaron su apoyo al proyecto y al desarrollo de actividades dentro y fuera del aula.

Descripción de la propuesta desde el contexto concreto de enseñanza de la Historia y la Geografía

Esta unidad de segundo de Bachillerato se inserta en un proceso de adaptación en el cual los estudiantes empiezan el estudio de la asignatura de forma gradual y paulatina con los métodos y técnicas propias del estudio de la Historia, para ello es necesario que el estudiante tenga presente que las personas eruditas en la materia no se hacen las mismas preguntas que en épocas pasadas y, en tanto, sigamos buscando respuestas, iniciaremos una nueva búsqueda.

El primer aspecto a desarrollar es el reconocimiento de fuentes válidas, primarias y secundarias, así como la intencionalidad del autor, con la finalidad de habituar al estudiante al análisis y selección de fuentes para al realizar sus trabajos investigativos.

Para una mejor comprensión de la historia, el tema “Origen y caída del milenio del Imperio romano de Oriente y Occidente” se estudia desde el fin, para luego ser debatido en clase y fomentar habilidades de argumentación. Se explica a través de periodos con la línea de tiempo, y se realiza una representación artística ante la comunidad educativa que ayude al desarrollo de las destrezas exigidas por el Ministerio de Educación, para lo que nos trazamos los siguientes objetivos:

- Formar actividades de comprensión y reflexión mediante la lectura y el análisis de conceptos
- Determinar, a través de la lectura y videos, las causas y efectos de la decadencia y caída del Imperio romano
- Describir y distinguir los imperios de Oriente y Occidente en el arte y la cultura

La evaluación se realiza de forma permanente, y su carácter es

formativa durante el proceso de implementación de la unidad de trabajo, las actividades de trabajo grupal, las exposiciones, las actividades de clase, son evaluadas mediante rúbricas y listas de cotejos; así como también se aplica una evaluación sumativa.

En esta unidad se tratan temas a partir de la lectura y el análisis de definiciones, lo que permite aplicar el método inductivo y sus técnicas de observación, descripción, clasificación y explicación de un fenómeno propuesto; también es útil el trabajar con el aprendizaje basado en problemas, con actividades que permitan tratar talleres puntuales, para ello es posible ayudarse con:

- Videos de aprendizaje
- Observación e interpretación de imágenes
- Talleres y debates en clase
- Actividades de análisis, comprensión e interpretación
- Trabajos individuales y grupales

La valoración de logros de aprendizaje alcanzados fue observada por el maestro a través de las listas de cotejo y las rúbricas con criterios de evaluación enfocadas en la participación de los estudiantes en actividades individuales y grupales, exposiciones o presentaciones programadas; de manera que se pueda apreciar el interés del estudiante en realizar oportunamente y de la mejor manera las actividades de trabajo.

Sesión 1

Área/asignatura: Sociales - Historia

Curso: Segundo de Bachillerato General Unificado

Tema: La ciudad de Pompeya

Objetivo: Establecer las causas por las que fue destruida la ciudad de Pompeya

Método: Estudio de casos

Duración del periodo: 3 sesiones de 40 minutos

Destreza con criterio de desempeño: Realizar una narración donde se determinen las causas de la destrucción de la ciudad de Pompeya a partir de la lectura de reseñas históricas y la observación e interpretación de imágenes o videos temáticos.

Actividades

Aprendizajes previos

- El docente empieza la clase con un diálogo abierto sobre ¿Qué recuerdan de la caída del Imperio romano? ¿Qué sucede cuando un volcán erupciona?
- A continuación, invita a que cada estudiante piense en su familia, qué sucede cuando su familia se ve amenazada durante un fenómeno natural, y lo detalle en su cuaderno.

Construcción del aprendizaje

- El docente invita a recordar el video “Pompeya”, el cual se había solicitado que lo observen en sus hogares: https://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/video-asi-fue-catastrofica-erupcion-vesubio-que-acabo-pompeya_12979; <https://www.youtube.com/watch?v=uB-MRZLXU-jc>.
- A continuación, forman equipos de trabajo y con base en el video definirán y puntualizarán en una hoja de trabajo las razones que provocaron la destrucción de Pompeya.
- Detallarán los diferentes motivos y características que pudieron observar y escuchar (5 minutos).
- De los videos observados, los estudiantes reconocerán los problemas que se suscitaron antes, durante y después de la erupción del volcán.
- Reconocerán las causas y consecuencias, y cuáles son las fuentes de información disponibles.
- El docente pide que comparen lo observado en el video, con la lectura realizada y el conocimiento aprehendido a partir de la contextualización de la clase.
- A partir de lo observado, conceptualizado y usando el material disponible, los estudiantes dialogan y debaten.

Consolidación del aprendizaje

- Los grupos razonan y comparan con aprendido, con los problemas que existen en la actualidad en el planeta Tierra, con la finalidad de tratar de llamar a la reflexión.
- Como trabajo final, los estudiantes realizan cuatro equipos

para realizar una narración que será expuesta en clase.

Materiales y recursos

- Videos
- Textos
- Mesas
- Fotografías o imágenes
- Hojas

Evaluación: Los estudiantes realizan una narración en equipo y exponen ante la clase.

Dificultades: Presentan una lectura inapropiada, no cuentan con servicio de internet, el docente debe compartir internet, algunos estudiantes no llevan materiales, existe desconocimiento de los métodos de narración.

Sesión 2

Área/asignatura: Sociales - Historia

Curso: Segundo de Bachillerato General Unificado

Tema: División del Imperio

Objetivo: Reconocer de qué manera se dividió el imperio luego de la crisis.

Método: Lectura de mapas de la época

Duración del periodo: 3 sesiones de 40 minutos

Destreza con criterio de desempeño: Diferenciar los elementos característicos de un mapa a partir de la observación e interpretación de imágenes o videos temáticos.

Actividades

Aprendizajes previos

- El docente empieza recordando los términos tratados en la clase anterior (causas y efectos de la declinación del Imperio romano).
- A continuación se presentan imágenes sobre mapas de los siglos III y IV, y los estudiantes escriben las partes en que se

dividió. Ejemplo: Los siguientes mapas son de la época antigua.
¿Qué pueblos pasaron a formar parte de la división?

Construcción del aprendizaje

- Los estudiantes realizan el análisis de un mapa, paso a paso, de manera que, de forma ordenada, identifiquen los pueblos que formaron parte tanto del Oriente como del Occidente.

Paso 1. Los estudiantes observan el mapa e identifican los pueblos que formaron el Imperio romano occidental y el Imperio romano oriental:
https://helenosylatinos.files.wordpress.com/2011/07/20070717klphis-uni_41-ees-sco.png.

Paso 2. Los estudiantes, en hojas, escriben los pueblos que observaron en los mapas e imágenes, y los enlistan según pertenezcan a Oriente u Occidente.

- Los estudiantes clasifican los pueblos y elaboran el mapa con su respectiva división.

Consolidación del aprendizaje

- Finalmente, los estudiantes dibujan el mapa con las imágenes iniciales a fin de enunciar los pueblos que conformaron los dos Imperios y expresan un comentario valorativo de los dibujos y su percepción personal.
- Como trabajo final, los estudiantes realizan una evaluación individual, donde definen la división del Imperio romano y los pueblos que lo conformaron.

Materiales y recursos

- Textos e ilustraciones
- Imágenes
- Cartulinas tamaño A3
- Hojas
- Internet
- Papelotes

Evaluación: Se realiza una exposición en equipo.

Dificultades: Poca apreciación por las imágenes, la docente tiene que compartir internet.

Sesión 3

Área/asignatura: Sociales - Historia

Curso: Segundo de Bachillerato General Unificado

Tema: Las causas de la crisis y decadencia del Imperio romano. Las consecuencias del declive del Imperio romano

Objetivo: Establecer las causas y efectos de la crisis y decadencia del Imperio romano

Método: Inductivo

Duración del periodo: 3 sesiones de 40 minutos

Destreza con criterio de desempeño: Realizar un organizador gráfico donde se determinen las causas y efectos de la declinación del Imperio romano a partir de la lectura de reseñas históricas y la observación e interpretación de imágenes o videos temáticos.

Actividades

Aprendizajes previos

- El docente empieza la clase con un diálogo abierto sobre lo aprendido del Imperio romano, ¿qué problemas tenía?, ¿qué sucede cuando un país entra en crisis?
- A continuación, invita a que cada estudiante piense en su familia, y responda en su cuaderno qué sucede cuando su padre y/o madre dejan de trabajar.

Construcción del aprendizaje

- El docente invita a observar el video “La caída del Imperio romano <https://www.youtube.com/watch?v=hIrg5Ui5rwE>.
- Los estudiantes forman equipos de trabajo y con base en el video puntualizan en una hoja de trabajo lo que consideran que provocó la crisis económica, política y social en el Imperio romano.
- Los estudiantes detallan los diferentes motivos y características que pudieron observar y escuchar en el video (5 minutos).
- Los estudiantes identifican los procesos sociales, naturales, constitutivos y constructivos de la crisis económica, política, social del Imperio romano.

- El docente entrega un texto a los grupos para que realicen una lectura guiada sobre la caída del Imperio romano y que subrayen las ideas importantes que en ella intervienen: <https://senderosdelahistoria.wordpress.com/2007/08/27/la-caida-del-imperio-romano-2/>.

De la lectura, los estudiantes reconocen los problemas económicos, sociales, políticos, etcétera, que se suscitaron en el Imperio romano. Reconocen las causas, las consecuencias y cuáles son las fuentes de información disponibles.

- El docente pide que comparen lo observado en el video y la lectura realizada con el conocimiento apprehendido a partir de la contextualización de la clase. Los estudiantes detallan las causas y efectos del desplome del Imperio romano.
- A partir de lo conceptualizado y del material disponible, los estudiantes realizan organizadores gráficos y exponen en clase.

Consolidación del aprendizaje

- Los grupos exponen el trabajo realizado.
- Los grupos razonan y comparan lo acontecido en el Imperio romano con los problemas que existen en la actualidad en nuestro país, con la finalidad de llamar a la reflexión.
- Como trabajo final, los estudiantes realizan en una hoja individualizada del organizador gráfico.

Materiales y recursos

- Videos y textos
- Modelos de organizadores gráficos
- Cuadernos
- Mesas
- Periódicos
- Fotografías o imágenes

Evaluación: Los estudiantes realizan un organizador gráfico.

Dificultades: Los estudiantes presentan una lectura inapropiada, no cuentan con servicio de internet, el docente tenía que compartir internet, algunos estudiantes no tienen los materiales, existe desconocimiento en cuanto a modelos de organizadores gráficos.

Reflexiones finales

Al iniciarse la nueva labor, se trabajaron las asignaturas pertenecientes al tronco común, cumplimos con las tareas individuales y grupales, para esto realizamos investigaciones y nos documentamos leyendo a varios autores, lo que despertó el deseo de aplicar con los estudiantes el modelo basado en el aprendizaje cooperativo; de este modo, se recopiló información sobre esta metodología para conocer más sobre ella.

Al trabajar en un colegio de Bachillerato General Unificado, somos conscientes de que se aplican métodos de enseñanza tradicionales. Esta es una oportunidad para trabajar el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos); es interesante que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollen su autonomía y responsabilidad trabajando en equipos, por lo tanto, las vivencias aquí presentadas se basan en el aprendizaje cooperativo. Las actividades programadas dentro de este proyecto lograron captar el interés de los estudiantes, los motivaron a investigar y aportar en su equipo y los resultados obtenidos fueron muy buenos, por lo que se decidió incorporar dos paralelos más a las prácticas de aprendizaje cooperativo, y como docente también se tuvo la oportunidad de conocer y profundizar en la metodología y consultar algunos autores que estudian este tipo de aprendizaje.

Debido a la mejora en la unidad didáctica presentada y tras la puesta en práctica, se pudo experimentar un comportamiento positivo en los estudiantes y una evolución en su desarrollo cognitivo y social.

La aplicación de esta metodología en los paralelos inmersos en esta práctica (segundos de BGU de la Unidad Educativa Quevedo) logró que varios estudiantes que mostraban desinterés y poca motivación por la asignatura y, por ende, bajos resultados académicos, e incluso comportamiento inapropiado, se esfuercen por realizar las tareas a tiempo junto a sus compañeros/as de equipo para obtener mejores resultados. En general, los estudiantes mostraron interés por los nuevos conceptos y realizaron buenas evaluaciones sumativas.

Mediante el trabajo por grupos se ha observado que ha aumentado a autoestima y la seguridad en los estudiantes, al mismo tiempo que

comprenden y son conscientes de la necesidad de apoyarse entre compañeros/as.

