

BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

**Graciela Cordero Arroyo,
Doris Cevallos Zambrano y
Karen Patricia Rivera Ceseña
(Coords.)**

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS
Institut de Creativitat i Innovacions

N11



Monografies & Aproximacions, n^o 11

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó.

© Del text: els seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2019.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-09621-3

FROM TRADITION TO INNOVATION IN TEACHER TRAINING INSTITUTIONS
573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP

BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

COORDINADORES:

Graciela Cordero Arroyo (UABC, México)

Doris Cevallos Zambrano (ULEAM-Ecuador)

Karen Patricia Rivera Ceseña (UABC, México)

Buenas prácticas en formación del profesorado

Índice

_Presentación. Las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado	4
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona.	
Introducción general	7
Graciela Cordero Arroyo (UABC-México), Doris Cevallos Zambrano (ULEAM-Ecuador), Karen Patricia Rivera Ceseña (UABC-México)	
Sección I: Metodologías de enseñanza-aprendizaje	11
Mejorando las habilidades de escritura de los estudiantes de primer semestre al crear historias cortas a través del enfoque “Proceso y Género”. (Enhancing First Semester Students’ Writing Skills When creating short stories through the Process Genre Approach).....	12
Jesika Paola Uribe Sánchez y Marco Tulio Artunduaga Cuéllar, <i>Universidad Surcolombiana (USCO)</i>	
Círculos literarios para el aprendizaje del idioma inglés.....	22
Eder Intriago Palacios y Jhonny Villafuerte Holguín. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	
Baúl de Cuentos	26
Francisco Martínez, Gisselle Tur y Marco Vinicio Vásquez <i>Universidad Nacional de Educación (UNAE)</i>	
Piensakucha.....	30
José Luis del Río Fernández, Universidad Nacional de Educación (UNAE)	
Diseño e implementación de Ambientes de Aprendizaje en torno al arte y la cultura identitaria Ecuatoriana y Andina como formación en las prácticas pre profesionales ...	35
Miguel López, Andrea Ximena Castaño y Marco Vinicio Vásquez <i>Universidad Nacional de Educación (UNAE)</i>	
Formación audiovisual para el resguardo indígena Potrerito del municipio de la Plata	45
Rocío Polanía Farfán, Jaime Ruiz Solorzano, <i>Universidad Surcolombiana (USCO)</i>	
Cartografía Visual para la expresión artística	59
Paola Vázquez, Marco Vinicio Vásquez y David Choin, <i>Universidad Nacional de Educación (UNAE)</i>	
Incorporación de Actividades Experimentales al Espacio de Formación en Ciencias de la Tierra.....	62

Elisabeth Espinoza, Héctor Leonel Pineda, Javier García, Julio Martínez, Marina Aguilar, Luis Santos, Ricardo Zaldívar, Zoila Moncada, *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)*.

Las comunidades de aprendizaje en las aulas de formación inicial del profesorado de educación preescolar.....68

Guadalupe Gastélum Gutiérrez, Verónica Magaña Vázquez, Silvia Almaraz Núñez, Karen Patricia Rivera Ceseña, *Universidad Autónoma de Baja California - Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna*

Empoderamiento y participación de la nueva ciudadanía mediante el uso de redes sociales.....77

Jhonny Villafuerte, Lewin Pérez, Sandy Hormaza, Yandri Mendoza Jonny Mosquera, Cristhian Santana, *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)*

Sección II: Estrategias institucionales91

Campo de la práctica profesional docente y escuelas asociadas92

Cristina Hisse, Verónica Haller Graciela Misirlis, Carolina Nin, Claudia Oses, Soledad García, Elisabeth Muñoz de Corrales, Alejandra Juvenal, Rafael Del Campo, Silvia Esther López, Cristina Buscemi, *Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) (UNIPE)*

Estrategias de acompañamiento a estudiantes orientadas a favorecer la permanencia en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)..... 103

Andrea Jasmín Manrique, Luz Mary Lache Rodríguez, Olga Cecilia Díaz Flores, *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*

Inclusión de estudiantes con NEE asociada a la discapacidad en formación inicial. 113

Anabel Alcívar Pincay, Karen Corral Joza, Mónica García Matute *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)*

espaiCinema 125

Josep Vicent Garcia Raffi y José Beltrán Llavador, *Universitat de València (UV)*

Semana de Actividades Complementarias (SAC) 130

Noelia Ibarra Rius y José Beltrán Llavador, *Universitat de València (UV)*

Sección III: Programa de formación 135

Proyecto de Formación Inicial en la Educación Básica. Basic Education Teacher Education Project – BETEP 136

Abdulaqawi Numan, Marinus Kool, Kees Smit *Vrije Universiteit Amsterdam (VU)*

Buenas prácticas en formación inicial de docentes y en educación superior

Presentación. Las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado

Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona.

En la presentación de este recopilatorio de buenas prácticas, quisiera hacer una reflexión sobre la formación inicial del profesorado. Es sabido que la formación inicial es un primer paso en un largo proceso de desarrollo profesional continuado que, si bien no puede proporcionar una preparación completa y suficiente para el pleno y eficaz desempeño de la práctica, sí debe al menos suministrar las bases para adquirir una determinada “mirada pedagógica”, proporcionar unos instrumentos y establecer un contacto con una actividad que los y las aspirantes sólo conocen por haberla vivido como receptores, pero sin haber reflexionado sobre ella y desde ella.

En los últimos años muchos países han llevado a cabo cambios en la formación inicial ya sea por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, ya sea por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Estos cambios educativos han conllevado siempre un replanteamiento de la formación del profesorado ya que no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado; y sobre estos aspectos sólo es posible incidir desde la formación inicial.

Los niveles de escolaridad para acceder a los estudios de formación inicial del profesorado y la duración de los mismos son los dos primeros indicadores para deducir la importancia que se le concede a la educación, son factores que intervienen en la selección natural de los candidatos y candidatas y que evidencian ante el mundo académico y ante la sociedad el aprecio que se tiene del magisterio y de la función que desempeñan. Todo ello se traduce en la valoración de sí mismos y repercute en la calidad del sistema educativo, sin lugar a dudas. Sabemos, como ocurre en otros campos

profesionales, que el contenido de esa formación y su adecuación para poder establecer puentes entre la “teoría” y la “práctica”, son aspectos que le dan valor real a la utilidad y validez de los estudios.

No es necesario insistir demasiado en que esos deseables cambios en la formación inicial del profesorado se justifican por las necesidades de una cultura y de una sociedad crecientemente complejas, por tener que proyectar una nueva mirada pedagógica sobre unos alumnos y alumnas diversos y en una realidad social totalmente diferente en la que enseñar se ha convertido en una profesión nada fácil. Los avances de la ciencia, de la Psicopedagogía, los cambios en las estructuras sociales, la influencia de la tecnología, los nuevos valores... repercuten en una profesión que se desempeña en un marco de incertidumbre muy diferente al marco más estable de décadas anteriores.

La formación del profesorado es un valor seguro para la calidad de la enseñanza y para mejorar el nivel cultural de la población. Es hora de superar la idea de que el nivel de conocimiento suficiente de quien enseña lo marca el nivel de conocimiento que pueden alcanzar quienes aprenden.

Como tantas veces se ha repetido en los últimos tiempos, si se quiere que el profesorado sea un profesional autónomo, que trabaje de manera colaborativa con otros profesionales de su centro, si se desea que sea capaz de generar proyectos de innovación, y de compartir dudas, problemas y soluciones innovadoras mediante la deliberación individual y colectiva, hemos de transformar su formación inicial. La forma de aprender el currículum, la estructura de las materias, los procesos reflexivos sobre los aspectos éticos, morales y colegiales, los procesos de toma de decisiones, la visión de la teoría y de la práctica docente... es necesario para mejorar la formación inicial y el posterior desarrollo profesional.

Este texto, que surge del proyecto europeo TO-INN *From tradition to innovation in teacher training institutions*, 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP dirigido por la Dra. Alejandra Montané de la Universidad de Barcelona, nos presenta este esfuerzo de

presentar buenas prácticas en formación inicial docente que ayudarán al lector o lectora interesado en hacer un análisis de la formación inicial y nos proporciona aspectos de innovación docente para mejorar la práctica y, como consecuencia, la mejora de los sistemas educativos de los países que han participado en el proyecto y de todos aquellos que las situaciones problemáticas puedan ser similares.

Introducción general

Graciela Cordero Arroyo (UABC-México), Doris Cevallos Zambrano (ULEAM-Ecuador), Karen Patricia Rivera Ceseña (UABC-México)

Este libro representa uno de los productos de la dimensión Innovación Docente del proyecto *From tradition to innovation in teacher training institutions (TO INN)* 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP), dirigido por la Dra. Alejandra Montané de la Universidad de Barcelona conformado por 22 instituciones ubicadas en América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, México y Paraguay) y la Unión Europea (España, Holanda, Francia, Italia y Portugal).

A fin de atender a la dimensión mencionada, se propuso “Promover un espacio que permita el intercambio sobre buenas prácticas en innovación docente en la formación inicial desde una perspectiva de proceso y reflexión”. En este sentido, el proyecto TO INN pretende compartir las prácticas exitosas de innovación llevadas a cabo por distintas universidades que ofrecen formación inicial del profesorado, así como de otras universidades, también socias del TO INN, que imparten otro tipo de formaciones. Se presentan buenas prácticas docentes o institucionales de muy diverso tipo a fin de promover su conocimiento y difusión.

Las buenas prácticas en el campo de la educación son identificadas como experiencias que registran prácticas exitosas llevadas a cabo con el objetivo de implementar alguna estrategia, metodología, diseño, modelo, modalidad o proceso de gestión diferente que traiga consigo mejora educativa, es decir, innovación.