El aprendizaje cooperativo ha mejorado el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad; los estudiantes se dieron cuenta de que para conseguir un objetivo grupal es necesaria la participación de todos entregando su parte correspondiente de la tarea a tiempo.

Con la puesta en marcha de este proyecto se reconoce que no debe darse por perdido a ningún estudiante que ha obtenido resultados no favorables de manera reiterada, que no muestra interés por aprender o que asiste a clase obligado. Es posible motivar a los estudiantes si se utilizan los métodos y estrategias junto con los materiales y medios adecuados para cada asignatura. Para esto es necesario dejar atrás el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje y promover un ambiente escolar donde el estudiante no sienta el exceso de actividades, lo que, además de mejorar la comunicación, fomenta el apoyo y la interacción entre estudiantes y entre estudiante y docente.

Desde el punto de vista de la autora, la vocación y la formación son los pilares fundamentales del docente, quien no deja de aprender, de seguir formándose y buscando diferentes estrategias para compartir los contenidos de su asignatura; no se trata de una tarea fácil, sino por el contrario, requiere mucho esfuerzo y dedicación, por lo que es indispensable que el docente se actualice continuamente y que esté preparado para enfrentar los obstáculos y dificultades que se presenten en el aula.

Referencias bibliográficas

- Escribano, E. (17 de Junio de 2016). Los alumnos son un reflejo de la pasión del profesor. *Edured Blog*. Obtenido de <https://eduredblog.wordpress.com/2016/06/17/elena-escribano-los-alumnos-son-un-reflejo-de-la-pasion-del-profesor/>
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4, pp. 59-76. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteiz, España [en línea]. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>> ISSN 1136-1034
- Gonzalez, M. E. (2005). Historia, usos, mitos, demonios y magia revolucionaria, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 11 (2). Obtenido de [www.redalyc.org: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17711204](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17711204)

Propuesta innovadora No. 6

Metodología experimental para transformar. La enseñanza de las Ciencias Sociales

Mónica San Pedro Mera

Unidad Educativa José María Velasco Ibarra

Introducción

Los tiempos avanzan y es inevitable no cambiar en los aspectos educativos; la propuesta aplicada en el área de Ciencias Sociales fue reparadora, especialmente porque las estrategias metodológicas innovaron formas monótonas y rígidas de una materia cuya esencia es teórica, pero que con el ingenio y la creatividad se puso en actividad las manos, el corazón y la mente de estudiantes ecuatorianos. De ahí que, proponer una nueva forma de enseñar era pensar en la transformación, era hora de dejar atrás la presentación de un montón de lecturas que solo conducían al aburrimiento en el salón de clases, pues los estudiantes tenían que sumergirse en libros que no entendían ni querían entender.

El aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido una preocupación constante a lo largo del ejercicio de la docencia, y para fomentar el amor por aprender del pasado, sin duda, se necesitaba de una renovación.

Es importante conocer que “un aprendizaje monótono, aburrido, tedioso, duro, para el cerebro es una alerta para evitarlo y recordar lo menos posible de ello” (Lomeli, 2019, p. 36). En otras palabras, cuando algo que se intenta aprender tiene cualidades monótonas, se construye un gran bloqueo que impide aprenderlo.

Eso es lo que justamente hace un maestro tradicional: en sus procesos de enseñanza-aprendizaje repite patrones didáctico-pedagógicos que no ofrecen resultados positivos en los alumnos, razón por la cual se propone enseñar de una forma auténtica, diferente, única, pero modesta, y para ello se plantea un aprendizaje natural que proviene

de la experiencia, a través del medio socio físico y de la iniciativa personal. En este contexto, el aprendizaje dinámico trata el proceso a través de la experiencia con la relación interpersonal como punto clave, defendiendo que todos tienen, según Sáez (2017), la capacidad de aprender.

Un factor importante que justifica la creación de la propuesta es que los niños y niñas aprenden mediante la experimentación. Dicho de otro modo, las clases donde cada estudiante debía memorizar cincuenta países no les parecía interesante, pero observar cómo cambian los países y cómo esto repercute en la vida de la gente, despertaba su curiosidad. Por ello, se plantea el uso de materiales que hagan posible una enseñanza deseable y se promueve un debate sobre la organización escolar que facilite la adopción del cambio, pues él va a determinar nuevas funcionalidades y colaboraciones (Carmo, 2015).

La falta de acercamiento al mundo o contexto es una desventaja que también se analizó, por ejemplo ¿cuántas veces se le pide a un alumno que abra su texto y que observe un lago o un río y luego únicamente lo coloree? De ahí que en este trabajo se promueve la utilización del método etnográfico, que posibilita mirar de cerca cómo el aprendizaje de las Ciencias Sociales permite que los estudiantes observen, describan, expliquen y comprendan lo que se les enseña (Cazares, 2014).

No solo los estudiantes, también las personas, en general, consideran que esta asignatura no tiene ninguna utilidad porque no saben para qué les va a servir en la vida, esto disminuye la predisposición del docente y del alumno a la hora de aprender en forma grupal o autónoma. Michael Walker, profesor de secundaria en The Village School, en una publicación en el portal *Magisterio digital*, subraya que las Ciencias Sociales “*es la menos glamorosa, requiere de equipo menos especializado, no es tan brillante. Y las aplicaciones modernas de ello son menos sencillas y poco claras*” (2019, p. 56). *Esto hace que se propongan actividades creativas con modelos pedagógicos sencillos pero que potencien el trabajo, y se procura que los alumnos aprendan moviéndose.*

La falta de la tecnología en las clases hace que los estudiantes se vuelvan ajenos a los temas que aprenden. Poner a su disposición diferentes herramientas tecnológicas, emplear simuladores, atlas, videos,

zoológicos virtuales, bibliotecas virtuales, es decir, cambiar la tradicional forma de usar el cuaderno, el libro y el mapa, hará que los estudiantes prueben nuevas experiencias.

En general, esta propuesta es una herramienta que gira en torno a nuevos aspectos metodológicos para aplicar en el aula de clases, la misma que da buenos frutos, dejando atrás la monótona y compleja asignatura de Ciencias Sociales, que ahora se ha convertido en una moderna e interesante asignatura, de fácil comprensión.

Metodología experimental

La transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales para estudiantes de octavo año de EGB es el objetivo fundamental de este proyecto, para lo cual es indispensable crear una metodología experimental, cuyo método deberá incluir estrategias a ser aplicadas por el docente, tales como:

- Nuestro libro
- Exposiciones dramatizadas
- Juegos creativos

La metodología experimental incorpora el uso de recursos concretos, abstractos y tecnológicos, además de la voluntad de los docentes por ofrecer procesos creativos y dinámicos, siguiendo una pedagogía nueva que ayude a instaurar los aprendizajes basados en la acción y la interacción con el entorno geográfico.

Manos a la obra

La estrategia metodológica denominada “Manos a la obra” está conformada por actividades que permiten desarrollar contenidos de las asignaturas Geografía e Historia, porque en esencia se promueve un aprendizaje distinto, “aprender haciendo” es el objetivo principal, estimular la observación, el análisis y la reflexión para encontrar la utilidad de cada actividad que se realiza con los estudiantes. De esta forma, el método experimental cumple con su objetivo de creación. Becker afirma que los estudiantes aprenden mejor y están más comprometidos con el aprendizaje cuando se utiliza este sistema en el

aula (citado por Sierra, 2013).

“Manos a la obra” abarca los contenidos planteados en el currículo nacional: sobre la cultura del Ecuador y la diversidad de la provincia de Imbabura, para dar a conocer la riqueza de las tradiciones y costumbres de nuestro pueblo. En este método se programan las actividades, el tiempo de sesiones y los contenidos que se relacionan en el área de Ciencias Sociales en el octavo año, sobre todo, se emplean materiales concretos que el estudiante puede encontrar en su casa y que pueden llevar al aula.

Crear “nuestro libro” con los rasgos característicos de la cultura indígena-afrodescendiente de la provincia de Imbabura estimula la creatividad del trabajo manual del estudiante, en este caso se dejó a un lado la parte teórica, que es lo que ha normalmente ha convertido a las Ciencias Sociales en una asignatura aburrida, en la que los alumnos no enfocan su interés.

Si lo que queremos es instaurar el conocimiento sobre la diversidad cultural de la provincia de Imbabura, no debemos hacer listados de textos, o lo que llamamos recursos abstractos, donde solamente se describen los contenidos, porque esto solo logra que los estudiantes se hagan memoristas. A través del método de la experimentación, el alumno conoce, observa, crea, recorta, pega, descubre y comparte con el resto de su clase.

Empezamos por tener a la mano recursos tangibles y concretos, es una manera en que los estudiantes puedan tener y compartir la experiencia tan agradable de aprender.

Con el siguiente ciclo de aprendizaje:

- Se observa en casa todos los productos que son elaborados con lana, cerámica, cuero, madera, que tengan decoraciones de bonitos colores, alegres, únicos de Ecuador.
- De lo observado puede responder preguntas.
- Luego elige uno de los productos que observó: sombrero, abrigo de lana, cuenco de cerámica o cuadro de madera con paisajes.
- El estudiante elabora su propio libro, donde pega las diferentes artesanías que colecciona en casa.
- Finalmente, presenta su trabajo a los compañeros de aula, a quienes les comenta cómo y de qué están hechos esos objetos,

previamente, con ayuda de su maestro/a ha investigado todo lo que puede de esta hermosa provincia del Ecuador.

Exposiciones dramatizadas

Una de las mejores maneras de excavar en el pasado de un pueblo es conocer todo lo que se relaciona con él.

El término “exponer” no se refiere a tomar un cartel y exponer un tema, sino de manera figurativa, crear en el alumno una experimentación de gran valor.

En este caso, la temática se ajusta a la metodología activa y de experimentación porque el contenido se presta para hacerlo: “Origen y localización de las culturas indígenas y afrodescendientes de la provincia de Imbabura; las condiciones de vida de las culturas indígenas y el desplazamiento forzoso de los pueblos afro”. Las temáticas permiten una investigación profunda, integral, globalizada e interconectada a través de actividades que recrean hechos que marcaron el pasado.

- Conocer la procedencia de los africanos en zonas americanas
- Analizar de manera vivencial los problemas más graves que enfrentaron los pueblos indígenas y afrodescendientes
- Con la utilización de cámaras se realiza un acercamiento hacia esas tierras
- Se producen videos cortos videos para representar el origen de la población negra y de sus graves problemas en el plano social
- Finalmente, se expone de manera dramatizada, y vinculando con otras áreas del conocimiento, el análisis de las principales enfermedades que atacaron a los pueblos indígena y afrodescendiente

Investigar y analizar el pasado con este método hace que los estudiantes, lejos de aburrirse, disfruten y aprendan significativamente, además conectan los aprendizajes adquiridos con información correspondiente a otras áreas del saber, con lo que este proceso se convierte en un aprendizaje integral en el que intervienen todos los docentes.

Juegos creativos

Todo lo que implica hacer uso del poder de la imaginación vale la pena considerar, porque junto a la inventiva de los docentes se puede llegar a la experimentación en Ciencias Sociales y conocer lugares sin necesidad de estar ahí. Esto se logra a través de “juegos creativos”, no es el clásico juego, sino un juego a través del uso de la tecnología que tantos beneficios otorga en el plano educativo.

¿Cómo puede aplicarse esta metodología activa y de experimentación? La idea es que todo lo que aprendan los estudiantes sea relevante, enfocar el área de aprendizaje para que puedan conocer tanto como sea posible. La temática a emplear puede ser los mitos, leyendas, y religiosidad de un pueblo, para lo cual se crea un material tecnológico que logra conectarse con los alumnos.

La estrategia consiste en seleccionar un juego con contenido sobre las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y afro de Imbabura; las sesiones de trabajo son de cuarenta minutos, en los que los estudiantes interactúan en grupo y producen el conocimiento conjuntamente, y luego, individualmente, comparten sus experiencias.

El juego que se aplicará será el del “Maíz Chungal”. Se forman seis grupos, a cada uno se le entrega seis granos de maíz (chungal). Se quema un lado de cada grano de maíz, de esta manera se ha preparado el material. Se lanza el maíz, la idea es que caigan del mismo color, el equipo que logre más maíces del mismo color gana. Se juega por turnos para ir sacando equipos ganadores y perdedores. Quienes obtuvieron menos cantidad de maíces del mismo color deben cumplir una penitencia. Con las fajas de las mujeres (llamadas *batanari*) se los entrelaza formando una ronda con la que sentirán el apego y consuelo del grupo ganador. Al finalizar el juego, los estudiantes han aprendido en un ambiente divertido y han estrechado los lazos de amistad con sus compañeros

Evaluación

La evaluación de las tres actividades permitió conocer el avance que tuvieron los estudiantes en la asignatura de Ciencias Sociales, luego de

aplicar la nueva metodología radicada en la experimentación y en la actividad de conjunta en el aula de clases. Esta iniciativa pedagógica logró los resultados esperados en las rúbricas propuestas para cada actividad; los estudiantes, a través del acercamiento a materiales didácticos creados para fomentar la participación, las transmisión de ideas y el análisis, obtuvieron los conocimientos relacionados con el tema “La cultura en el Ecuador”, y específicamente “La cultura de la provincia de Imbabura”.