Una buena práctica para ser considerada como tal, requiere cumplir con cuatro criterios: ser innovadora, ser eficaz, ser sostenible y ser replicable (UNESCO, 2003 en Gradaille y Caballo, 2016). Cada uno de estos criterios engloba una serie de características que son propias de las buenas prácticas. El primero, referente a la innovación: establece que es necesario vislumbrar algún cambio a la luz de la mejora educativa. En cuanto a la eficacia, la buena práctica debe lograr los objetivos establecidos, es decir, que se logre

un impacto favorable. La tercera condición es ser sostenible, que se refiere a la posibilidad de que su implementación sea continua y conservada con el paso del tiempo para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica” (Cordero, 2017, p.5). La replicabilidad indica que la experiencia puede ser transferida a algún otro contexto y ser aplicada, de manera que ésta debe estar documentada, sistematizada y descrita con detalle.

Para la recopilación de la información de todas las experiencias, la coordinación general del proyecto TO INN dirigido por la Dra. Alejandra Montané, estableció los “Criterios para el diseño de una base de datos sobre buenas prácticas de innovación docente en la formación inicial del profesorado”, un listado de aspectos a considerar para lograr caracterizar y describir las diversas experiencias, elaborado por la Universidad de Barcelona (UB). Cada institución adaptó dicho listado a la manera que mejor se ajustaba para relatar su buena práctica, de manera que el formato difiere entre universidades, de acuerdo a lo que su equipo de producción académica ha considerado pertinente para su realidad.

En atención a la última de las condiciones que requieren cumplir las buenas prácticas, la replicabilidad, se pretende que todas las experiencias aquí expuestas sean de utilidad para los lectores que buscan hacer innovaciones en sus instituciones. Sean estas de formación docente o no.

En el presente trabajo se compilan 16 experiencias de buenas prácticas implementadas en la formación inicial de profesores en distintas Instituciones de Educación Superior (IES) de siete países: Colombia, Ecuador, Honduras, México, Argentina, España y Holanda. Las IES participantes son: la Universidad Surcolombiana (USCO), la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la Universidad Autónoma de Baja California en conjunto con la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina, la

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universitat de València (UV) y la Vrije Universiteit (VU).

Los 16 textos se organizaron en tres categorías generales: 1) Metodologías de enseñanza-aprendizaje, que incluye las experiencias que reportan estrategias y actividades implementadas para la formación académica de los futuros docentes y el desarrollo de competencias particulares, mientras que la mayoría se desarrollaron en campos específicos del conocimiento: expresión oral y escrita, artes, inglés y ciencias de la tierra, por otro lado, dos de estas experiencias se orientaron al desarrollo del trabajo colaborativo entre estudiantes y la promoción de la participación ciudadana, respectivamente; 2) Estrategias institucionales, que incluyen buenas prácticas instrumentadas desde el plano institucional de cada IES, ya que se aplicaron de manera transversal en uno o varios programas de licenciatura; y 3) Programa de formación, que presenta solo una experiencia de creación interinstitucional e internacional (Holanda y Yemen) de una licenciatura para la formación inicial de profesores de Educación Básica.

Cada una de las instituciones participantes oferta distintos programas formativos, algunas se especializan en la formación de docentes y otras ofrecen licenciaturas y grados de índole distinta. Los textos que componen esta primera sección fueron prácticas exitosas implementadas en formación de docentes de Educación General Básica, Educación Inicial, Educación Inclusiva, Idiomas, Educación Artística, Ciencias Naturales, Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Especial.

En cuanto a las características particulares de las experiencias, se encontró que siete de ellas utilizaron por lo menos algún componente de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mientras que en nueve experiencias no se reporta así. Sin embargo, de la totalidad de las buenas prácticas, 14 de ellas, es decir más del 85%, se llevaron a cabo en modalidad presencial y únicamente dos de éstas fueron en modalidad mixta. La aplicación de las buenas prácticas fue tanto en asignaturas puntuales, que fue el caso de seis experiencias; como en varias asignaturas o distintas carreras, es decir tuvieron una aplicación transversal en la institución, característica que se menciona en 10 textos.

En referencia a la vinculación externa establecida durante la implementación de las experiencias, en cuatro de éstas se indicó que se establecieron vínculos de trabajo con entes externos a la institución, tales como la comunidad, otras IES y escuelas de educación básica.

Las experiencias aquí presentadas dan cuenta de la innovación educativa que está siendo implementada en el campo de la formación inicial de profesores en diversos países. El ejercicio da cuenta de las iniciativas locales e institucionales por formar maestros con las competencias y sensibilidad necesarias para responder a contextos sociales y educativos complejos.

Referencias bibliográficas:

Cordero, G. (2017). La formación del profesorado y su incidencia en la mejora de la práctica docente. Quinto Foro de Buenas Prácticas Docentes. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.

Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, 19, 75-88. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2773>

Buenas prácticas en formación inicial del profesorado

Sección I: Metodologías de enseñanza-aprendizaje

Mejorando las habilidades de escritura de los estudiantes de primer semestre al crear historias cortas a través del enfoque “Proceso y Género”. (Enhancing First Semester Students’ Writing Skills When creating short stories through the Process Genre Approach).

Jesika Paola Uribe Sánchez y Marco Tulio Artunduaga Cuéllar, *Universidad Surcolombiana (USCO)*

La Universidad Surcolombiana (USCO) se encuentra ubicada en la ciudad de Neiva, Departamento del Huila al sur de Colombia. Uno de los programas educativos que imparte es la Licenciatura en Inglés de la Facultad de Educación.

El estudio de investigación tuvo como objetivo identificar los efectos del uso del enfoque de “género y proceso” en las de habilidades de escritura de los estudiantes del primer semestre al crear historias cortas. El proyecto se llevó a cabo dentro de la metodología de investigación-acción y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron las composiciones escritas de los estudiantes y una encuesta aplicada en la última intervención del proyecto. Los resultados de este estudio indicaron que el uso de este enfoque influyó positivamente el rendimiento de escritura de los estudiantes al evidenciarse una mejora significativa durante las intervenciones. Además, las estrategias implementadas en el proyecto les permitieron a los estudiantes conocer sobre el proceso de escritura, y tuvieron un efecto positivo en el mejoramiento de los aspectos gramaticales del inglés.

Las intervenciones del proyecto de innovación iniciaron el día 23 de febrero del 2018 y finalizaron el 6 de abril del mismo año. Se realizaron 7 intervenciones de 2 horas cada una.

El proyecto surgió como plan de innovación que es un requerimiento dentro de las prácticas profesionales que los estudiantes de los programas de la Facultad de Educación deben llevar a cabo como requisito de grado. En este caso particular la idea surgió de la practicante Jesika Paola Uribe quien con la asesoría del magister Marco Tulio

Artunduaga Cuéllar, (que fuera su asesor de práctica) y luego de realizar un diagnóstico sobre las falencias y necesidades más apremiantes que tuvieran los estudiantes de primer semestre de inglés, decidió implementar un plan de acción para fortalecer la habilidad de escritura en dicha lengua extranjera.

El objetivo general que se estableció para esta experiencia fue: identificar los efectos del uso del enfoque de “proceso y género” en el desarrollo de las habilidades de escritura de un grupo de estudiantes de primer semestre al producir historias cortas; además de tres objetivos específicos:

- Entrenar a los estudiantes para que evalúen sus propias composiciones escritas, así como las de sus compañeros a través del uso de rúbricas.
- Establecer el impacto del enfoque de “proceso y género” en el desarrollo de la competencia léxica.
- Guiar a los estudiantes en la producción de una historia corta original de género narrativo.

Descripción de la temática

Teniendo en cuenta que el enfoque de “proceso y género” sintetiza las fortalezas de los enfoques “proceso” y “género” para la enseñanza de la escritura, es importante resaltar los principales fundamentos teóricos de estos dos enfoques.

Para empezar, el enfoque de “proceso” se centra en las etapas requeridas para producir un texto escrito en lugar del resultado final. Este apareció como una alternativa al enfoque de “producto” popular a mediados de los años setenta y de acuerdo con *Tribble* (1996), “el enfoque de “proceso” identifica cuatro etapas en la escritura: (1) preescritura, (2) redacción, (3) revisión y (4) edición” (p. 39), que permiten a los estudiantes entender que escribir implica más que un producto final. Este enfoque también enfatiza la importancia de la retroalimentación como parte de la etapa de revisión y toma en cuenta y presta especial atención al proceso por el que pasan los alumnos para producir un texto.

En relación con el enfoque de “género”, este se hizo popular en 1980 debido al beneficio que brindaba a los aprendices de estudiar diferentes tipos de textos escritos. Según Nunan (1999) citado por Yan (2005), “los diferentes géneros de escritura se caracterizan por una estructura particular y patrones gramaticales” (p. 20). Esto permite a los estudiantes identificar las diferencias en estructura y forma de estos textos y aplicar lo que ellos han aprendido en sus propios escritos. Además, este enfoque resalta la escritura como parte de un contexto social y refleja un propósito comunicativo en particular.

Considerando lo anteriormente mencionado, el enfoque de “proceso y género” ofrece ventajas como estudiar la relación entre la estructura del texto y el propósito comunicativo de un género en particular, además del uso significativo de las cuatro etapas del proceso de escritura. De acuerdo con Yan (2005), “al usar este modelo en clase, los estudiantes desarrollan conciencia de los diferentes tipos de textos y del procedimiento de composición” (pag.20).

El proceso de enseñanza para la aplicación de este enfoque (proceso y género) se divide en los siguientes seis pasos según Badger y White (2000): (1) preparación, (2) modelado y refuerzo, (3) planificación, (4) construcción conjunta, (5) construcción independiente, y (6) revisión.

Metodología

El trabajo se desarrolló por una estudiante a punto de finalizar sus estudios en la licenciatura en inglés y que se encontraba realizando su práctica profesional docente con un grupo de estudiantes de primer semestre de la misma licenciatura. Esta estudiante practicante (como se les denomina en el contexto colombiano) contaba con la asesoría y el acompañamiento de un docente de planta del programa académico (Licenciatura en inglés) quien se encargaba de revisar el plan de práctica, los planes de clase, los planes de innovación y demás elementos esenciales del proceso de práctica pedagógica. También hacían parte del equipo la docente que orientaba el curso de inglés

básico 1 con quien la estudiante practicante mantenía una comunicación constante para planear las clases que orientaría una vez por semana.

La coordinación general de la práctica docente está estructurada bajo la dirección de un coordinador de práctica profesional docente (cada programa de pregrado de la Facultad de Educación tiene su propio coordinador), los asesores de práctica profesional docente (docentes adscritos a la respectiva licenciatura, con experiencia docente en primaria, secundaria o universidad según sea el contexto donde se realizará la práctica), los profesores cooperadores (los titulares que orientan los cursos donde se realizará la práctica) y los estudiantes practicantes (estudiantes de los últimos semestres de la carrera que como requisito de grado deben realizar y aprobar su práctica profesional docente).

Las clases se desarrollan de manera presencial semanal. Para el caso concreto del proyecto llevado a cabo, el curso de inglés 1 cuenta con una intensidad horaria de 2 horas diarias cinco días a la semana. De estas horas, la practicante asistía una hora semanal a desarrollar lo planeado y atendía dos horas de asesoría presencial extra-clase en contra jornada para los estudiantes que requirieran algún tipo de práctica adicional o refuerzo en el idioma. El proyecto de innovación se llevó a cabo en las jornadas de trabajo extra-clase.

La metodología empleada fue la de Investigación Acción (*Action Research*) la cual permite al educador analizar de manera crítica las necesidades de sus estudiantes en el contexto en que suceden y emprender acciones para solucionar tales necesidades. Esta metodología involucra al docente como investigador de su propia práctica y ejercicio profesional a la vez que requiere de gran capacidad de reflexión y análisis para implementar cambios en aras de lograr un mejor desempeño tanto propio como de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que la metodología empleada en el curso del proyecto fue la Investigación Acción que se estructura en torno a cuatro fases (Planeación, Acción,

Observación y Reflexión) para luego dar inicio a un nuevo ciclo, las acciones desarrolladas fueron las siguientes:

El proyecto de innovación se diseñó y ejecutó en el primer semestre del año 2018 a través de una serie de siete sesiones de intervención (cada una con una duración de dos horas) en las cuales se desarrollaron las seis etapas del enfoque de Proceso y Género: Preparación, modelado y refuerzo, planificación, construcción conjunta, construcción independiente y revisión.

En vista de que el producto del trabajo fue la publicación de los textos escritos por los estudiantes, se hizo necesario explicarles a ellos de qué se trataba el proyecto y hacerles firmar una carta de consentimiento informado. Producto de lo anterior se obtuvo el consentimiento de cuatro estudiantes quienes estuvieron de acuerdo en participar de las intervenciones y dieron la autorización para que sus textos fueran empleados para el respectivo análisis y posterior publicación. Como evidencia del proceso a los estudiantes se les pidió crear una carpeta para organizar las diferentes producciones escritas.

Los estudiantes seleccionaron dos historias cortas, la primera de ellas con un nivel de entendimiento básico y la segunda con un poco más de dificultad debido al vocabulario que esta manejaba. Estas fueron: *"Please, please the bees"* escrita por Herald Kelly y *"The warlock's hairy heart"* escrita por J.K Rowling. Antes de leer las historias, la estudiante practicante realizó una lluvia de ideas para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes acerca del género narrativo.

Seguidamente, los estudiantes leyeron las historias y las analizaron en relación con los elementos característicos de un texto narrativo basados en un organizador gráfico dado por la practicante. En este momento se despejaron dudas sobre la estructura del texto en estudio y se reforzó la misma comparándola con la estructura de un poema llamado *"Books"*. Para continuar, se realizó una discusión en la que la estudiante practicante aumentó el interés de los estudiantes sobre el tema relacionando las historias leídas con

experiencias similares que ellos habían tenido. Después se creó una historia en conjunto entre la practicante y los estudiantes siguiendo el modelo de la historia leída. Para llevar esto a cabo, la practicante utilizó una estrategia de escritura que fue el bosquejo (*outline*) con el fin de organizar mejor las ideas y seguir la estructura del texto narrativo; además dio a conocer algunos consejos importantes para la creación de cuentos. Teniendo en cuenta que los estudiantes ya tenían conocimiento sobre cómo crear una historia y sus principales elementos, fue hora de que ellos crearan sus propias historias cortas.

En primer lugar, los estudiantes realizaron los respectivos bosquejos de sus historias y construyeron el primer borrador de sus cuentos. Para dar retroalimentación a los estudiantes sobre sus primeros borradores, la practicante revisó cada uno de ellos teniendo en cuenta el código de corrección de escritura el cual fue dado a conocer a los estudiantes posteriormente. En esta ocasión la estudiante practicante ofreció un taller sobre los errores comunes que la mayoría de los estudiantes tuvieron para dar solución a los mismos. Cuando los estudiantes revisaron sus primeros borradores, realizaron una autoevaluación de ese primer borrador siguiendo una rúbrica dada por la estudiante practicante; además editaron sus historias y construyeron la segunda versión de sus historias. Cabe mencionar que la practicante estuvo atenta a cualquier inquietud que tuvieran los estudiantes con relación a la revisión de sus historias. Para dar revisión a esos segundos borradores, los estudiantes leyeron los cuentos de sus compañeros y dieron retroalimentación a los mismos, teniendo en cuenta la rúbrica entregada por la practicante anteriormente en la autoevaluación que ahora sería co evaluación y el código de corrección de escritura, para finalmente construir su última versión. Esta última versión fue escrita en computador para el diseño de la revista. Por último, los estudiantes aportaron ideas para la construcción de la revista como el nombre y los gráficos y dibujos que en ella aparecerían.

Recursos utilizados

El principal recurso humano que hizo parte de la experiencia fueron los 4 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Inglés que voluntariamente aceptaron tomar parte del proceso de forma constante y continua. Sin embargo, es importante mencionar que alrededor de 10 estudiantes participaron de una u otra intervención. También jugó un papel determinante la estudiante practicante que junto con la tutoría de su asesor de práctica diseñó y ejecutó los talleres del proyecto. Adicionalmente los recursos materiales empleados incluyeron: talleres, video proyector, televisor, computador, hojas de papel, lápices de color. En cuanto a los recursos financieros estuvieron relacionados con la publicación y el diseño de la revista con un costo de COP 70.000 (pesos colombianos, equivalentes a 20 Euros aproximadamente).

Evaluación

La evaluación tuvo lugar en el último paso del enfoque “Proceso y Género” llamado revisión. Para comenzar la practicante dio a conocer a los estudiantes los errores comunes que tuvieron en los primeros borradores de sus historias y ofreció un taller para identificar y dar solución a los mismos. De seguido, la practicante compartió con los estudiantes el código de corrección de escritura utilizado para darles retroalimentación de sus primeros escritos y les explicó de qué se trataba este. Luego, los estudiantes identificaron los errores que cometieron al ver sus historias revisadas y comenzaron a editarlas para crear su segunda versión. Mientras tanto la practicante estaba atenta a resolver las dudas que los estudiantes tuvieran al corregir sus errores. Una vez que lo hicieron, participaron en un proceso de autoevaluación en el que evaluaron el primer borrador de sus historias siguiendo una rúbrica dada por la practicante. Antes de esto, se les explicó de qué se trataba la rúbrica y los criterios a tener en cuenta al evaluar sus composiciones escritas. Teniendo el segundo borrador de las historias, los estudiantes intercambiaron estos textos con sus compañeros para que ellos mismos se dieran retroalimentación. Con la ayuda del código de corrección de escritura y una nueva rúbrica, los estudiantes evaluaron las historias de sus compañeros

de clase. La practicante estuvo atenta para resolver cualquier duda que los estudiantes tuvieran en el proceso de co evaluación. Después los estudiantes escribieron la versión final de sus historias con base en las sugerencias y a la revisión de sus compañeros de clase. Esta versión se escribió en computador siguiendo ciertas condiciones, como el tipo de fuente y el estilo de margen, entre otros con el fin de tenerlas listas para ser publicados en la revista "*That's my story*".

A partir del estudio de investigación a pequeña escala que se llevó a cabo fue posible concluir que la implementación del enfoque de "Proceso y género" tuvo una gran influencia en el mejoramiento de la habilidad escrita de los estudiantes del primer semestre al mostrar una mejora progresiva en sus composiciones escritas, como lo demuestra el análisis de los datos recolectados. Al utilizar este enfoque, los estudiantes fueron capaces de identificar sus falencias en la habilidad de escritura y participar de su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias y actividades implementadas en este estudio evidenciaron la efectividad en el desarrollo de la creación de historias por parte de los estudiantes. Sin embargo, es necesario profundizar dichas estrategias para la mejora continua de los estudiantes.

Al comienzo de las intervenciones, los alumnos estaban motivados a leer y analizar las historias, pero cuando la actividad de escritura en sí tenía lugar, mostraban falta de interés en hacerlo. Por lo tanto, la estudiante practicante implementó estrategias para que los estudiantes tomaran conciencia de la importancia de escribir como parte de su dominio del inglés, y poco a poco se involucraron en la actividad y disfrutaron el proceso de escribir cuentos. Como Yan (2005) dice "el maestro debe hacer un esfuerzo para publicar el trabajo de los estudiantes que impartirá un sentido de logro"(p. 22), así que la practicante motivó a los estudiantes al publicar sus historias en la revista llamada "*That's my story*" y animó a los estudiantes a escribir buenas historias y participar activamente en las actividades de la clase.