Mediante las actividades dinámicas y creativas, los estudiantes llevaron a cabo trabajos autónomos y grupales en sesiones de trabajo áulico cooperativo. La tecnología contribuyó a cumplir un objetivo importante en este proceso, hacer vivenciales las clases compartiendo videos con contenido que conecta la información general de la provincia de Imbabura con su contexto geográfico y cultural. La participación de todos los estudiantes distribuidos en grupos fue satisfactoria.

La rúbrica de evaluación utilizada en las actividades gira en torno al trabajo autónomo de los estudiantes.

En la actividad denominada “Nuestro libro” se califica:

- Portada
- Contenido
- Claridad del mensaje
- Ortografía

En las “Exposiciones dramatizadas” se toma en cuenta:

- Creatividad
- Puntualidad
- Mensaje abstracto
- Calidad del trabajo

En los “Juegos creativos”, se considera:

- Dinamismo
- Secuencia de ideas
- Comprensión
- Relación con la realidad

Resultados

El objetivo fundamental de este proyecto fue crear una metodología

experimental para la enseñanza de la asignatura Ciencias Sociales para estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, del cantón Milagro, provincia del Guayas. Con relación a las actividades puestas en práctica para abordar el tema “La cultura del Ecuador”, podemos decir que tuvieron un gran impacto en los 35 estudiantes del paralelo, en el que 19 son mujeres y 16 son hombres. De acuerdo al rendimiento escolar del primer parcial del periodo lectivo 2018-2019, el 73 % de los estudiantes adquirieron los aprendizajes y el 27 % mostraron problemas, por lo cual, las actividades diseñadas cumplieron la función de incluirlos a estos alumnos mediante nuevas estrategias metodológicas.

Reflexiones finales

El uso de las estrategias propuestas en la enseñanza de los temas de la asignatura de Ciencias Sociales, logró dinamizar procesos que los estudiantes consideraban monótonos, y aburridos, y empezaron a valorar conocimientos que antes no consideraban útiles de aprender, por lo cual se concluye que:

Los docentes que transforman procesos pedagógicos rígidos por un método experimental, que motiva a los estudiantes a aprender, podrán cambiar la forma de enseñar las Ciencias Sociales.

Las actividades que son preparadas a través de una estructura curricular que responde a los objetivos y a las destrezas con criterio de desempeño generan un aire reparador a tanto proceso que limita el aprendizaje en los estudiantes, y queda demostrado que el uso de recursos tangibles y concretos abre sus perspectivas y los motiva a aprender.

Esta propuesta enmarca de una forma práctica ideas que aportan significativamente al aprendizaje; los estudiantes observan, descubren que en casa y el entorno escolar existe el mejor laboratorio para experimentar las Ciencias Sociales, sobre todo porque conlleva a conectarse con otras ciencias y el saber es más efectivo.

Posibles dificultades y logros de la propuesta

Dificultades

Entre las dificultades encontramos una de tipo social como es la discriminación que se forma por los estereotipos y prejuicios, por ello se realizaron campañas concienciadoras para luchar contra la discriminación racial. Este aspecto se observó en estudiantes que manifestaron que los indígenas y negros no tenían los mismos derechos que el resto de ecuatorianos. Al principio, algunos alumnos no quisieron tomar el papel de una persona de raza negra en las dramatizaciones; sin embargo, esto fue una dificultad pero no una limitante al momento de adquirir los conocimientos.

Logros importantes

Uno de los logros más grandes fue que los estudiantes cambiaron algunas percepciones sociales y superaron pensamientos discriminatorios.

Con la aplicación de las actividades se consiguió que los estudiantes encuentren sentido a aprender Ciencias Sociales, reviviendo pasajes históricos con tanta objetividad y reflexionando sobre ellos.

Referencias bibliográficas

- Sierra Gómez, E. (2013). El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, TFM, Universidad Pública de Navarra.
- Carmo, J. (2015). *Aprender ciencias de un modo experimental*. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Cazares, A. (2014). *La actividad experimental en la enseñanza. Un estudio en la escuela normal del estado de México*. El Fuerte, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Lomeli, P. (15 de marzo de 2019). La monotonía es la enemiga del aprendizaje. Obtenido de <https://www.facebook.com/pablolomelientrenador/photos/qu%C3%A9-sucede-cuando-un-aprendizaje-es-mon%C3%B3tono-aburrido-tedioso-duro-para-el-cerebro/917769745232564/>
- Saez, N. (2017). *Lineamientos estratégicos para el logro del aprendizaje dinámico*. Maracaibo, Venezuela: Omnia, Universidad de Venezuela.
- Walker, M. (25 de 07 de 2019). *La importancia de enseñar Ciencias Sociales*. Obtenido de *Magisterio digital*: <https://www.magisterio.com>

Capítulo 7

Orientar y acompañar en escuela desde una perspectiva innovadora

Propuesta innovadora No. 7

Educando en valores

Mg. Danilo Rivera C.

Escuela de Educación General Básica “Clemente Vallejo Larrea”

Introducción

Como parte de este programa de cuarto nivel, el MINEDUC se encuentra constantemente ofertando becas de actualización docente en todos los niveles educativos, con miras a promover el desarrollo profesional en la labor docente, y con ello sentar las bases para el cambio académico y social de los jóvenes en todo su accionar, lo cual favoreció la participación en dicho programa por parte del autor de este trabajo.

En la Escuela de Educación General Básica “Clemente Vallejo Larrea”, ubicada en la parroquia de San Antonio de Pichincha, sector Mitad del Mundo, existe la necesidad de fomentar la “práctica en valores” de los estudiantes para una sana convivencia, pues algunos padres han perdido el control de sus hijos en la crianza, dando origen a situaciones de violencia, bajo rendimiento, burla e irrespeto en contra de compañeros, profesores, autoridades y comunidad en general.

El mundo de los adolescentes atraviesa un sinnúmero de dilemas y contradicciones con respecto a cómo valoran lo que hacen. El docente puede formar esos comportamientos mediante la práctica diaria con el ejemplo. Sin embargo, no es suficiente. Es necesario desarrollar actividades pedagógicas intencionadas, basadas en competencias, para reflexionar sobre el sentido y valor que tienen sus acciones y actitudes.

Los valores, al igual que la ciencia y la tecnología, han tenido su propio proceso evolutivo, donde los intereses tradicionales como la obediencia, la sumisión, la repetición, la pasividad, se transforman en: el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la generosidad, la identidad nacional, entre otros; esto quiere decir que la sociedad y la educación actual se han planteado otro modelo de persona o de razón social que se pretende moldear.

Una respuesta didáctica a favor del desarrollo de valores.

Con la propuesta se pretende concienciar en el estudiante el respeto hacia los demás, practicar la tolerancia, la constancia, la honestidad y la responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa, mediante acciones que permitan afianzar los derechos humanos de una sociedad pluricultural para el ejercicio de una hermandad más justa, equitativa y democrática.

Uno de los objetivos de esta unidad es motivar al docente a reflexionar y a preguntarse *¿Qué tipo de personas estamos formando?* Si bien es cierto, los valores vienen de casa, no obstante, los maestros estamos llamados a guiar al alumno, a forjar y cimentar valores que le permitan convivir en armonía en las instituciones educativas y su comunidad.

¿Cómo actuar de manera apropiada cuando en la institución se perciben situaciones de discriminación? ¿Qué hacemos cuando detectamos conflictos como la violencia y el acoso escolar que ponen en juego valores y antivalores propios de nuestra sociedad? ¿Qué hacemos ante la falta de afecto y la baja autoestima de ciertos estudiantes?

Todas estas incógnitas debemos plantearnos al momento de dar una clase o percibir situaciones que vulneren la seguridad de los estudiantes dentro de la institución. En esta unidad didáctica se tratará el tema de los valores como una de las necesidades de transformación en el contexto que se investiga, donde el estudiante es el protagonista de su propio conocimiento, y es guiado por sus profesores.

La escuela “Clemente Vallejo Larrea” está ubicada en la parroquia San Antonio de Pichincha, en el cantón Quito. Este sector no cuenta con apoyo policial, por tanto, existe inseguridad; también se ha detectado falta de valores en los estudiantes, bajo rendimiento e indisciplina. Las familias son de clase media baja, algunas son disfuncionales y otras enfrentan problemas de adicción, estas son razones para que los estudiantes tengan dificultades en su aprendizaje. Se ha visto la necesidad del apoyo del DECE Institucional, padres de familia y la comunidad, para que sean un centro de apoyo a los estudiantes y familias que tienen estas dificultades.

La unidad didáctica está estructurada con objetivos, contenidos,

actividades y una evaluación formativa que permite al estudiante asumir el respeto hacia los demás, por medio de la práctica de valores. Los contenidos implementados fueron adaptados a la institución educativa, para lo cual se realizaron actividades formativas dinámicas con una interacción positiva de aprendizaje significativo para una sana convivencia, estas actividades están relacionadas con los contenidos y los objetivos planteados que permitan a los estudiantes del centro ser partícipes de una interacción adecuada con los miembros de la comunidad educativa.

Los contenidos utilizados abordan los temas relacionados con los valores que un estudiante debe practicar dentro o fuera de la institución, estos contenidos se basan en conceptos que permiten al joven discernir los beneficios actuar con responsabilidad frente a los demás; también se verificaron los resultados de aprendizaje que adquieren los alumnos durante la implementación de esta unidad didáctica, se vio reflejado el esfuerzo individual y colectivo de los estudiantes al momento de realizar las diferentes actividades, estas han permitido un desarrollo de sus capacidades por medio de competencias adecuadas y de la práctica en valores, en beneficio personal y social.

Como resultado, se determina que los estudiantes de la escuela “Clemente Vallejo Larrea”, carecen de valores básicos que se desarrollan en el entorno familiar, lo cual acarrea varios problemas como son: incumplimiento de tareas, acoso escolar y mal comportamiento; actitudes que son palpadas por docentes y reportadas al Departamento de Inspección, desde donde, inmediatamente, se procede a citar a los padres de familia. De esta manera, en cumplimiento con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 134 y Reglamento de la normativa antes mencionada, en su artículo 330, se hace referencia a las faltas leves, graves y muy graves de los estudiantes. Normativa que sirve como pauta para establecer acuerdos en presencia de las autoridades y padres de familia, quienes, por un lado, se comprometen a cumplir cabalmente los términos establecidos en dicho acuerdo; mientras que, los estudiantes reflexionan sobre su actuar negativo frente a los compañeros y docentes, poniendo en práctica los valores adquiridos durante la implementación de esta unidad didáctica que les permite superar con éxito los problemas que se producen en la

institución y su ambiente familiar.

A esto se suma el tipo de interacción que tuvieron los estudiantes entre sí, donde se percibió un clima cálido, afectivo, que les permitió alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar la parte emocional en beneficio propio, superando las dificultades encontradas en su camino.

Se realizaron adecuaciones con propuestas de mejora, de acuerdo a los intereses de los estudiantes de décimo año; se utilizaron varias estrategias para describir la importancia que tienen los valores en la vida personal, familiar y del entorno. Las dificultades encontradas deben ser superadas bajo un adecuado plan de mejora donde se vea reflejado el compromiso del equipo directivo, los docentes, estudiantes, padre de familia y la comunidad donde interactúan.

Un acercamiento a la práctica a partir de la implementación de la propuesta

El fin básico de la educación es la transmisión de la cultura, se entiende como la forma de hacer, sentir y pensar del ser humano en un tiempo determinado de su vida, por lo tanto, se ha visto la necesidad de socializar los principios y valores que se deben desarrollar como parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Está en manos del profesorado forjar una nueva juventud con aspiraciones positivas que conlleven a una vida digna y no de conflictos entre los ciudadanos de una comunidad. Todos los actores debemos estar conscientes de que la crisis de valores no es solamente la corrupción, la delincuencia, el abuso, el nepotismo, sino también la falta de compromiso de las familias en donde se cimientan los valores.