En cuanto a los aspectos de las mejoras, la gramática fue un área beneficiada desde el enfoque llevado a cabo ya que tuvo una notable mejoría durante todo el estudio.

Actividades tales como la autoevaluación, la evaluación por pares, el uso de rúbricas y la supervisión del tutor facilitaron el control del rendimiento de la escritura de los estudiantes y los involucraron en la reflexión de sus errores y en la corrección de aquellos para mejorar sus composiciones escritas.

Al usar el enfoque “Proceso y Género”, los estudiantes se dieron cuenta de que las historias finales son el resultado de un proceso constante y, como Badger and White (2000) afirmaron, este ayudó a crear conciencia sobre los diferentes tipos de texto y del proceso de composición de la escritura.

La principal lección aprendida tuvo que ver con la importancia que se le debe dar al desarrollo de la habilidad escrita en una lengua extranjera ya que tal como lo reconocen diversos autores, esta es una de las que menos atención recibe debido a la complejidad, tiempo y nivel de exigencia requerido en el proceso. El dedicarse a desarrollar esta habilidad tiene ganancias en aspectos lingüísticos del idioma tales como la competencia gramatical y léxica (Artunduaga, 2013); además el demostrar a los estudiantes de que la producción de textos escritos debe manejarse como un proceso antes que como un producto contribuye a crear conciencia en ellos de la importancia de planear, revisar y editar lo que se escribe.

Las fortalezas del estudio se relacionan con el mejoramiento de la escritura a nivel gramatical de los estudiantes, y la motivación que estos tuvieron al participar en el proceso de creación de historias cortas, debido a que no era mucho de su agrado escribir en una lengua extranjera. Como debilidad la profundización de las actividades llevadas a cabo por cuestiones de tiempo no permitieron unos mejores resultados y los estudiantes presentaban dificultades a nivel léxico lo cual se pudo haber ahondado más esta temática.

Se espera que esta experiencia sea compartida en eventos académicos como simposios y demás para dar a conocer las ventajas que este proceso tiene en el desarrollo de la escritura. De esta manera se logrará que docentes de inglés en ejercicio y estudiantes

practicantes implementen el enfoque de proceso y género en sus clases para fomentar el desarrollo de la escritura en lengua extranjera.

Como sugerencia hacia un próximo estudio de investigación sobre la misma temática esta la profundización de las actividades a implementar en las intervenciones de modo que puedan ayudarle a los estudiantes en el mejoramiento no solo de su parte gramatical sino también en la adquisición de nuevo vocabulario, cohesión y coherencia en sus escritos. Además, se recomienda que estudios de este tipo se puedan llevar a cabo por períodos de tiempo más extensos para garantizar un buen seguimiento al proceso ya que un semestre académico puede ser muy corto para efectos de establecer el impacto del proyecto.

Referencias bibliográficas

Artunduaga Cuéllar, M. T. (2013). Process writing and the development of grammatical competence. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20(1), 11-35.

Badger, R and White, G. (2000) A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54, 153-160. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.

Yan, G. (2005). A Process Genre Model for Teaching Writing. *English Teaching Forum*, 43(3), 18-26.

Círculos literarios para el aprendizaje del idioma inglés

Eder Intriago Palacios y Jhonny Villafuerte Holguín. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) se ubica en Ciudad de Manta en Ecuador. La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, mención inglés.

El nombre de la experiencia es “Círculos literarios para el aprendizaje del idioma inglés” (CLs), y se llevó a cabo tanto en modalidad presencial y virtual durante dos semestres en el periodo 2016-2017. Esta experiencia fue liderada por los profesores Eder Intriago Palacios y Jhonny Villafuerte Holguín. Se implementó en la asignatura “Taller de Literatura”.

El Círculo Literario es una actividad de aprendizaje cuyo propósito es que los aprendientes desarrollen competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera a través de la lectura, el trabajo colaborativo y la interacción oral. Así mismo, de forma indirecta se busca que el estudiante valore la literatura como fuente que permite avanzar la competencia comunicativa y cultural.

Breve descripción de la experiencia

El Círculo Literario es una estrategia integradora de componentes del idioma en desarrollo (e.g., gramática, vocabulario, ortografía y elementos del discurso) y destrezas comunicativas (comprensión de lectura, expresión e interacción oral, y expresión escrita) con base en la lectura extensiva (Davis, 1995), también conocida como lectura de recreación.

Los aprendientes, en grupos de 5 llevan a cabo lectura de literatura e.g., cuentos, novelas graduadas por niveles de dominio del idioma a ser aprendido. Para dinamizar la lectura y avanzar el aprendizaje de nuevos ítems lingüísticos, los aprendientes resuelven

unos roles de lectura. Estos roles son: líder de la discusión, constructor de puentes, detective de la dicción, reportero y artista. El líder crea preguntas abiertas y dirige la fase de socialización. El constructor de puentes escoge pasajes de la lectura y los relaciona con su vida, otras lecturas o sucesos del mundo. El detective de la dicción se encarga de compartir vocabulario nuevo o llamativo. El reportero hace un resumen de la historia en términos de la trama de la historia, el escenario y los personajes, a quienes debe describir. Finalmente, el artista representa gráficamente cualquier aspecto de la historia que le pareció relevante. Estas pautas sirven de apoyo para la socialización y discusión del capítulo o libro leído y poder de esta forma usar el inglés de forma espontánea, natural y con fluidez. Los estudiantes realizan cinco sesiones con nuevas lecturas y cada estudiante deberá desempeñar cada uno de los cinco roles. Se crean nuevos grupos y el ciclo se repite (Daniels, 2002; Shelton-Strong, 2012).

Metodología

Se desarrolla en tres momentos educativos concretos: lectura extensiva (*input*), preparación de los roles (*language focus*) e interacción oral para presentación de roles y discusión (*output*).

El primer día de clases los estudiantes reciben una primera lección modelo. Vía una presentación tipo conferencia, reciben instrucción sobre términos, conceptos, fases y secuencias y recursos relacionados con el Círculo Literario. Luego de ello, se agrupa a los estudiantes en número de 5, y se les reparte los roles para que se familiaricen con ellos. Para lograr una mejor internalización de los propósitos de cada rol, se pide a los estudiantes que los lean de forma individual y luego que los expliquen; a partir de ello, el profesor hace precisiones y provee explicaciones. Una vez que entienden los roles, el profesor comparte una lectura corta graduada al nivel de los estudiantes para que los estudiantes lean y resuelvan los roles; el profesor monitorea la actividad y responde preguntas. Finalmente, el profesor pide a los estudiantes que socialicen sus roles en los grupos formados.

Una vez entendido el proceso, el profesor comparte los libros de lectura para que los estudiantes decidan qué lecturas hacer. Se define los plazos y así queda establecida la estrategia.

Esta actividad de aprendizaje requirió libros de lectura graduados por niveles. Así mismo, hizo uso de una nube virtual que permitió alojar videos e interacción entre los estudiantes y el profesor.

Evaluación

Para acompañar el aprendizaje del idioma a ser aprendido, se utiliza evaluación formativa. Este tipo de evaluación permite monitorear el avance de los aprendizajes a través de múltiples observaciones de desempeño; su propósito es mejorar la fase de instrucción y mejorar el aprendizaje; típicamente, no se enfoca en una calificación numérica (Ketabi y Ketabi, 2014). En el caso del círculo literario, el profesor utiliza la observación directa con el apoyo de una rúbrica de desempeño para la fase de socialización. Los desempeños observados son clasificados por corrección gramatical, fluidez y realización efectiva del rol. El profesor realiza actos de *feedback* grupal donde se abordan errores comunes a los desempeños. No hay interrupción durante la fase de interacción oral ni corrección individual. Para ello existen otras actividades de aprendizaje.

Esta experiencia ha permitido reflexionar sobre varios elementos que entran en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera, a saber, motivación, creencias sobre cómo se aprende idiomas, la diferencia entre aprendizaje y adquisición, organizar la fase de discusión de forma separadas.

El aprendizaje de lenguas al igual que cualquier otro aprendizaje requiere de influencias internos y externos que empujan a los estudiantes a seguir con un propósito, por ejemplo aprender inglés. Estudiantes que han decidido ser profesores de inglés han respondido mejor que estudiantes que “les toca” ver inglés como asignatura. El futuro

docente está dispuesto a ir un paso más de los que se le pide como tarea. Ello los lleva por ejemplo a crear listas de vocabulario nuevo encontrado en las lecturas.

Otro factor que se pudo observar durante la experiencia con los CLs es la creencia a cómo se aprende un idioma. Los estudiantes de forma general creen que saber sobre el idioma es igual a saber usar el idioma. Esto se pudo ver inferir desde los comentarios iniciales de incredulidad de la efectividad de la lectura recreativa como estrategia de aprendizaje de lenguas. Una parte del procedimiento que causaba dificultad era la fase de discusión porque hacía casi imposible monitorear la participación de los miembros de cada grupo. Por ello se organizó que cada grupo haga su presentación durante 15 minutos y luego se retire. Los estudiantes se sienten más seguros y se podían escuchar entre si e interactuar más cómodamente y con fluidez.

Como fortaleza de la experiencia de identifica la Estrategia basada en aprendizaje centrado en el estudiante, es decir, ellos deciden qué leer, cuánto leer y qué rol hacer; lo cual también favorece el trabajo en equipo y la toma de decisiones. En cuanto a las debilidades, se encuentra la falta de libros físicos. Esto fue resuelto en parte mediante la tecnología, ya que los estudiantes accedieron a versiones digitales que fueron alojados en una nube virtual (*Google Drive*).

Referencias bibliográficas

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Estados Unidos de América: Stenhouse Publishers.