La educación debe convertirse en un permanente proceso de cuestionamiento de la convivencia social, no solo en un diagnóstico sin atacar las causas que generan los conflictos en los establecimientos escolares, he ahí donde el docente debe actuar con sabiduría para desarrollar en los y las estudiantes valores éticos, morales y sociales. A manera de ejemplo, en la escuela “Clemente Vallejo Larrea”, semanalmente, se llevan a cabo programas cívicos donde autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes participan de forma activa para fomentar los valores, costumbres y tradiciones de nuestro país, mediante actividades

como: dramatizaciones, exposiciones y encuentros culturales, con esto se logra que los estudiantes vayan adquiriendo un grado de tolerancia cívica hacia los símbolos patrios, permitiendo formar ciudadanos con espíritu patriótico.

Considerando la reforma curricular del 2011, donde los valores están abordados como un eje trasversal en todas las áreas del conocimiento, las autoridades y docentes manejan los valores con una intención consciente, como un proceso de constante construcción de su propia conciencia social. En la presente unidad didáctica practicamos los principales valores que un adolescente de décimo año de EGB debe desarrollar durante su vida familiar, estudiantil y personal, sin dejar de lado los valores que fueron aprendidos en casa y que son la base de su personalidad para una sana convivencia.

Actividades en relación con los objetivos y contenidos

La unidad didáctica está estructurada con contenidos basados en tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal, que permiten al estudiante desarrollar competencias de acuerdo a sus intereses con métodos participativos, colaborativos e interactivos donde los jóvenes interactúen entre sí, utilizando actividades y dinámicas para adquirir un aprendizaje significativo que fortalezca su autonomía personal y social.

Los valores, importancia y clasificación					
Contenidos			Actividades	Recursos	Criterios de evaluación
Conceptual	Procedimental	Actitudinal			
Definición de valores y su clasificación	Argumentar sobre el origen de los valores	Importancia de los valores	Observar un vídeo sobre la importancia de practicar los valores	TIC proyector Vídeos	Identificar los valores básicos
Tipos de valores, clasificación	Clasificar los valores	Diferenciar los tipos de valores	Encontrar en la sopa de letras los tipos de valores	Textos Artículos Material audiovisual	Desarrollar actitudes responsables

Valor "el respeto"					
Concepto de respeto	¿Qué quiere decir respeto?	Respeto a sí mismo y hacia los demás	Escribir cinco cualidades con las que se identifica	Textos TIC Proyector	Respetar las diferencias individuales
¿Qué es el antirrespeto?	Identificar acciones de antirrespeto	Diferencia lo que es el respeto y el antirrespeto	En grupo enlistan propuestas de cómo cuidar y respetar el medio ambiente	Lecturas Videos	Actuar con respeto ante situaciones que se presenten
Valor "la tolerancia"					
¿Qué entendemos por tolerancia?	Reflexionar sobre prácticas morales	Practica la bondad de ser tolerante	En grupo resuelven dilemas morales	Lecturas Reflexiones Textos	Tomar decisiones acertadas
La intolerancia	Resolver un dilema moral basado en la intolerancia	Asume con responsabilidad sus acciones	Exponer frases positivas frente una situación de intolerancia	Textos Papelotes Marcadores	Aceptar a los demás como son
Valor "la responsabilidad"					
Definición de responsabilidad	Reconocer sus acciones con responsabilidad	Cumple roles establecidos	Propuestas de defensa del medio ambiente	Papelotes Marcadores Artículos	Actuar con responsabilidad ante los demás
¿Qué entendemos por irresponsabilidad?	Reconocer roles negativos	Evidencia concientización de las consecuencias que emanan de la falta de responsabilidad	Campañas de cuidado del medio ambiente	Cámaras Videos	Concientizar a la comunidad de los daños al medio ambiente

Evaluación formativa

Como docentes sabemos que la evaluación es constante, pero muchas veces nos referimos solamente a una nota cuantitativa, sin tomar en cuenta la parte afectiva-emocional, las habilidades y el esfuerzo de

los alumnos por realizar sus tareas escolares. En la evaluación de esta unidad didáctica se tomaron en cuenta todos los aspectos para que el estudiante no se sienta etiquetado por el grupo, al contrario, uno de los objetivos era fomentar la autoaceptación, con el firme propósito que sea los alumnos sean capaces de resolver problemas de la vida cotidiana a través de decisiones acertadas que les permita ser íntegros en su vida estudiantil, familiar, social y profesional.

Actividades, técnicas e instrumentos de evaluación formativa		
Actividades	Técnicas	Instrumentos
Trabajos escritos Exposiciones Dramatizaciones Carteles Dibujos	Orales Escritos Observación directa Corrección de actividades	Cuestionarios Escala de observación Esquemas Mapas conceptuales Rúbricas

Valoración de la implementación

Las competencias a utilizar en esta implementación se adecúan a la edad y a las necesidades de los estudiantes, para esto desarrollamos técnicas orales, escritas, de observación directa, con actividades expositivas, bailes y dramatizaciones que evidencien la participación activa. Los instrumentos de evaluación utilizados son: cuestionarios, escala de observación, mapas conceptuales y rúbricas.

Las personas debemos desarrollar el respeto propio y hacia los demás, tomando en cuenta ciertas normas de vida que nos permitan convivir en un ambiente sano. Así, para educar en una sociedad pluralista hay que partir del respeto a la autonomía personal. La construcción racional y autónoma de principios, valores y normas debe hacerse a partir de la razón dialógica (Bisquerra, 2010).

La valoración de esta propuesta corresponde a los logros alcanzados y también a las dificultades encontradas durante la aplicación de la unidad didáctica, para constatar lo expuesto anteriormente, se detallan algunos aspectos que incidieron en esta temática, con los cuales se llegó a una serie de reflexiones, en el currículo oficial de la educación ecuatoriana, los valores son tomados como ejes transversales en las áreas del conocimiento, esto quiere decir que se ve la necesidad de

implementar una unidad didáctica basada en valores básicos que los ciudadanos debemos practicar durante nuestra vida. Esto permite desarrollar competencias que ayudan a generar responsabilidades en nuestras acciones.

El presente documento es fruto de un proceso de selección de contenidos que señalan el concepto de cada valor, esto se relaciona con la metodología, las actividades y la forma de evaluar para alcanzar los objetivos propuestos; en cada actividad se sigue un proceso de acción-reflexión-acción que motiva a los estudiantes a un cambio actitudinal, donde se comprometen a practicar valores éticos y morales para su bienestar personal, familiar y social.

Los logros conseguidos en esta implementación fueron muy satisfactorios, porque los estudiantes aprendieron a convivir en armonía, demostrando a la comunidad educativa que ellos pueden ser sujetos de cambio en todos los aspectos que se propongan, y para ello solo se necesita tener buena actitud y hacer bien las cosas en beneficio propio y colectivo. Otra ventaja que se obtuvo fue lograr un trabajo colaborativo y en equipo, lo que proporcionó resultados favorables, sobre todo, a aquellos estudiantes que no se integraban al grupo, pero de a poco ganaron confianza, participaron activamente y consiguieron interrelacionarse positivamente con su entorno.

Propuestas de mejora

Durante las reuniones realizadas al término de la implementación, se observó que los estudiantes lograron alcanzar resultados satisfactorios, los cuales les permitieron valorarse mejor como seres humanos, respetando las diferencias individuales de los demás. En este sentido, se comprobó un constante esfuerzo, dedicación, lucha, perseverancia y compromiso adquirido en su accionar al cambio positivo y, como fruto de ello, los resultados académicos y las actitudes develadas en el año lectivo evidenciaron un cambio alentador.

Dificultades encontradas

Las dificultades son acciones que nos permiten reflexionar sobre

quiénes somos, a dónde vamos y qué queremos ser, esto hace que los docentes seamos los guías y orientadores de la formación de cada estudiante. Se observaron dificultades de carácter formativo, procedimental y actitudinal en ciertos estudiantes, que no permitieron ser ayudados y que solo trabajaban por ganarse una nota, dejando a un lado la parte afectiva-emocional, que es la base del desarrollo personal.

Como en toda innovación, siempre se corre el riesgo de una resistencia al cambio, esto sucedió con algunos estudiantes cuando se trató de impartir valores que están lejos de su pensamiento moral y ético. Sin embargo, se recurrió a las herramientas necesarias para aplicar lo contenidos de la unidad didáctica en el aula y favorecer el aprendizaje en valores en todos los estudiantes de la institución.

Analizando los resultados de aprendizaje, podemos decir que la mayoría del curso obtuvo un cambio de actitud que redundó en su beneficio personal y en la interacción grupal; solo tres estudiantes de este paralelo no lograron el objetivo de relacionarse con sus compañeros, pero sí estuvieron conscientes de que su actitud negativa no era favorable para culminar el año lectivo con éxito. Una de las ideas fue proponer actividades dinámicas que permitan mejorar la falta de integración de los tres compañeros y del curso en general, también fue necesario incorporar a estas propuestas estrategias adecuadas para desarrollar en los estudiantes las siguientes competencias básicas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
3. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
4. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida

Diagnóstico de las dificultades

Dificultad	Causas	Propuesta de mejora	Actividades
Falta de afecto, control y atención de los padres	Ausencia de los padres en los momentos importantes de su infancia como: juegos, hacer tareas, la hora de dormir; falta de autoridad y exigencia	Trabajar en educación emocional y social Tiempo de calidad de los padres	Terapia del abrazo Talleres de convivencia Ejercicios de reflexión Actividades lúdicas
Miedo a relacionarse y a la participación en grupo	Bullying por parte de los compañeros Falta de confianza en sí mismo	Incentivar la participación frente a los demás y reconocer los logros en este aspecto	Ejercicios de integración y de autoconfianza
Mala distribución del tiempo destinado a tareas de casa y estudio	Falta de organización del tiempo: impuntualidad, desinterés escolar	Aplicar dos horas de 40 minutos cada una	Organizar de mejor manera el tiempo
Falta de interés en su expresión oral y escrita Falta de comprensión lectora	Alumnos repitentes en la Básica Media Falta de ejercicios de lectura y escritura	Mejorar su expresión oral y escrita Implementar el club de amigos del libro y el desarrollo de la lectura	Talleres de lectoescritura Lecturas de interés Concursos dentro y fuera de la institución

Reflexiones finales

En conclusión, esta unidad didáctica está destinada a todos los docentes del Ecuador, para que promuevan la práctica de valores en los estudiantes, por medio de actividades lúdicas, reflexivas y dinámicas para una sana convivencia en los centros educativos. En nuestras manos está contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, como también al desarrollo profesional de la comunidad educativa de la escuela “Clemente Vallejo Larrea”; este trabajo ha generado gran impacto dentro y fuera de la institución, pues se ha podido trabajar en el rescate de los valores de la gran mayoría de nuestros estudiantes, quienes por medio de prácticas reflexivas con base en lecturas,

actividades y metodologías dinámicas empleadas a lo largo de esta unidad didáctica han logrado convivir en un ambiente de paz.

Construir una sociedad con más diálogo, respetuosa y pacífica es importante, porque debe prevalecer la sana convivencia entre los diferentes miembros de una comunidad educativa y social, esta es una tarea de todos quienes conformamos los centros educativos donde los estudiantes se preparan para el futuro.

Un trabajo conjunto en la práctica de valores es importante para que haya una convivencia armónica. La buena convivencia y la paz se aprenden y se construyen siendo todos protagonistas de este cambio en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A (2009). *Sumak kawsay, El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.
- Delgado, P. (25 de marzo de 2020). Inteligencia emocional en tiempos de pandemia. Edu News RSS. Disponible en <http://salud.dgire.unam.mx/PDFs/Inteligencia-emocional-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Haydon, G. (1997). *Enseñar valores: Un enfoque*. España: Ediciones Morata.
- Rafael, B. (2010). *Orientación, Tutoría y Educación Emocional*. España.
- Sánchez, A. C. (2000). *Formación de valores: teoría, reflexiones y respuestas*. México: Editorial Grijalbo.
- Villamar, F. M. (2003). *Educación en valores*. Babahoyo: Universidad Técnica de Babahoyo.

Propuesta innovadora No. 8

Intervención psicopedagógica dirigido a adolescentes con conductas disruptiva

Mg. Luis Alfonso Aguagallo Orozco
Unidad Educativa Siete de Octubre

Introducción

Una de las funciones del psicólogo es ser un apoyo ante las necesidades psicosocioemocionales de los estudiantes, particularmente de quienes conformamos el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa Siete de Octubre, ubicado en la ciudad de Quevedo provincia de Los Ríos, Ecuador. Por tal motivo, este trabajo psicopedagógico, elaborado como parte de la titulación en el marco de la Maestría en Educación, con mención Orientación Educativa, y que tuvo su génesis en la Cooperación Interinstitucional UNAE-UB-MI-NEDUC, fue desarrollado con el fin de abordar la problemática de las conductas disruptivas y sus incidencias en las relaciones sociales y académicas de los estudiantes de la Básica Superior de esta Institución Educativa.