Davis, C. (1995). Extensive reading: An expensive extravagance? *ELT Journal*, 49(4), 329-36. doi:10.1093/elt/49.4.329

Ketabi, S. y Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. (Report). *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 435. doi:10.4304/tpls.4.2.435-440

Shelton-Strong, S. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223. doi:10.1093/elt/ccr049

Baúl de Cuentos

Francisco Martínez, Gisselle Tur y Marco Vinicio Vásquez *Universidad Nacional de Educación (UNAE)*

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución formadora de docentes ubicada en Ecuador, Provincia del Cañar, Azogues. Dentro de sus programas educativos se encuentra la Licenciatura en Educación Inicial, en la cual se inserta la experiencia que se describe a continuación.

El “Baúl de cuentos” fue una experiencia implementada de manera presencial en el área de Lengua y Literatura de tercer ciclo, en la asignatura de *Enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura infantil I*, por Francisco Martínez, docente responsable; Gisselle Tur, Directora de Carrera y Marco Vinicio Vásquez, Director de Innovación, durante 16 semanas, durante marzo a agosto de 2018.

Los objetivos de esta buena práctica se plantearon de la siguiente manera:

- Trabajar contenidos de didáctica de la lengua en estudiantes de la Carrera de Educación Inicial (CEI) por medio de una tarea de producción textual.
- Mejorar la competencia comunicativa en la escritura de estudiantes de la (CEI) por medio de la retroalimentación de la producción textual de un cuento infantil.
- Producir cuentos que brinden alternativas a los educadores con respecto a los cuentos tradicionales.
- Conectar a los estudiantes (CEI) con una amplia audiencia en Internet, mediante la publicación de sus productos (cuento y actividades) en un sitio web.

Antecedentes

Los profesores de didáctica de la lengua tienen la responsabilidad de que los estudiantes se apropien de herramientas para enseñar, que dominen los contenidos y que desarrollen cierta competencia comunicativa. El cuento infantil es un género discursivo muy útil en el nivel inicial que conglera competencias comunicativas básicas para el desarrollo infantil y da pie a realizar actividades para el aula. Con esto en mente, se diseñó esta tarea de producción textual que se basa en la didáctica de las lenguas. Con esta experiencia los futuros profesores de EI producen textos, mejoran su redacción, diseñan actividades de aprendizaje para el aula, reflexionan sobre diversidad cultural y generan productos para una comunidad en línea en términos de una cultura participativa.

Breve descripción de la experiencia

El “Baúl de cuentos” se trata de un proceso de producción textual de 4 semanas. Los estudiantes de 3º de Educación Inicial (EI) redactaron cuentos originales, cuyas moralejas se adaptan a la realidad de sus niños. Se pretende diversificar los personajes y situaciones de los cuentos tradicionales, es decir, abrir el panorama cultural a otros personajes y otras tramas: cambiar de la nobleza que asiste a bailes y banquetes por personajes que desayunan guayusa con pan. Además, cada autor propone actividades para realizar en el aula de inicial con su cuento. Se han aprovechado referentes de didáctica de la lengua que utilizan géneros discursivos como herramientas de enseñanza y la web 2.0, que permite conectar a los estudiantes de EI (y sus producciones) con educadores que busquen cuentos en Internet. Además de la relevancia cultural, los estudiantes de EI han trabajado aspectos formales de la lengua como sintaxis, ortografía, puntuación, etc.

Metodología

Semana 1. Cada estudiante debe buscar cuentos infantiles en Internet y en la biblioteca, escoger uno para contarlo al grupo.

Semana 2. En grupo se debe analizar las características del cuento infantil como género discursivo. Cuando se tengan claras sus características, realizar un cuento original: planificar y redactar.

Semana 3. Retroalimentación de cada cuento entre pares. El profesor realiza el primer diagnóstico de dificultades de redacción e interviene.

Semana 4. Primera entrega del cuento para revisión. El profesor entrega el cuento revisado con control de cambios, el estudiante debe corregir. Este proceso se debe repetir las veces que sea necesario.

Para motivar a los alumnos, el profesor pidió a un diseñador gráfico que ilustre los cuentos más populares (definidos por medio del voto). Esta experiencia desarrolla los contenidos de la malla curricular y los sílabos de la carrera de Educación Inicial de la UNAE. Utiliza un enfoque comunicativo y se basa en la epistemología constructivista derivada de los trabajos de Bronckart y Dolz (ver Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013). Por otro lado, hace uso de la Web 2.0 para publicar los productos; se considera como convergente con el conectivismo, retomado en el modelo pedagógico de dicha institución.

Evaluación

La actividad requirió de heteroevaluación sistemática, ya que la coevaluación no elevaría la competencia comunicativa de los grupos. Se reconoce que se requiere de mucho tiempo para revisar a fondo los textos de los alumnos y obtener un buen producto.

Como debilidad de la experiencia, se identifica que los estudiantes tienen dificultades con la sintaxis, en menor medida, con la ortografía. Esto toma tiempo trabajarlo. Pero, se fortalece la perspectiva creativa de la lengua y de su enseñanza, al tiempo que refuerza la creación desde la cultura del contexto.

Se necesitan más herramientas para los estudiantes de EI en aula para promover el desarrollo de competencias para la elaboración de cuentos basados en el contexto de las prácticas.

Sugerencias de futuro

Contar con asistentes para revisión de los textos. Configurar contador de visitas al sitio web.

Referencias bibliográficas

Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Piensakucha

José Luis del Río Fernández, Universidad Nacional de Educación (UNAE)

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución destinada a la formación de docentes, ubicada en Azogues, provincia del Cañar (Ecuador). Dentro de sus programas educativos se contempla la Licenciatura en Educación Inclusiva (modalidad presencial), en la cual se inserta la experiencia que se describe a continuación.

Breve descripción de la experiencia

En el primer semestre del curso académico 2017/2018, un grupo de profesores/as de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE)¹, coordinado por el *Ph.D.* José Luis del Río Fernández, decidieron llevar a cabo una original e innovadora iniciativa titulada “PiensaKucha” con el fin de modificar la manera tradicional en la que se venía desarrollando, hasta el momento, el acto de defensa de los trabajos fin de ciclo por parte de los estudiantes de dicha institución (los denominados “PIENSA”, un acrónimo de “Proyecto Integrador de Saberes”). El reto que se le planteó al alumnado no fue otro que exigirles la adaptación de la presentación de sus trabajos a la siguiente consigna: 20 diapositivas y 20 segundos para explicar cada una, sentando con ello un precedente para que el formato PechaKucha entrase en las aulas universitarias.

Con esta peculiar actividad (de la que se beneficiaron 57 estudiantes) se pretendía contribuir al desarrollo progresivo de competencias fundamentales para cualquier profesional de la educación, tales como la capacidad para seleccionar información

¹ El equipo docente estaba formado por José Luis del Río Fernández, David Añazco Ojeda, Sandra Pamela Márquez Medina, Irma de Lourdes Bermeo Álvarez, Marco Vinicio Vásquez Bernal (Director de Innovación) y José Ignacio Herrera Rodríguez (Director de Carrera).

relevante, sintetizarla, exponerla de manera clara y directa, atender a la expresión corporal, perder el miedo a hablar en público, adquirir soltura en el manejo de las TIC, etc., además de fomentar la creatividad y el pensamiento divergente.

Descripción de la temática

PechaKucha (ペチャクチャ) es un término japonés con el que se denomina a un peculiar formato de presentación pública en el cual se expone a una audiencia el resultado de un trabajo de manera sencilla e informal, siguiendo una única consigna: 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una. El avance de las diapositivas es automático y el/la ponente debe elaborar su discurso sobre una secuencia que no puede controlar directamente.

Originalmente, el PechaKucha comenzó en Tokio (Japón) en febrero de 2003 de la mano de Astrid Klein y Mark Dytham, dos diseñadores del Klein-Dytham Architecture (KDa) que organizaron un evento para jóvenes emprendedores donde pudieran mostrar sus presentaciones en público, intercambiar opiniones y servir como plataforma de promoción para atraer inversores a “SuperDeluxe”, el espacio experimental que habían establecido. Desde entonces, el PechaKucha se ha convertido en un fenómeno global, extendiéndose a otros campos como el arte, la fotografía, el mundo de los negocios o el desarrollo de softwares, y replicándose en más de 1000 ciudades de todos los continentes (para saber más, consultar la web www.pechakucha.org).

En síntesis, la idea fundamental de PechaKucha (cuyo slogan es lo suficientemente explícito: *the art of concise presentations*) es compartir y difundir diferentes trabajos en el marco de un acto público, manteniendo un nivel alto de atención e interés mediante presentaciones atractivas y muy concisas. Evidentemente, esto es algo que el formato 20x20 permite, ya que cada presentación transcurre exactamente durante 6 minutos y 40 segundos, tiempo tras el cual se hace una breve pausa y el siguiente ponente sube al escenario.

Esta modalidad de exposición ofrece dos ventajas: por una parte, fuerza a los ponentes a tener las ideas claras y concentrarse en el mensaje; por otra, el formato permite una actuación ininterrumpida, y evita el tedio y el aburrimiento que suelen causar en los asistentes las presentaciones largas basadas en la sucesión “infinita” de unas diapositivas que, más que contribuir al dinamismo de la explicación, la perjudican.

Metodología

Durante las sesiones previas a la celebración del evento, en el marco de determinadas asignaturas, el profesorado responsable de las mismas llevó a cabo una serie de talleres para ayudar a los estudiantes a preparar la exposición. Algunas de las recomendaciones básicas que se les dieron para garantizar el “éxito” en la sustentación de sus “PiensaKucha” fueron las siguientes:

1. “Enganchar” a la audiencia con una buena introducción.
2. Elaborar un material de exposición (*power point, prezi, etc.*) que sea de calidad.
3. Hacer énfasis en lo importante.
4. Suscitar curiosidad en el auditorio con una narración atractiva.
5. Planificar y ensayar la presentación.
6. Mostrar seguridad durante el desarrollo del discurso.
7. Hacer uso de la creatividad, la imaginación y el efecto “sorpresa”.
8. Cerrar con referencias bibliográficas.