Desde el punto de vista teórico resultaron importantes los referentes asociados a las conductas disruptivas, analizadas desde la perspectiva de la familia y la escuela, así lo expresa el Centro Díde en su página web: “[...] las relaciones de los padres con los hijos están fundamentadas en las normas educativas que regulan la convivencia entre todos los miembros que la componen” (Díde, 2017).

Se analizó el papel de la escuela, considerada como el lugar propicio donde los adolescentes demuestran su verdadero yo; el espacio donde expresan sus emociones, muchas veces reprimidas en su hogar, a través de sus actitudes, en ocasiones sumisas, en otras desafiantes con sus pares, con los docentes o autoridades del Plantel; contextos que pueden

llevar al desinterés total o parcial por los estudios. Así lo señalan Serra Sala y Timoneda Gallart:

Es probable que los niños con dificultades de aprendizaje hayan vivido repetidas experiencias negativas al resolver tareas escolares (sentimientos de inferioridad, rechazo de los compañeros, frustraciones, etcétera), alimentando, así, una baja autoestima y, en consecuencia, estos niños y niñas van construyendo una identidad negativa de sí mismos. (2014, p. 18)

Por lo tanto, la familia y la escuela desempeñan un papel colaborativo en la tarea de educar a los adolescentes. Padres y maestros deben mantenerse en comunicación permanente, el hijo/estudiante necesita una coherencia de enseñanza entre ambas partes. En otras palabras, los procesos de aprendizaje y los límites deben ser claros y coherentes entre padres y docentes, ofreciendo al adolescente seguridad y aprecio por parte de los adultos, tal como cita Zubizarrieta:

La participación de las familias es considerada fundamental para el buen funcionamiento del centro educativo (Comisión Europea, 2000), y comprende el ejercicio de diversos roles por parte de las familias (Garreta, 2007; Hester, 1989), como son la comunicación con el profesorado y el resto de personal de la escuela, la participación en asociaciones de padres y madres, la participación en actividades escolares, el apoyo en las tareas escolares de los hijos y el ejercicio de su rol como educadores. (Zubizarreta, 2018, p. 4)

Otro de los contenidos teóricos abordados fue la Educación Emocional, resaltando una frase expresada por la doctora Rosa Miralles en las aulas de clase (28 de febrero de 2018): “La educación emocional es una alternativa para que los estudiantes puedan tener la esperanza de sentirse comprendidos, desde sus necesidades, sus tristezas o sus alegrías, por fin podrían sentirse como seres humanos”. Este concepto motivó a considerar que una de las alternativas para contrarrestar las actitudes disruptivas de los adolescentes en las aulas es que los jóvenes aprendan a desarrollar sus competencias emocionales, argumento que se basó en el análisis realizado por el doctor Rafael Bisquera:

Los cambios educativos, a nivel internacional, representan el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a una educación orientada al desarrollo de competencias. Un tipo de

competencias son las emocionales. El núcleo del tema consiste en la exposición de un modelo pentagonal de competencias emocionales que incluye: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar. (Bisquerra, 2018, s/p)

Desarrollo de la primera fase

Título de la propuesta: Programa “Sumak Kawsay en la Unidad Educativa Siete de Octubre”

El primer paso fue abordar, desde el Departamento de Consejería Estudiantil de la institución, varios casos de violencia protagonizados por adolescentes, para lo cual se emplearon diversos instrumentos de evaluación: entrevistas de valoración, tabla observacional, fichas pedagógicas, test sociométrico, sociogramas, genogramas y mapeo, lo que permitió conocer que, presumiblemente, un porcentaje considerable de estudiantes que manifiestan conductas inapropiadas provendrían de hogares disfuncionales, donde el factor común sería el consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, entre otros aspectos, concluyendo que estos hechos, posiblemente, estarían incidiendo de forma negativa en la conducta de los adolescentes.

Con la aplicación de los instrumentos de evaluación se identificaron 47 estudiantes de la Básica Superior con rasgos de actitudes disruptivas, complementando que los adolescentes no entregaban tareas, no les gustaba participar en clase, y que sus representantes legales ya habían sido citados por los docentes para firmar actas donde, con sus representados, se comprometían a mejorar tanto actitudinal como académicamente.

Como una alternativa ante la problemática planteada, se presentó el programa “Sumak Kawsay en la Unidad Educativa Siete de Octubre”, mediante el cual se propuso desarrollar las competencias emocionales en los adolescentes con conductas disruptivas e incidir positivamente en su rendimiento académico. El programa fue aplicado en el período lectivo 2018-2019 y tuvo como principio básico la filosofía de nuestros

pueblos indígenas: el *Sumak Kawsay*, es decir el “Buen Vivir”, tal como establece el Ministerio de Educación en su página web:

La educación y el Buen Vivir interactúan de dos modos, por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, ya que permite el desarrollo de las potencialidades humanas, y como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas; por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país. (MINEDUC, 2018, párr. 3-4).

Objetivo general

Implementar el programa “Sumak Kawsay en la Unidad Educativa Siete de Octubre”, para brindar a los adolescentes, maestros y padres de familia, herramientas de control emocional y manejo asertivo frente a las actitudes disruptivas de los adolescentes, con la finalidad de crear un mejor ambiente escolar y optimizar el rendimiento académico de los adolescentes.

Objetivos específicos

Del objetivo general se pueden extraer varios objetivos específicos, ya que el programa está dirigido a la trilogía educativa (estudiantes, docentes y padres de familia), por lo que es necesario un trabajo en conjunto para cumplir dicho propósito.

Objetivos específicos dirigidos a los estudiantes con conductas disruptivas

- Ser capaz de identificar emociones básicas mediante expresiones faciales: felicidad, tristeza, enojo, aburrimiento, hastío (conciencia emocional).
- Ser capaz de manejar las emociones de forma apropiada (regulación emocional)
- Fortalecer su autoestima para mantener una actitud positiva

ante las diversas dificultades que presenta la vida (autonomía emocional)

- Ser capaz de desarrollar una comunicación asertiva con los miembros de su comunidad educativa (competencia social)
- Ser capaz de desarrollar competencias que le permitan organizar su vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar (competencias para la vida).

Objetivos específicos dirigidos a los docentes

- Participar activamente en los talleres convocados, para la socialización, capacitación, evaluación y seguimiento del programa “Sumak Kawsay en la UESO”.
- Aplicar técnicas y estrategias sugeridas en las capacitaciones recibidas.

Objetivos específicos dirigidos a las familias implicadas

- Aprender y aplicar estrategias que permitan mejorar la convivencia familiar.
- Comunicar permanentemente la evolución del adolescente al interior del hogar.

Objetivos específicos dirigidos a las autoridades de la institución

- Brindar el respaldo necesario para desarrollar el programa “Sumak Kawsay”
- Participar activamente en el desarrollo, seguimiento y evaluación del programa.

Actividades de evaluación formativa

El programa “Sumak Kawsay en la UESO” incluyó actividades destinadas a estudiantes, docentes, padres de familia o representantes legales y autoridades de la institución.

Actividades para estudiantes

Se planificaron seis sesiones con las siguientes temáticas:

- Desarrollando mi conciencia emocional

- Desarrollando mi regulación emocional
- Desarrollando mi autonomía emocional
- Desarrollando mi competencia social
- Desarrollando mis competencias para la vida
- Convivencia familiar

Actividades para docentes

Se planificaron tres sesiones con las siguientes temáticas:

- Socializar el programa “Sumak Kawsay en la UESO”
- La empatía en el aula
- Evaluación del programa “Sumak Kawsay en la UESO”

Actividades para padres de familia o representantes legales

Se planificaron tres sesiones con las siguientes temáticas:

- Socializar el programa “Sumak Kawsay en la UESO”
- El buen trato, la comunicación y el autocontrol en la familia
- Convivencia familiar

Actividades para autoridades

Se planificaron dos sesiones con las siguientes temáticas:

- Socializar el programa “Sumak Kawsay en la UESO”
- Evaluación del programa “Sumak Kawsay en la UESO”

Presentación de dos de las actividades planificadas

Para este apartado se seleccionaron dos de las sesiones realizadas con los estudiantes de la Unidad Educativa Siete de Octubre:

Taller: Desarrollando mi regulación emocional (El semáforo)	
Objetivo:	Aprender a controlar los sentimientos y los impulsos
Materiales:	Tres globos por cada adolescente: uno rojo, otro amarillo y otro verde, cámara fotográfica
<p>Desarrollo: Los adolescentes se sientan en círculo y se le entrega a cada uno un globo rojo, un amarillo y un verde. Comenzamos una charla sobre sus enojos: ¿cómo reaccionan cuando se enfadan? Les decimos que lo mejor que podemos hacer cuando nos enfadamos, en lugar de discutir, es explicar qué es lo que queremos y por qué. Ponemos situaciones que puedan provocarles enfado (por ejemplo, que quieran algo y no se les dé, que se les retire el celular, que no puedan salir a jugar con sus amigos o problemas con su chic@) y les preguntamos cómo reaccionarían frente a esos casos. Pedimos a un estudiante que responda a una situación. Los demás alumnos deberán valorar su reacción con los globos en función de si se ha detenido a pensar e intenta razonar (globo verde), si dice algo que indique que se empieza a enfadar (debemos complicarle el caso para que reaccione), en esta situación, los compañeros deberán mostrar los globos amarillos que indican precaución, y si se enfada y dice agravios, los compañeros mostrarán los globos rojos indicando “stop”. Al final, concluiremos entre todos cómo se podría reaccionar en estos casos. Tiempo aproximado de la dinámica 1h 30 min.</p>	
Segunda actividad: Presentación de la botella de la calma	
Objetivo:	Lograr que los adolescentes gestionen correctamente sus emociones
Materiales:	Proyector, internet, portátil, cámara fotográfica, botella con líquido
<p>Al inicio de la sesión se les explicará a los adolescentes cómo es el proceso del enfado y que el tiempo para lograr la calma dura, aproximadamente, de 8 segundos a 20 minutos (Dra. Rosa Miralles). Luego se les presentará la botella de la calma para explicar de mejor manera este proceso; a continuación se creará un momento de reflexión sobre sus emociones y todos los compañeros se escucharán atentamente (30 minutos) Esta sesión tendrá una duración total de 1h 30 min.</p>	

Taller		Convivencia familiar
Objetivo	Enriquecer la comunicación y la convivencia familiar	
Materiales:	Proyector, portátil, cámara fotográfica, música apropiada, espacios libres de la institución, fósforos, galletas, botellas con piedras pequeñas en su interior, hula hula.	
<p>Para finalizar esta fase del programa, se ha planificado una serie de actividades muy enriquecedoras para los participantes, la finalidad es crear espacios para compartir, reflexionar y participar en familia; entre las actividades a desarrollarse están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de presentación “El fósforo” • Al finalizar se realizarán algunas preguntas de reflexión sobre la dinámica, por ejemplo: ¿qué significa el fuego?, ¿qué significa pasar la luz unos a otros?, etcétera. • Primera temática: El buen trato en la familia. Se pretende aportar con herramientas a padres y madres, promoviendo una comunicación más efectiva, fomentando los valores morales, resolución de conflictos en forma no violenta, reconocimiento y aceptación de diferencias, promoción de una convivencia armónica que favorezca el crecimiento y desarrollo de todos los integrantes del núcleo familiar. • Dinámica: El ciempiés • El objetivo es romper esquemas y permitir el desarrollo de la confianza al interior de la familia. • Segunda temática: La asertividad en la familia. Una de las realidades que viven las familias es el poco espacio que tienen para expresar sus emociones, sus pensamientos, lo que les hace sentir bien y lo que les hizo sentir mal en algún momento. Se pretende propiciar el espacio para dialogar sobre aquellas emociones que han sido poco compartidas entre los miembros de la familia. • Juegos al aire libre: La gran gincana familiar. Se desarrollan actividades como: descender la galleta desde la cabeza a la boca, vaciar el contenido de una botella hacia otra (las botellas deben estar pegadas entre sí); hacer círculos y cogidos de las manos sin soltarse pasarse por el interior del hula hula hasta llegar a la persona donde inició el juego. • El compartir comunitario, cada familia aporta con lo que ha traído para compartir con todos los presentes. • Reflexiones y finalización de esta fase del programa: en primer lugar, es importante extender un agradecimiento a todos por su importante participación, se da apertura para escuchar a los adolescentes y a sus familias y conocer sus opiniones sobre el evento, se les anticipará además que por las experiencias vividas con los estudiantes, padres de familia y docentes, el programa “Sumak Kawsay en la UESO” se va ampliar hacia toda la Unidad Educativa Siete de Octubre. 		