Evaluación

Una vez concluido el evento, hay que dejar constancia de que todo el alumnado superó con creces los obstáculos que plantea el formato. Y que no sólo hubo presentaciones buenas, sino excelentes. En cualquier caso, no cabe duda de que el secreto de una buena exposición está en la práctica. En los días previos a la defensa de los trabajos veíamos,

en los pasillos o en las áreas de recreo, a algunos estudiantes ensayando sus “PiensaKucha”. Hay quienes, incluso, se grababan en video o en audio, y después analizaban sus discursos, lo que demostraba que se habían tomado el reto muy en serio. Y es que no hay regla más cierta que esta: si queremos que algo nos salga bien, tendremos que ensayar, practicar, entrenar. En efecto, es lo que hacen las personas que quieren tener éxito en el deporte, la música, el arte... Y también en la enseñanza. Tomarse las cosas en serio es lo que marca la diferencia entre un profesional (independientemente de la disciplina) de alguien que no lo es. Y en la UNAE aspiramos a formar verdaderos profesionales de la educación.

Por otra parte, con la experiencia desarrollada, se puso de manifiesto que el PIENSA no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar un fin ulterior: la construcción consciente de la identidad profesional por parte de los estudiantes (del Río Fernández, 2014). En cierta manera, contribuyó a considerar el acto de defensa pública de los trabajos como una oportunidad para desarrollar competencias fundamentales que debe poseer cualquier profesional de la educación: capacidad para seleccionar información, analizarla y sintetizarla; habilidad para la comunicación oral y la exposición de ideas en público; dominio de la expresión corporal y gestual; autocontrol emocional, manejo de las TIC, etc.

La fortaleza identificada en el “PiensaKucha” es que podría concebirse como un ensayo para el ejercicio de la práctica profesional, ya que no es fácil hablar en público (pero si queremos ser buenos docentes, tenemos que ser capaces de dominar con relativa soltura esta habilidad). La debilidad es que sea una experiencia aislada dentro de la institución.

Sugerencias a futuro

Este primer “PiensaKucha” puede ser el punto de partida y constituirse como el inicio de un trabajo que puede tener continuidad en ciclos posteriores, ya que los temas seleccionados por los estudiantes fueron muy interesantes y cabría la posibilidad de

profundizar, ampliar, enriquecer, o incluso, cuestionar lo hecho hasta el momento. En todo caso, lo importante no son los temas, sino las competencias que se van poniendo en práctica y desarrollando a medida que trabajan en ellos: reflexión, pensamiento crítico, indagación, selección de información, redacción, exposición, etc.

En este sentido, es preciso recordar a los estudiantes que, a lo largo de la carrera, tendrán que elaborar más PIENSA. Y que los miedos, las incertidumbres, las dudas, los errores, las frustraciones, etc., que acompañan el proceso de creación de los trabajos forman parte del mismo. No hay que descartar estos estados de ánimo, ni mucho menos, porque la perfección no existe: existe la mejora. Y en el deseo de querer mejorar reside, precisamente, el secreto para un buen aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Del Río Fernández, J. L. (2014). Enseñamos lo que somos. Construir de manera consciente la identidad profesional. En F. Valdivia Ruiz, D. Madrid Vivar y A. Gago Calderón, *Libro de Actas de las I Jornadas Internacionales de Estilos de Enseñanza/Aprendizaje en Contextos Educativos* (pp. 273-281). Málaga: PIE 13-35 y PIE 13-41, Universidad de Málaga. Pp. 273-281.

Diseño e implementación de Ambientes de Aprendizaje en torno al arte y la cultura identitaria Ecuatoriana y Andina como formación en las prácticas pre profesionales

Miguel López, Andrea Ximena Castaño y Marco Vinicio Vásquez
Universidad Nacional de Educación (UNAE)

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución formadora de docentes ubicada en Ecuador, Provincia del Cañar, Azogues, Parroquia Javier Loyola. Dentro de sus programas educativos se encuentra la Carrera de Educación General Básica, en la cual se inserta la experiencia que se describe a continuación.

La experiencia “Diseño e implementación de Ambientes de Aprendizaje en torno al arte y la cultura identitaria Ecuatoriana y Andina como formación en las prácticas pre profesionales”, fue aplicada en modalidad presencial por Andrea Castaño, responsable, Miguel López, su pareja pedagógica y Marco Vinicio Vásquez, Director de Innovación. Además, participaron los dos docentes responsables junto a estudiantes en práctica asignados a una Escuela, con una duración de 16 semanas, entre marzo y agosto de 2018.

Los objetivos de la experiencia fueron:

- Dominar los contenidos teóricos de las asignaturas que forman la triada (Investigación, cátedra y prácticas): Ambientes de aprendizaje innovadores, Metodologías investigativas.
- Desarrollar aptitudes que le permitan al practicante desenvolverse de manera óptima en la institución educativa y sobre todo en el aula convirtiéndose en un guía que aliente a mejorar a sus estudiantes.
- Desarrollar la capacidad de implicación social y educativa desde la responsabilidad investigadora.

- Empatizar con el rol docente al tener que pasar por todos los pasos en la relación enseñanza aprendizaje: desde el diseño del ambiente de aprendizaje hasta la evaluación del proceso desarrollado en la implementación del mismo.
- Presentar a la III Bienal de Arte y Escuela de un trabajo por pareja con el denominador común de todos que sea:
 - Una obra artística elaborada por el alumnado de cada clase.
 - Una exposición de todas las obras en un lugar del centro y la visita a la misma del alumnado, de todos los niveles educativos con sus profesoras.
 - La elaboración de un video, resumen de cada trabajo y de otro que recoja el trabajo y la intención general y cooperativa de todo.

También se estableció un objetivo para el alumnado y el centro escolar: Todo el alumnado de cada clase trabaja en torno a una obra de arte (en cualquiera de sus formas). El objetivo principal es desarrollar la creatividad libre e individual desde la expresión artística (en cualquiera de sus formas) y la comunicación a partir de elementos identitarios de la cultura ecuatoriana y andina. Además de desarrollar aptitudes que le permitan convivir de manera armónica en el aula, ya que durante todo el proceso se necesita personas colaborativas que ayuden a mejorar a sus semejantes y no generen conflictos en el espacio de trabajo.

Antecedentes

La pareja pedagógica formada por los tutores/as académicos Miguel López Castro y Andrea Ximena Castaño, decidió proponer, primero a la dirección del colegio y al profesorado del mismo (inducción) y después al alumnado en prácticas la participación en la III Bienal Internacional de Arte y Escuela en la Ciudad de Málaga, España. Se pensó que el carácter Internacional y la pertinencia de los objetivos que se propone dicho evento despertaría la curiosidad y el interés del alumnado en prácticas y del profesorado y directivos del colegio.

Metodología

1- A partir del momento que se iniciaron las clases en la facultad se planteó el proyecto al alumnado. Cada pareja pedagógica practicante trabajó en clase con la teoría a través de exposiciones y debates en torno a lecturas (bibliografía) y exposiciones (video, presentaciones en *Power Point*, bibliografía) de experiencias prácticas desarrollada en colegios que tienen relación con las teorías expresadas en la bibliografía que se les ofrece. La referencia siempre fue doble:

*Los ambientes de aprendizajes, investigación, estudios de casos, etc. (contenidos de los programas de investigación, cátedra y Aproximación diagnóstica)

*El diseño práctico de un ambiente de aprendizaje que proponer al alumnado cuando se inicien las clases de prácticas.

2- Una vez iniciadas las prácticas, el alumnado en prácticas al tomar contacto con la clase, rediseña su propuesta de Ambiente de Aprendizaje, adaptándola a la realidad encontrada en el aula, siempre teniendo como elementos básicos los que constituyen o conforman un Ambiente de Aprendizaje innovador. Hace la propuesta a su alumnado, habiendo estudiado cuidadosamente que la propuesta despertara la curiosidad e interés del alumnado, a la vez que recogía sus propuestas de mejora.

3- Implementación en clase de la propuesta: en paralelo, en clase de Cátedra Integradora, de Métodos de Investigación, y de Aproximación Diagnóstica se sigue atendiendo desde el estudio y trabajo con la teoría, las necesidades que tienen para el desarrollo de la práctica:

- a. Así se profundiza en la importancia de tener habilidad en la localización de los elementos del currículo desde el modelo que propone Doyle (1992).

- b. El buen uso de las técnicas y herramientas de observación y recogida de información como el diario de clase, la entrevista, la consulta de documentación del centro escolar, etc.
- c. Las metodologías investigativas que debían dar cuerpo a sus intervenciones en clase con la propuesta para la Bienal: la utilidad e importancia de la aplicación de la *Lesson Study* en la implementación de sus propuestas de cara a mejorar su formación docente y mejora de la enseñanza. etc.
- d. Hay que señalar que la estrecha coordinación entre las tres asignaturas mencionadas antes son uno de los elementos más importantes en el logro de un buen desarrollo del proyecto. La asistencia y coordinación de los dos profesores a las asignaturas de cátedra y de prácticas ha sido tan estrecha que a veces no se podía saber si el profesor/a titular responsable era uno o el otro.

4- Una vez acabado se editan los vídeos. Cada pareja editó un vídeo de entre 3 y 7 minutos en el que se recoge el proceso de trabajo en cada clase y el resultado obtenido tras el esfuerzo que se realizó en el proyecto. En este vídeo además de explicar las actividades concretas, se exponían las teorías pedagógicas que lo sustentan, especialmente los ambientes de aprendizajes innovadores.