Valoración de la implementación y pautas de rediseño de la unidad didáctica del programa “Sumak Kawsay en la UESO”

Dado que el programa surge de una necesidad real, el diseño de la evaluación se ha planteado en cuatro fases de acuerdo al modelo de evaluación CIPP (contexto, input, proceso y producto) (Benilde García, 2011).

La fase uno, sobre la evaluación del contexto, permitió identificar claramente la necesidad de abordar de manera urgente la problemática, por los efectos negativos que estaría ocasionando en las actitudes de los adolescentes, motivo por el cual se elaboró la planificación del programa “Sumak Kawsay en la UESO”.

En cuanto a la evaluación de la entrada (input) debo manifestar que el tener presente los recursos y estrategias de intervención, aportó para que la estructura del diseño del programa sea coherente, viable y dinámico, con lo que se cumplió el propósito de motivar a los adolescentes para mejorar la convivencia escolar en la Básica Superior de la Unidad Educativa Siete de Octubre.

Las visitas áulicas y las entrevistas personales del DECE a estudiantes, docentes y padres de familia durante el desarrollo del programa “Sumak Kawsay”, posibilitaron la recolección de información para evaluar la planificación y el progreso del programa, identificando un avance paulatino en el manejo asertivo de las emociones de los participantes al enfrentar posibles situaciones conflictivas, de esta manera se abordó la tercera fase correspondiente a la evaluación del proceso.

En relación a la cuarta fase, de acuerdo a los resultados obtenidos con base en la aplicación de los instrumentos de evaluación y a la asistencia de los adolescentes, se pudo determinar que el programa impactó positivamente al 89 % de participantes, correspondiente a 42 estudiantes que asistieron normalmente, y el 11 % corresponde a 5 estudiantes que asistieron de forma irregular.

Metodología del programa

La metodología desarrollada en el programa fue la activa-participativa y conversacional, basada en el modelo “aprender haciendo”, y que se tradujo en la ejecución de los contenidos a situaciones reales y vivenciadas en la Unidad Educativa Siete de Octubre, bajo supervisión directa de los profesionales encargados del programa, teniendo como principio el respeto a la dinámica de los grupos, lo que implicó modificaciones y negociaciones continuas en pro de la convivencia y el aprendizaje individual y grupal. El programa fue diseñado para trabajar en grupos con la participación de 47 adolescentes y un coordinador. Contempló seis sesiones con adolescentes, tres sesiones con padres de familia, tres sesiones con docentes y dos sesiones con las autoridades del plantel, cada sesión tuvo una duración de noventa minutos, aproximadamente. Esta estructura permitió una adecuada comprensión y reflexión de los contenidos, como también su aplicación en su diario vivir.

Resultados de aprendizajes

Al finalizar el programa se analizaron los resultados de las encuestas y los registros de calificaciones, determinando que se benefició al 89 % de los estudiantes que participaron, quienes mejoraron considerablemente sus relaciones sociales dentro y fuera de la institución educativa y progresaron gradualmente en su nivel de aprendizaje, cumpliendo de esta manera con el objetivo propuesto; sin embargo, quedaría pendiente abordar al 11 % de los adolescentes que no completaron el programa.

Desarrollo de la segunda fase

Título de la segunda propuesta: Programa “Desarrollando la motivación intrínseca en los adolescentes”

Objetivo general

Desarrollar la motivación intrínseca en los estudiantes que no completaron el programa “Sumak Kawsay”, dirigido a los décimos años de EGB, paralelos “A” y “B” de la Unidad Educativa Siete de Octubre, proporcionando herramientas socioemocionales que permitan a los adolescentes fortalecer su convivencia y mejorar significativamente su nivel de aprendizaje.

Presentación de las actividades de evaluación formativa

Como parte del programa “Desarrollando la motivación intrínseca en los adolescentes”, se planificaron actividades para estudiantes, docentes, padres de familia o representantes legales y autoridades de la institución.

Actividades planificadas para estudiantes

Se planificaron ocho sesiones con las siguientes temáticas:

- Socialización del programa de intervención psicopedagógica “Desarrollando la motivación intrínseca en los adolescentes”
- Buscando cualidades personales. Sociograma, clases de grupos. Yo sé quién sabe lo que usted no sabe
- Temores y esperanzas. Los refranes humanos. El barco
- Ejercicios de autoevaluación, empleados como refuerzos motivacionales

Actividades planificadas para docentes, padres de familia y autoridades del plantel

Se planificaron dos sesiones con las siguientes temáticas:

- Socialización del programa de intervención psicopedagógica

“Desarrollando la motivación intrínseca en los adolescentes”

- Evaluación del programa

Presentación de una de las actividades planificadas

Para este apartado se seleccionó una de las actividades realizadas con los estudiantes de los décimos años de EGB, paralelos A y B, de la Unidad Educativa Siete de Octubre.

Taller	El barco
Objetivo:	Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de practicar los valores personales
Materiales:	Diario reflexivo (para elaborar la carpeta de aprendizaje)
Desarrollo: En esta sesión el coordinador dibujará un barco con su tripulación navegando en el mar, explicará que la tripulación está compuesta por un médico, un vaquero, un ingeniero, una prostituta, un deportista, un ladrón, un drogadicto, un sacerdote, un psicopedagogo, un alcohólico, etcétera. De pronto, el barco naufraga, logran sacar una pequeña barca en la cual caben solo dos personas, uno que la maneja y otro de la tripulación. A continuación, cada alumno debe escribir en un papel a quién salvarían y por qué (30 minutos). Después formarán grupos de ocho y deberán poner en común sus ideas para, posteriormente, sacar las respuestas en común (15 minutos). Por último, cada grupo dirá en voz alta sus respuestas en común y se analizará el porqué de estas (15 minutos). Esta sesión tendrá una duración de una hora, aproximadamente.	

Evaluación de la segunda fase

La meta propuesta para la segunda fase, fue abordar a los cinco adolescentes que no culminaron el proyecto “Sumak Kawsay”. Esta etapa se desarrolló durante la jornada matutina, en este proceso se incluyeron los estudiantes de los paralelos A y B, beneficiándose a 83 estudiantes entre los dos paralelos, con lo que se cumple el 100 % de los objetivos planteados y se tiene como resultado que todos los estudiantes que participaron en el programa fueron promovidos al año inmediato superior sin ningún inconveniente.

Reflexiones finales

Una de las grandes aspiraciones de los profesionales de la educación es obtener un título de cuarto nivel, pero la compleja situación económica hacía que este sueño sea cada día más inalcanzable.

Finalmente, el Ministerio de Educación convocó a concurso de méritos y oposición para otorgar becas en programas de maestrías, de esta manera muchos docentes continuaron preparándose, acudiendo a clases presenciales y virtuales con docentes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y de la Universidad de Barcelona (UB).

Para lograr los objetivos propuestos en la implementación de un programa educativo es fundamental contar con el apoyo de autoridades, docentes, estudiantes y de padres de familia. Si se trabaja en comunidad, con compromiso, se generan experiencias que dejan huella en los estudiantes y les incentivan a seguir aprendiendo. A través de diálogos virtuales mantenidos con algunos estudiantes, se conoció que lo que aprendieron en los diferentes talleres han podido aplicar en la etapa de cuarentena derivada de la emergencia sanitaria mundial por el COVID-19. Los adolescentes han logrado dirigir correctamente sus emociones, e incluso ayudaron a familiares y amigos en ciertos momentos de crisis a causa del confinamiento.

Referencias bibliográficas

- Benilde García, E. C. (octubre de 2011). Modelo CIPP. Entorno Virtual para el Desarrollo de Competencias en Evaluación. Obtenido de <http://entornovirtualpa-raeldesarrollode.weebly.com/modelo-cipp.html>
- Bisquerra, R. (2018). Competencias Emocionales. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>
- Díde (3 de octubre de 2017). Conductas disruptivas. La asertividad, una competencia docente primordial. Obtenido de <http://educaryaprender.es/conductas-disruptivas-comportamiento/>
- MINEDUC (22 de junio de 2018). Qué es el Buen Vivir. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/#:~:text=En%20concreto%20el%20Buen%20Vivir,indefinida%20de%20las%20culturas%20humanas.>
- Serra Sala, M., y Timoneda Gallart, C. (2014). Las metáforas en las dificultades de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 7(1). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791002>
- Zubizarreta, A. G. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/275/27554785016/index.html>

Propuesta innovadora No. 9

Una propuesta para motivar el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes y padres de familia

Mg. Rosa Ana Mosquera Valenzuela
Unidad Educativa “Diego Abad de Cepeda”

Introducción

Lo que se presenta a continuación forma parte de los resultados del trabajo de titulación en el marco de la Maestría en Educación, con mención en Orientación Educativa realizada bajo convenio específico entre UNAE-UB-MINEDUC, en la que se brindó a los docentes la oportunidad de un crecimiento profesional y la mejora de su práctica en las aulas.

El valioso reto de los maestrantes les ha llevado a romper límites y alcanzar metas más allá de lo esperado en la búsqueda de soluciones a los fenómenos que afectan a cada realidad educativa, donde:

La primera barrera a vencer, como agentes activos de la educación, es una mayor participación en lo referente a la mejora no solo de conocimientos mediante una formación continua, también es importante un mayor esfuerzo y dedicación en cuanto a la búsqueda de estrategias que permitan solucionar las dificultades que afectan el aprendizaje de los educandos. (Muñoz y Garay, 2015, p. 398)

El objetivo común de un docente es lograr que sus estudiantes se interesen por el aprendizaje, y más aún cuando, con base en la experiencia en las aulas y sus habilidades de investigador, es consciente de que el interés o desinterés de los padres es transmitido a sus hijos. En el presente trabajo se aborda la problemática que afecta a algunas materias de estudio, que no han recibido la debida importancia por ser consideradas de poco peso en la malla curricular, tal como sucede con la enseñanza del Inglés, a la que algunos padres juzgan como una asignatura sin ninguna utilidad y aplicabilidad a la realidad del contexto

socioeducativo que rodea a sus hijos; es aquí donde nace la intención de dialogar con esos representantes (padres, madres o personas que están a cargo de la educación de los niños).

Para cumplir los objetivos propuestos, este diálogo con los padres o representantes debía salir de lo rutinario; es decir, no solo buscar que el padre asista a reuniones formales, festividades, celebraciones, actividades de esparcimiento, etcétera, sino propiciar espacios donde cumpla un rol protagónico y más participativo, a través del cual se convierta en monitor del aprendizaje de su representado, con los suficientes recursos y estrategias para responder a los cambios del tiempo actual; de lo contrario el presente proyecto sería una experiencia más de lo que ya se ha venido dando en la institución educativa.

Raceto afirma que "...las estrategias que las escuelas implementan para fomentar la relación con las familias son limitadas y coincidentemente con lo indicado por la UNESCO (2004) son tradicionales y no están de acuerdo con los cambios que ha experimentado la sociedad" (2008, p. 17). Si el objetivo es atraer la atención y motivar, nada más que presentar algo nuevo e interesante que, además, despierte la curiosidad, e incentive a cumplir desafíos y metas con una propuesta real.

Se trata de aplicar la frase: "Educar con el ejemplo", pues los niños y niñas deben tener un modelo positivo como referente a seguir, alguien que irradie energía positiva y se interese por su educación de una manera integral, sin desmerecer ningún aprendizaje, dando la importancia necesaria a cada una de las áreas de conocimiento.

En ese sentido, cuando los estudiantes ven que sus familiares se esfuerzan por aprender y formarse de manera continua, y lo hacen en el mismo contexto escolar en el que ellos se desempeñan, se estaría generando una orientación positiva hacia la participación en la escuela y la realización de tareas escolares. Como afirman Wissink y De Haan (2013), citados por Renta, Aubert & Tierno, 2029, la valoración que realizan las familias sobre los estudios tiene un gran impacto en las conductas de sus hijas e hijos en la escuela y su rendimiento. Esto es especialmente importante en contextos desfavorecidos (Renta, Aubert y Tierno, 2029, p. 500).

Partiendo de que los padres son un pilar importante en el proceso

de enseñanza- aprendizaje de sus hijos, es fundamental lograr comprometerlos para que asuman su rol con responsabilidad, e iniciar un diálogo sobre sus expectativas y actitudes frente a determinadas asignaturas que consideran sin importancia o utilidad para la vida de sus hijos. Es indispensable cambiar la percepción de los padres, pues como mencionan Suárez y Vélez "...efectivamente, los hijos son el reflejo de las acciones y comportamiento de los padres, por tal razón, es recomendable que el actuar de los padres esté siempre orientado a proporcionar modelos dignos de imitar por parte de aquellos que están en proceso de desarrollo personal" (2018, p. 178).