5- Se presentan los trabajos a la Bienal. Como el envío a España de todos los materiales elaborados era muy costoso, se envió para la Exposición de la Bienal los vídeos de cada trabajo y uno que recogía el sentido de todos como proyecto completo. En la Bienal se habilitó un stand en el que se reproducían en bucle estos vídeos y un grupo de fotografías de los trabajos con la identificación del colegio Panamá y de la UNAE. Esta exposición estuvo activa desde el día 11 al 25 de mayo, en ella participaron más de 80 centros escolares. A la realización de la misma enviaron diplomas acreditativos de participación a todo el profesorado del colegio Panamá y al alumnado en prácticas además de los profesores académicos.

6- Se presentó la exposición en el centro. Cuando ya se había acabado el trabajo de envío de los vídeos a la Bienal, se acordó hacer una exposición en el centro con todos los trabajos. La idea era que todos los alumnos/as y profesorado que había participado, pudieran ver el resultado total de todos los trabajos y así percibir que todos/as formaban parte de una misma idea, un mismo proyecto con los mismos objetivos. Las reacciones que se observaron en el alumnado fueron las de asombro al ver sus trabajos expuestos y se sentían muy felices por el resultado obtenido. Muchos niños preguntaban cuándo podrán llevarse sus trabajos a casa. Todos los cursos presentaron propuestas diferentes por lo que hubo gran variedad en el material expuesto, lo cual enriqueció la exposición, ya que los estudiantes apreciaron diferentes materiales y técnicas que fueron utilizados por sus otros compañeros. Un viernes en el polideportivo se concentraron todos los trabajos y los diferentes cursos o niveles fueron visitando la exposición y haciéndose fotos junto a los stands con los trabajos de cada clase. Se tomaron fotos e imágenes que sirvieron para editar el vídeo resumen del proyecto total que se envió días más tarde a la Bienal.

7- Se elaboró el trabajo escrito del Diseño de Ambiente de Aprendizaje Innovador: Desde el inicio de la implementación se continuó con la escritura del diseño. A la vez que se desarrollaba en la práctica se hacía un esfuerzo de cotejo de lo trabajado en la práctica y lo diseñado previamente de manera que se iban adecuando uno a otro de manera que se hicieran coherentes ambos. Lo escrito en atención a los elementos teóricos al ser llevados a la práctica mostraba problemas, incoherencias y contradicciones que se iban salvando en función de las habilidades de cada pareja y en función de las posibilidades que encontraban en la clase, con los límites o ayudas que proporcionaba la tutora profesional.

Este diseño se continuó después de acabado el trabajo para que realmente pudiera albergar un proceso de reflexión-evaluación desde la situación más objetiva, distante y metacognitiva que vivían con todo hecho.

8- Las metodologías usadas en este proceso que ya se habían acordado para todos los trabajos recogían como elementos más importantes la de diseño de ambiente de aprendizaje innovador con organización cooperativa en la que todo el alumnado colaboraba para que los trabajos se beneficiaran de las ayudas y trabajos colectivos. Se trataba de que no sintieran la necesidad de competir comparando el resultado de cada trabajo individual o de grupo, al contrario, la ayuda mutua y la colaboración, el uso de materiales de forma cooperativa, las aportaciones personales, ideas y esfuerzos se planteaban como un trabajo en el que todos se sentían partícipes y protagonistas. El alumnado en prácticas cumplía con el rol de guía, orientador y facilitador del proceso de creación libre, esforzándose por que cada alumno/a pudiera desarrollar el libre pensamiento e incentivar el desarrollo de la creación como principal objetivo. Más que el resultado final preocupaba los procesos.

9- Se plantea hacer el mural como trabajo del proyecto de vinculación. En una asamblea se plantea la necesidad de escoger un tema-trabajo desde el que desarrollar el proyecto de vinculación. Un alumno propone hacer un mural, síntesis de este trabajo de la bienal para involucrar a toda la comunidad educativa. Se acuerda por unanimidad y esa misma mañana los tutores/as académicos se lo proponemos a la dirección del centro que acepta y adjudica una pared para ello. A través de debates y deliberaciones con el alumnado en prácticas se va conjurando el proceso de creación del mural y los pasos quedan de la siguiente manera:

*Los alumnos en prácticas les explican a sus alumnos el proyecto del mural y les piden que dibujen sobre el trabajo que realizaron para la Bienal. La idea es escoger alguno de esos dibujos para que formaran parte del mural. El proceso de elección del dibujo o los dibujos representativos se hace en la clase a cargo de todos/as los alumnos/as, para elegir el que les parezca que mejor representa su clase con el objetivo de que el mural quede verdaderamente bonito y representativo de todas las clases. Si no hay acuerdos en alguna de las decisiones que se han de tomar en el proceso de trabajo con el mural se hace un sorteo.

*Usando los dibujos fueron seleccionados para hacer el mural, en una reunión de la clase de práctica, se hace un primer boceto en el que se elige uno de los dibujos con un paisaje para servir de fondo y sobre ese fondo

*Cuando esto se hubo acabado, se crearon grupos de voluntarios que inician el blanqueado de la pared, en dos días se tubo preparada la pared con el color blanco de fondo, fueron integrando los demás dibujos de los estudiantes de cada grado, logrando mucha armonía en el boceto general.

*Otro grupo de voluntarios/as hicieron los dibujos del boceto en la pared dejando sólo el dibujo exterior sin dar color. Se tuvo mucho cuidado con que los dibujos fueran exactos a los producidos por el alumnado de cada clase. Se trataba de que los autores/as y sus compañeros/as identificaron con facilidad sus dibujos en la pared.

*Una vez acabado el boceto, las parejas pedagógicas de alumnos/as en prácticas llevaron a sus alumnos/as a colorear los dibujos elegidos en su clase y parte del paisaje en el que descansaban. Se pedían voluntarios para ir a colorear con pintura, y si salían muchos voluntarios se hacía un sorteo para elegir a los que eran necesarios por las dimensiones del mural. Todas las clases pasaron por el mural. También algunas profesoras pasaron para participar en la elaboración del mural.

Durante este proceso se hizo una invitación a toda la comunidad educativa, incluidas las familias para que participaran en la elaboración del mural que recogía el espíritu de los trabajos en torno a la cultura identitaria de ecuador y andina.

El mural se inauguró el día 29 de junio en un día en el que las familias acudieron a los festejos de fin de curso. Se celebró el sentido de cooperativismo y unión de la comunidad en torno a la cultura propia en el entorno educativo. Sintiéndose e identificándose toda la comunidad educativa parte del mural plasmado en el instituto.

Evaluación

El modelo de evaluación que hemos mantenido desde el inicio es el de evaluación formativa (Pérez Gómez, 2012). Ha sido continua la situación de reflexionar sobre lo realizado de cara a localizar errores o iniciativas que requerían de mejoras y otras que había que dejar de poner en prácticas porque ya se había comprobado su ineficacia o incoherencia con lo planificado. Este proceso de reflexión-evaluación continua y para el aprendizaje, buscaba la continua mejora del trabajo y no la calificación final del mismo. Aunque Este aspecto cuantificador, se tuvo que recoger también por requerimientos de la institución académica, de manera que en un proceso de reflexión en clase se acordaron los criterios para la valoración del trabajo de cara a poner nota en cada una de las asignaturas del ciclo. Con respecto al trabajo en el diseño e implementación del mismo, se recogen en el diseño mismo que cada pareja entregó unas anotaciones críticas que permiten hacer reflexiones sobre la coherencia interna entre lo planificado desde la teoría construida en clase y recogida en los diseños, y la puesta en práctica y desarrollo en clase del mismo.

Las apreciaciones generales de esta autoevaluación por parejas ha dado resultados muy satisfactorios, aunque en una puesta en común y debate en clase de cátedra sobre estos resultados, se llegó a la conclusión que no fueron suficientemente rigurosos y el resultado general ofrecía más elementos que requerían de mejoras, A pesar de ello, la visión general seguía siendo muy positiva y satisfactoria, tomando en cuenta que era la primera vez que los estudiantes llevaban a cabo un proyecto de esta magnitud en la escuela, pero de la cual se pudo aprender muchísimo y ayudo en gran medida a observar falencias que servirán de base para ir mejorando en las prácticas futuras.

Otro proceso de evaluación del trabajo en la línea planteada de evaluación formativa, está en este momento desarrollándose. Se ha iniciado otro proceso de reflexión sobre la realización del mural, todo el alumnado tiene una batería de preguntas centradas en la coherencia entre la teoría y la práctica en el desarrollo de la elaboración del mural. Ahora está en la fase de respuestas por parejas, acabada esta fase se pasará a una

puesta en común y debate que arrojará una visión más completa, profunda y cooperativa de esta acción evaluadora.

Lecciones aprendidas

El trabajo cooperativo y la implicación en la práctica desde la responsabilidad de diseñar e implementar lo diseñado es muy motivadora, muy satisfactoria para todos/as y gran fuente de aprendizajes. La relación teoría – práctica, como fuente de esa reflexión tan necesaria. Y el ejercicio cooperativo de construcción conjunta entre el alumnado, los tutores profesionales, los directivos y los tutores académicos.

Fortalezas y debilidades

Se ha reforzado la relación teoría-práctica desde la necesidad de salir al paso de ser responsables del desarrollo de la relación enseñanza aprendizaje teniendo como premisas propuestas innovadoras y comprometidas con el trabajo cooperativo y comunitario. Las debilidades más significativas detectadas son las de tener adquiridas las destrezas y costumbres suficientes para desarrollar procesos de reflexión-evaluación paralelas al desarrollo del trabajo que son pocas y las de no mostrar demasiada confianza en la participación de las familias, lo que ha ocasionado que esta no se dé con la intensidad deseada por no implementarse en la práctica las estrategias programadas desde el inicio. El trabajo cooperativo y la organización debido a que los docentes de la institución debían cumplir con otras actividades

Derivaciones para la práctica

En los enlaces se puede evidenciar las aportaciones que cada practicante ha realizado como parte del proyecto Bienal de Arte, y además formó parte del proyecto de vinculación con la sociedad y que fue realizado durante las prácticas preprofesionales.