Una parte de la propuesta es la formación de padres, la cual se fundamenta en desarrollar habilidades que faciliten la comprensión de las actividades, el modo de trabajo de la materia, la convivencia con sus hijos, a través de una serie de estrategias que incidan en la toma de conciencia de la importancia del aprendizaje y conlleven al apoyo del trabajo docente en el aula y fuera de ella, haciendo del aprendizaje un tiempo exquisito y lleno de experiencias significativas. Gamboa, García y Ahumada afirman que "la motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento" (2017, p. 109).

Estas estrategias se pueden aplicar a cualquier asignatura, al motivar a los padres, los niños son los principales beneficiados y esto se refleja en el rendimiento escolar; por tanto, es tiempo de generar compromisos sustentables. Al respecto, Sánchez, Reyes y Villarroel concluyen que "tanto la participación de los apoderados en la educación escolar de sus hijos como las expectativas que tienen acerca del nivel de educación que estos alcanzarán se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los niños" (2016, p. 363).

Finalmente, cabe mencionar que para los docentes no existe motivación más grande que ser testigo de un cambio positivo en la actitud de los padres, evidenciada en el apoyo, seguimiento y compromiso con la educación de sus hijos e hijas, mismo que se ve reflejado en una mejora en el desempeño académico de los estudiantes.

Aunque el acompañamiento no lo es todo, sí es parte estructural que define en el niño o niña y el joven, las formas de sociabilizar, de aprender y de interactuar con su entorno, facilitando condiciones

apropiadas para la obtención de aprendizajes significativos que lo distinguan entre sus pares. (Flores, Villalobos, y Londoño 2017, p. 20)

Metodología: experiencias del proceso de aplicación

¿Qué vamos a lograr?

La implementación de la propuesta planteada busca dar a conocer a los niños y padres de familia la importancia del aprendizaje del Inglés, pues al ser una asignatura especial del currículo de Educación General Básica (EGB) es relegada a un segundo plano; lamentablemente la mayoría de padres o representantes legales estaban poco interesados en que sus hijos tengan buena predisposición hacia el aprendizaje del Inglés. En este sentido, este proyecto busca incentivar a los estudiantes al aprendizaje del Inglés, a través de la motivación a sus padres, para que sean ellos quienes transmitan ese interés, conscientes de que los principales beneficiarios son sus hijos y que esta asignatura es importante para su futuro.

¿Cómo lo vamos a lograr?

En tanto la comunidad educativa es un sistema de convivencia donde nada puede darse de manera aislada, el primer paso a dar en la aplicación de cualquier proyecto innovador es involucrar a todas las partes, empezando con la administrativa, para viabilizar las gestiones en el ámbito educativo; asimismo, por tratarse de un proyecto enfocado en una asignatura especial como Inglés, un punto clave es atraer la atención de la maestra tutora, pues es el vínculo para llegar a los padres de familia y niños. Desde la orientación educativa, para conseguir el éxito en un proyecto es necesario que todos sus componentes se enfoquen en un fin común, en este caso la motivación a niños y padres de familia para interesarse por el aprendizaje del Inglés.

Después de una pequeña investigación y autorreflexión, y de contar con la colaboración de la docente tutora del grado, la propuesta se socializa a través de un diálogo asertivo como es el de motivar a niños y padres a interesarse por el aprendizaje, además, la tutora se convierte en una observadora activa durante el proceso, sus observaciones y recomendaciones son parte del sustento y confiabilidad del proyecto.

Sin duda, el trabajo en equipo con colaboradores estratégicos, en este caso la maestra tutora, permite la atención a la diversidad de una manera exitosa, pues es indispensable considerar diferentes aristas como la gestión de aula (recursos pedagógicos, propuestas didácticas, espacios, adecuación de horarios, distribución de los asientos, etcétera) y la sincronización entre contenidos del currículo y actividades específicas de la propuesta.

A continuación, es tiempo de gestionar y enrumbar el proyecto siguiendo los protocolos establecidos con la parte administrativa de la institución, desde donde se autoriza y vigila que los procesos se cumplan de acuerdo a la normativa legal y se asegura que todo se dé bajo los parámetros de protección y respeto de los derechos de los niños y niñas en el marco del “Buen Vivir”.

Llega el momento de la difusión del proyecto, y esta se enmarca en etapas como la socialización con los niños a través de la conformación de grupos de trabajo, y con los padres de familia en dos talleres sobre la importancia del aprendizaje del Inglés, normas y directrices de trabajo, tópicos curriculares a desarrollarse, materiales, estrategias a utilizarse para la supervisión, apoyo y control de los padres de familia (acompañamiento en el aula como en los hogares), y se establece el cronograma de asistencia al aula.

¿Cómo vamos a evaluar?

El proceso de evaluación de esta propuesta fue de carácter formativo, cualitativo y cuantitativo, usando diferentes técnicas como la observación activa con instrumentos como el guion de entrevista y autorreflexiones (diario de reflexión) en cada etapa, ya sea durante la gestión administrativa, de colaboradores, de recursos y de organización, como en la aplicación misma de la propuesta; también está la percepción y grado de satisfacción de los padres de familia, la evidencia cuantitativa de evaluaciones y la escala de actitud de los niños frente a los aprendizajes utilizadas en cada taller. Los agentes evaluadores son la maestra tutora, los padres de familia y los niños y niñas, quienes, a través de los diferentes instrumentos, brindan información valiosa sobre el proceso y los resultados del proyecto, también se promueve la autorreflexión continua de la docente de

Inglés como parte de la evaluación de la propuesta.

Aplicación de la propuesta

Teniendo claro que los principales beneficiarios son los niños y niñas, con ellos inicia la socialización y motivación sobre los futuros talleres; así también, se establecen las normas de participación, los recursos y materiales a utilizarse, y el cronograma de actividades acorde con la programación curricular.

Luego de haber gestionado a detalle la primera parte de la implementación, llegó ahora lo innovador: convertir a esos padres en promotores y monitores del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula; para lo cual se inicia con un taller informativo sobre la necesidad de tomar conciencia de la importancia del aprendizaje del Inglés en la educación de los niños, situación académica actual, ventajas del aprendizaje del Inglés en la educación de sus hijos y socialización del proyecto; además, se invita a un segundo taller para orientar sobre la importancia de las emociones y el manejo de recursos y estrategias de aprendizaje.

La participación de los padres en el primer taller es crucial, pues de ahí se desprenden muchas expectativas e interrogantes. Uno de los objetivos propuestos fue el estimularlos e interesarlos por el aprendizaje de sus hijos, especialmente a transmitirles ese interés, para lo cual se utilizó la información del currículo y la necesidad de mejorar el rendimiento de sus hijos, enfatizando en el rol que desempeñan los padres en su educación. Por la experiencia compartida en la maestría de Orientación Educativa se puede decir que en este tipo de talleres es de gran utilidad emplear estrategias o juegos grupales acordes a la temática tratada, como por ejemplo “La pegatina de las emociones”, que consiste en pegar en la mano de cada padre o apoderado una carita de colores diferentes, que representan tres emociones básicas (tristeza, felicidad, enojo). Es importante captar la atención de los padres, para lo cual una de las estrategias que se puede usar es el famoso “Latido conjunto” (una estrategia compartida por uno de los docentes de la maestría), que consiste en la observación de un video de una duración muy corta, pero que estimula la concentración de los asistentes porque

es relacionado con la temática tratada.

Luego de un sondeo sobre el tiempo que disponen los padres para ir a la escuela, se organizan los equipos de trabajo y el cronograma de acompañamiento en el aula. En este segundo taller, a los padres se les brinda una formación relacionada con estrategias para dar seguimiento, apoyo y control a las actividades de sus hijos, así como también, se les da a conocer algunos sitios de Internet que son de utilidad para el aprendizaje del Inglés; del mismo modo, se asignan los roles a desempeñar dentro del aula (apoyo, seguimiento y control) y se socializa el formato de fichas a llenar en cada asistencia. Cabe mencionar que un docente siempre está investigando. La “dinámica de la mochila” compartida por docentes en línea es muy útil para, a manera de metáfora, lograr una autorreflexión de cuánto un padre conoce sobre la educación de sus hijos. Consiste en que antes de empezar la reunión, se pide a los niños que dejen cinco objetos de su mochila encima de un asiento, posteriormente entrarán los padres y se les pedirá que observen los objetos y ocupen el asiento de su representado, se puede observar que no todos los asistentes identifican los materiales de su niño, aquí empieza la reflexión.

Llegó el momento de la participación de los padres dentro del aula, cumpliendo el rol de monitores (trabajando con seis niños bajo la guía de la docente de Inglés), brindando apoyo, seguimiento y control en las actividades curriculares que los niños desarrollan tanto en el aula como en sus hogares, al mismo tiempo que reciben formación intrínseca sobre estrategias en el desarrollo de destrezas y contenidos curriculares que les permite facilitar y reforzar el aprendizaje de los niños en sus hogares, ya que no todo se da en el aula debido a que la ratio por aula es alta (más de 30 niños). El nivel cognitivo de los padres les permite tener un procesamiento más rápido de la información, factor que se convierte en una ventaja y motivación a la vez, pues sienten capaces de ayudar a su niño o niña a reforzar lo aprendido en la escuela.

Teniendo como base la información sobre estrategias y recursos adecuados para el aprendizaje del Inglés y el currículo ecuatoriano con un enfoque comunicativo, se emplearon las que más se ajustaban al contexto socioeducativo, como por ejemplo: el uso de videos, el

aprendizaje basado en proyectos, la elaboración de materiales significativos, grabaciones de audios, entre otras. Con los niños se utilizó la estrategia “Tutoría entre iguales”, en la que un estudiante con mayor desarrollo de destrezas apoya a su compañero. Como parte del contenido del currículo se elaboraron horarios consensuados de actividades de los niños y niñas en sus hogares, carteles sobre las normas de comportamiento, tanto en el aula como en la casa, exposiciones acordes al nivel de desarrollo de destrezas, todo ello en el idioma inglés.

En cada taller se motiva a los niños a no mencionar frases como “no puedo” estimulándoles a decir siempre “I can”, para que se sientan capaces de hacer todo; es decir, se promueve la mejora del concepto que tengan de sí mismos con la finalidad de que se convenzan de que pueden alcanzar todo lo que se propongan tanto en lo personal como en lo académico. Con esta estrategia se busca elevar la autoestima de los niños, evitar frustraciones e impulsarles a interesarse por mejorar su desempeño.

Mientras los padres ejercían un doble rol, el de formarse y monitorear el aprendizaje de sus hijos, estos se sentían muy motivados debido a que percibían ese interés y emoción por aprender y compartir ese conocimiento por parte de sus padres, eso se evidenció en las fichas de entrevista y autorreflexión que los padres llenaron al finalizar cada taller. Por otro lado, los niños cuyos padres no podían asistir por alguna razón, se sentían un tanto desmotivados en ese día, por lo que fue necesario reorganizar las sesiones para dar la oportunidad de participar a quienes no pudieron hacerlo en el tiempo establecido.

Las actividades realizadas en los talleres fueron en su mayoría basadas en el ABP; así, en uno de los talleres se construyó el rincón de Inglés con materiales elaborados por los padres y niños, apoyados por la maestra de grado y docente de Inglés; se elaboraron, también, instrumentos musicales con material reciclado para mostrar en el aula como “Presentación de bandas musicales”, en la que los niños cantaron y simulaban el uso de diferentes instrumentos. Se diseñaron los calendarios de actividades escolares y de casa, de cumpleaños de cada uno de los niños, etcétera. La responsabilidad de los niños y padres se impulsaba en cada oportunidad.

Como cierre de la implementación y parte complementaria del

proceso de aprendizaje, se aplicó a los niños una prueba estandarizada como requisito del parcial, cuyos resultados, en su mayoría, fueron exitosos. Así, también, se realizó un taller general con los padres de familia o apoderados, niños, niñas, docente de grado y docente de Inglés, en el que se utilizaron una serie de dinámicas y técnicas grupales que consistían en el análisis de los aprendizajes adquiridos, reflexiones, principalmente compromisos y recomendaciones en base las experiencias compartidas. En esta etapa de clausura se utilizó la “Lluvia de ideas”, en la que el participante expresó su compromiso, y se realizaron recomendaciones sobre la metodología, estrategias, recursos y participación en este proyecto, técnica que permitió conocer las debilidades y fortalezas del proceso en sí, y, sobre todo, se comprobó el grado de satisfacción y el nivel de compromiso de los padres con respecto a este tiempo de convivencia en el aula.

Para culminar esta implementación se realizó la evaluación final a través de la recopilación y análisis de toda la información e instrumentos utilizados para el efecto. Los aportes de la maestra de grado fueron de gran ayuda, pues gracias a sus observaciones documentadas se pudieron establecer las conclusiones apropiadas con base en el objetivo propuesto, además de contar con el material visual de soporte consistente en grabaciones, videos y fotografías de respaldo, donde algunas de ellas formaron parte del trabajo final de la maestría en Orientación Educativa.

Resultados

La implementación de la propuesta transformó la actitud de los padres de familia frente al aprendizaje del Inglés, esto se evidenció en el porcentaje de asistencia de los padres o representante legales a los talleres y, más adelante, en el compromiso ante las convocatorias de la docente, el control y seguimiento en las tareas con la rúbrica en cada actividad realizada tanto en el aula como en casa; se observó que el número de padres que acudían en horario de atención se incrementó, pues estaban más comprometidos con la educación de sus hijos.

Los niños se interesaron por el aprendizaje, esto se pudo evidenciar en los resultados de una encuesta de satisfacción aplicada a los

niños en el último taller, en el dinamismo y participación en todas las actividades, especialmente en los proyectos colaborativos que continuaron en el siguiente parcial.

Uno de los resultados más alentadores fue que el grupo del quinto grado se volvió más consolidado y colaborativo tanto en los niños como en los padres de familia. Se observó más comunicación entre ellos, intercambiaron números telefónicos para poder ayudarse unos a otros con las actividades escolares de sus niños.

La propuesta implementada se convirtió en un proyecto sustentable, y se pudo palpar que esa motivación se transmitió, incluso, a otros grupos, y es muy común escuchar a los padres decir frases como: “La *teacher* fue maestra de mi hijo y yo sé cómo ella trabaja”, “La *teacher* tiene otra forma de enseñar”, “Yo le conozco a la licenciada, y a ella le gusta que apoyemos a nuestros hijos”. Es muy grato observar, a través de clases virtuales, que un gran porcentaje de padres están muy comprometidos con la educación de sus niños, pese a las circunstancias y situación socioeconómica que atraviesan las familias.

Implementar esta propuesta puede llevar a una transformación de la práctica docente, pues de manera indirecta los resultados de las observaciones y documentos utilizados para evaluar este proyecto llevan a una autorreflexión crítica sobre el quehacer educativo, ya que no solo los padres transmiten motivación a sus hijos, el docente debe valerse de toda su formación profesional y hacer uso de sus habilidades y conocimientos para aplicar su metodología, estrategias, recursos, etcétera. Todo esto conlleva una efectiva gestión de aula para motivar a estudiantes y padres.

La aplicación de esta propuesta fue muy satisfactoria porque nunca dejamos de aprender. Día a día nos damos cuenta de que algo tiene que cambiar para mejorar nuestra práctica en el aula; la evidencia documentada y la observación demostraron que no solo el factor familia (transmisión de la motivación de padres a hijos) influye en la predisposición hacia el aprendizaje de una determinada asignatura sino depende también de la metodología, los recursos empleados y las emociones que se provoquen.

Reflexiones finales

Los niños se sienten muy motivados si sus padres están pendientes de su desarrollo escolar, y más aún si ellos están inmersos en las actividades escolares de una manera directa, tal como fue su participación en la implementación de esta propuesta. Y en este caso, la motivación es de doble entrada, pues el docente es el principal motivador, por lo que debe avanzar a la par de los grandes desafíos que demanda la educación actual, prepararse constantemente y ser un investigador infatigable.

Los niños y niñas tienen más interés por el aprendizaje si se usan recursos variados, creativos y contextualizados, como son los que ofrece el trabajar con ABP, puesto que hace de este tiempo una experiencia significativa y emocionante donde el principal actor es el estudiante.

Los padres de familia transmiten de una manera intrínseca la predisposición o interés por el aprendizaje de una determinada materia, para ello es necesario captar su atención y brindar la información suficiente sobre las ventajas que conlleva el aprendizaje de cualquier asignatura, ya que cada una aporta con las destrezas requeridas para un desarrollo integral de los estudiantes.

La motivación en los padres aumenta cuando son tomados en cuenta de una manera activa y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, y más aún cuando reciben de los docentes, la orientación necesaria para el manejo de estrategias y recursos para apoyar los procesos educativos de sus hijos. De este modo, son ellos quienes se convierten en el motor del aprendizaje, apoyando, dando seguimiento y controlando el proceso educativo de sus niños y niñas.

En cuanto al uso de materiales de clase, se concluye que deben ser cuidadosamente escogidos y, hasta cierto punto, limitados, pues no todos cumplen con la función de lograr un aprendizaje significativo; uno de estos materiales es el texto escolar que, notablemente, se observó que desmotivaba a los niños, su uso es recomendable tan solo como una guía de contenidos y aplicación de ciertos aprendizajes.

En definitiva, la aplicación de esta propuesta permitió reorientar las prácticas en el aula, y entender que el cambio no solo se debe dar en los padres de familia y estudiantes, sino en la metodología aplicada, la

que debe ir de la mano de una constante motivación, pues el éxito de la educación consiste en que cada actor (docente-estudiante-familia) cumpla su rol de una manera comprometida. Los estudiantes reflejan el nivel de interés de los padres por su educación; al mismo tiempo, está en manos del docente impulsar la participación activa de niños y padres valiéndose de sus habilidades y experiencia, que les permite hacer uso de diferentes estrategias y recursos innovadores, gracias a lo cual se cumplió el objetivo propuesto en el presente proyecto: dar importancia al aprendizaje de una materia especial, como lo es la asignatura de Inglés.

Referencias bibliográficas

- Muñoz M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 41(2), 389-399, Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familia y estilos de educación parental. *Psicoespacios* 12(20), 173-198, Disponible en file:///C:/Users/ADMIN-~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-ElPapelDeLaFamiliaEnElDesarrolloSocialDelNiño-6573534.pdf
- Gamboa, M., Sandoval, J. y Ahumada, V. (2017). *Aspectos relacionados con la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 108-120, Disponible en: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2486>
- Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos* 152(3), 347-367. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173550019019.pdf>
- Renta, A., Aubert, A., y Tierno, J. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa* 24(81), 481-505. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200481&lng=es&tlng=es.
- Nieva Ch., J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada a la formación docente. *Universidad y Sociedad* 8(4), 14-21. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.
- Fernández, G., Villalobos, J. y Londoño, A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios* 11(18), 1-25. Disponible en: file:///C:/Users/ADMIN-1/AppData/Local/Temp/Dialnet ElAcompañamientoFamiliarEnElProcesoDeFormacionEsco-5893097-2.pdf

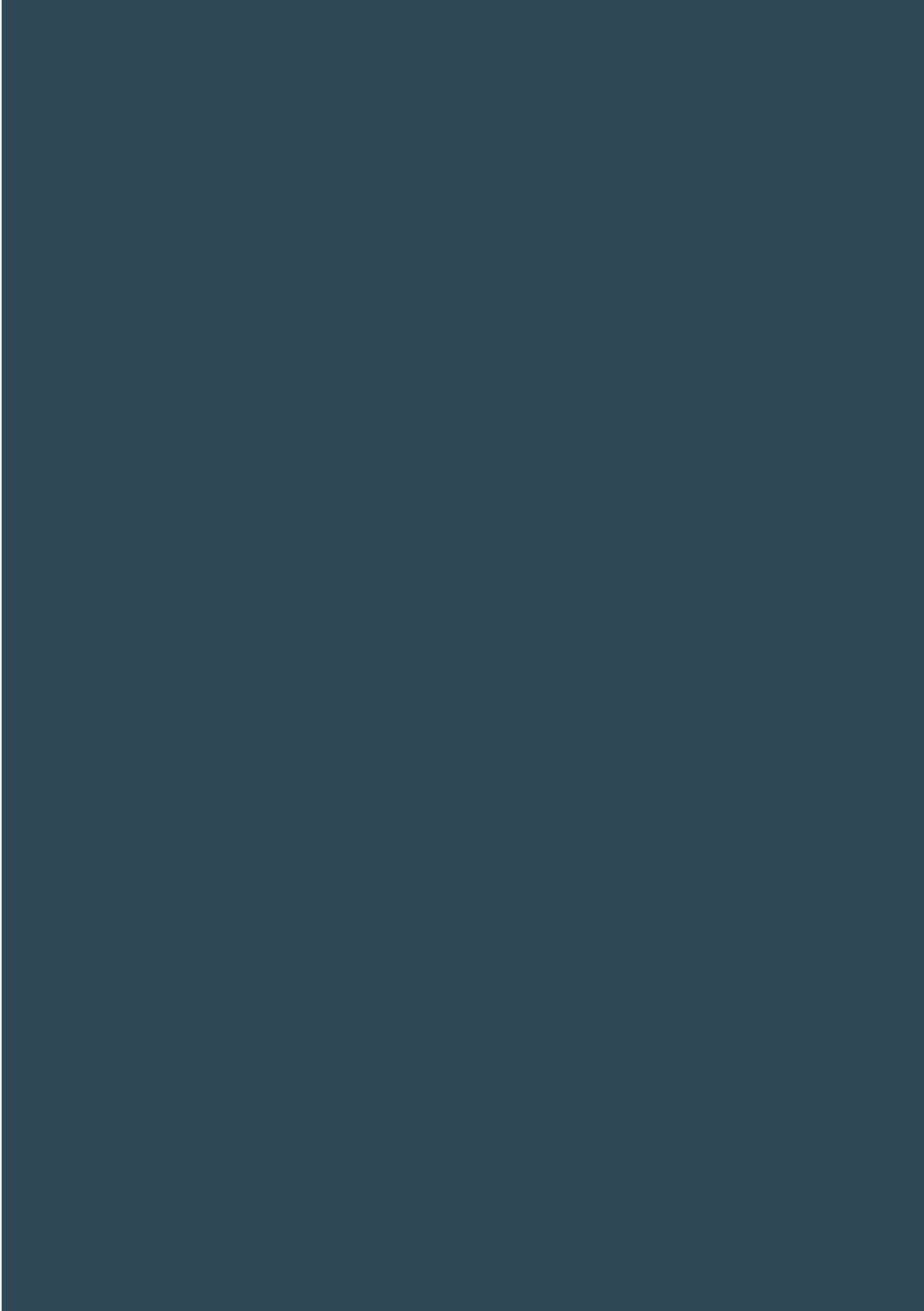
Epílogo

La experiencia compartida en este libro da fe, no solo de los resultados concretos que se obtuvieron como parte del programa de Maestría en Educación, desarrollado a partir del convenio específico de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación de la República de Ecuador, la Universidad de Barcelona del Reino de España y la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, sino además, de la transformación que implica en el sistema educacional el contar con docentes con un alto nivel de preparación. En este sentido, es vital la incidencia de los maestrandos como multiplicadores de saberes, a partir de lo cual, se produce una red de intercambio que pone a las instituciones educativas en mejores condiciones para diseñar procesos educativos de calidad.

La primera experiencia de posgrados de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador –a más de dejar el importante saldo de 455 graduados con doble titulación– se convierte en un desafiante reto para la elaboración de otros programas que den respuesta a las necesidades de formación de los docentes en ejercicio. Las lecciones derivadas de esta experiencia respaldan el valor del trabajo colaborativo como estrategia pertinente, tanto para la organización y coordinación de los programas de posgrados, como para el desarrollo del proceso formativo en sí mismo.

El libro que hoy ponemos en manos del lector comparte los aprendizajes derivados de la Maestría en Educación e invita a la comunidad docente regional y, principalmente, del Ecuador, a la reflexión constante sobre el porqué la formación posgradual va más allá de la obtención de un grado académico, en tanto, su verdadero valor radica en la actualización y cambios de los modos de actuación docentes en el contexto objeto de la profesión y, por ende, en la transformación educacional que constituye una demanda permanente en un país para el cual la Educación es un frente priorizado.

PhD. Ana Delia Barrera Jimenez
Coordinadora de la Maestría en Educación
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador





**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS, nace como un homenaje a la destacada intelectual y maestra guayaquileña, que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la Educación en Ecuador. La colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores educativas, tanto de la comunidad universitaria de la UNAE como de otras casas de estudio que generan aportes a la educación, con calidad y pertinencia.



ELIZABETH LARREA DE GRANADOS
Colección de investigaciones
para la educación **UNAE**