Beneficiarios

En esta experiencia se involucraron 437 estudiantes y tres docentes UNAE. Los beneficiarios principales fueron los alumnos de la escuela de práctica Panamá de la Ciudad de Cuenca, los docentes de la Escuela como tutores profesionales, al ser actores y partícipes y testigos de una experiencia educativa innovadora, de forma que pueda replicar esta práctica en años siguientes. Los beneficios percibidos a la comunidad se encuentran en el aporte desde la teoría y la práctica a los procesos de integración intercultural en el currículo ecuatoriano, y su visibilización desde la práctica por parte de las parejas de practicantes.

La Escuela Panamá se benefició a través de la organización del evento de difusión de los trabajos realizados por los alumnos, de las salidas de algunos cursos como a talleres de cerámica. Se hizo adecuación de espacios, como fue el desarrollo cooperativo del mural a partir de los trabajos realizados por los mismos alumnos, aporte al aprendizaje y metodologías cooperativas aplicadas en cada aula. Se involucró a la comunidad educativa, tratando en lo posible el cooperativismo entre tutores profesionales, tutores académicos, parejas de practicantes, coordinadores de la escuela y familia.

Referencias bibliográficas

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En Ph. W. Jackson (ed.):

Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A. Nueva York: Macmillan. Pp. 486-516.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw Hill.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. España: Ediciones Morata.

Formación audiovisual para el resguardo indígena Potrerito del municipio de la Plata

Rocío Polanía Farfán, Jaime Ruiz Solorzano, *Universidad Surcolombiana (USCO)*

La Universidad Surcolombiana (USCO) ubicada en Neiva, Colombia cuenta con tres sedes y tres subsedes. En esta Institución de Educación Superior se oferta la Licenciatura en Educación Artística, que es el programa en el que se desarrolló esta experiencia.

La experiencia que aquí se presenta se realizó en el pueblo Nasa del Resguardo Indígena de Potrerito ubicado en el Municipio de la Plata-Huila, ubicada en Neiva.

El título de la experiencia es “Formación audiovisual para el resguardo indígena Potrerito del municipio de la Plata” y fue aplicada de manera presencial en el curso de Práctica Pedagógica del programa de Educación Artística por los Docentes Rocío Polanía Farfán y Jaime Ruiz Solorzano, durante el segundo semestre de 2017 y el primer semestre de 2018.

Como objetivo general de esta buena práctica, se planteó: Proponer espacios alternativos para el desarrollo de la práctica pedagógica comunitaria a los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Artística, que contribuyan al desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes en formación desde la interacción con comunidades específicas.

Los objetivos específicos fueron:

- Contribuir en el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias para el desempeño docente en comunidades.
- Contribuir al fortalecimiento de las costumbres y tradiciones del Pueblo Nasa, a partir de la aplicación de estrategias colaborativas y relacionales.
- Fortalecer los procesos de reconocimiento y asunción de la identidad cultural de la comunidad indígena.

Antecedentes

La inquietud por contribuir a la conservación de la memoria histórica del Pueblo Nasa del Resguardo Indígena de Potrerito, ubicado en el Municipio de la Plata-Huila, nace de la evidencia de que está desvalorizada su cultura y actualmente afectada por la amenaza de perderse y quedar en el olvido, por falta de la visibilidad propia y la carencias de procesos que contribuyan al fortalecimiento cultural, como parte auto gestionada del Resguardo.

Este debilitamiento de la cultura se ha venido presentando en el Resguardo en parte por la falta de vínculos directamente con los Abuelos Mayores, quienes son los encargados de transmitir sus saberes a las siguientes generaciones, son ellos quienes poseen las memorias del pueblo Nasa y a partir de sus enseñanzas mantienen viva sus tradiciones, si ellos no logran compartir sus conocimientos mientras puedan, con el paso del tiempo no solo las olvidarán, si no que morirá la mayor fuente de saberes. Es decir, de no valorar la presencia que tienen los Abuelos en la comunidad, los niños y niñas van a crecer sin conocer sus raíces tradicionales, no van a poder conservar lo que no conocen, de este modo la historia y cultura del pueblo Nasa en el Resguardo Potrerito tiene el riesgo de desaparecer.

A parte de esto, también existe en la comunidad problemas de identidad cultural, generados por la participación de influencias externas que enfrentan las creencias tradicionales frente a las contemporáneas, como las iglesias de las diversas denominaciones; la moda y la música, difundida por los medios masivos de comunicación. Esto hechos provocan que los jóvenes acojan personalidades construidas de culturas ajenas, que no integran el valor de ser indígenas, incitando a que la comunidad no se apropie de sus tradiciones, no las defiendan y por tanto no las conserven.

Ante estas problemáticas se propone desarrollar una propuesta pedagógica que parta de los conocimientos de la comunidad para ser desarrollados a partir de prácticas del tejido propio y el conocimiento del lenguaje audiovisual.

La población con la cual trabajan los practicantes son niños y niñas entre los 7 y 13 años, un total de 153 de una población en total de población de 546 habitantes.

Breve descripción de la experiencia

La Facultad de Educación a través del Programa de Licenciatura en Educación Artística viene desarrollando el proyecto “Enfoque” con la Comunidad Indígena para beneficiar a 25 personas, a través de un proceso secuencial de 18 semanas semestrales. Esta comunidad se encuentra ubicada en la localidad de Potreritos del Municipio de La Plata, donde los estudiantes desarrollan la Práctica Pedagógica Comunitaria.

La Práctica Pedagógica Comunitaria se entiende como un curso basado en la implementación de un conjunto de acciones reguladas por consideraciones de carácter pedagógico, sociológico, antropológico, psicológico, comunicativo y cultural; cuyo objetivo es aportar a la promoción del desarrollo educativo y cultural infantil y juvenil a nivel comunitario y social. También se considera que esta práctica se puede desarrollar tanto en barrios y comunidades, como en ONGS, Fundaciones, Corporaciones y/o Asociaciones que intervengan o trabajen principalmente con poblaciones infantiles y juveniles. El proyecto “Enfoque” se ha diseñado para beneficiar a la población infantil.

En el proyecto “Enfoque”, los estudiantes de octavo semestre realizan su ejercicio profesional como docentes a través de la Práctica Pedagógica Comunitaria. Esta práctica permite estructurar un programa de formación a partir de un conjunto de conocimientos derivados de las prácticas culturales de la Comunidad Indígena Nasa y los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes durante las diferentes áreas del componente específico y pedagógico del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Artística. En este proceso el futuro maestro, acude a las actividades didáctico/pedagógicas para establecer intercambios de conocimientos, experiencias de enseñanza y vivencias socio afectivas con el fin de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de dominios y conocimiento en sus estudiantes, desde su territorio; y la vez incida en la estructuración del pensamiento mediante estrategias

establecidas por la función didáctica en la transposición de los contenidos (Altet, 2005, pp. 38-40).

Se considera que este intercambio de saberes y prácticas pedagógicas en contextos específicos, conlleva a potenciar el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural indígena. Razón por la cual, este proceso inicia desde la misma Didáctica Comunitaria, que antecede a la práctica; siendo fundamentada en teóricos de la educación popular como Celestin Freinet, Paulo Freire, Augusto Boal, Lola Cendales; desde el ámbito sociológico con Pierre Bourdieu y Basil Bernstein; desde las prácticas artísticas colaborativas con Pierre Ardenne, y desde la estética relacional con Nicolás Bourriaud, y desde las expresiones tradicionales de las comunidades indígenas a través de Ticio Escobar y los conocimientos y experiencias aportados por los mayores de la comunidad.

Metodología

El presente proyecto se ha venido desarrollando por el Grupo de Investigación Alterarte, reconocido por COLCIENCIAS en categoría B a través del Semillero Manigua. El proyecto se desarrolla anualmente; aquí se vinculan los estudiantes interesados en realizar la Práctica Pedagógica II, la cual tiene un enfoque comunitario. El estudiante practicante una vez se ha inscrito en el proyecto, sustenta la propuesta didáctica, la cual ha sido elaborada en el curso de Didáctica de la Educación Artística II, para ser desarrollada con la comunidad ante el Comité de Práctica del programa. Esta propuesta, está basada en dos ejes fundamentales: El primero, se basa en el desarrollo de procesos audiovisuales tales como la fotografía, el video y el paisaje sonoro, elementos técnicos que posibilitan el reconocimiento del lugar de enunciación y trabajo. El segundo, basado en el concepto del tejido tradicional, donde se vinculan las mujeres Mayores de la comunidad en el proceso, se lleva a la práctica con la idea de transmitir a las nuevas generaciones las formas, los contenidos y las técnicas tradicionales; de esta manera se promueve el concepto de identidad cultural, en el mismo contexto de la práctica.

Aquí es importante destacar que, para el caso del Resguardo Potrerito, el coordinador del proyecto realiza los acercamientos con el “Gobernador de la comunidad indígena” para que él autorice el ingreso de los estudiantes para el desarrollo de su Práctica Profesional II. Cada estudiante practicante, realiza durante una semana un proceso de observación en la comunidad, lo que le permite primero convocar y vincular a niños y jóvenes al proyecto, segundo realizar un proceso de inscripción y tercero ampliar y fundamentar mejor la propuesta didáctica, la cual se contextualiza de una manera mucho más asertiva.

Dentro de la organización de la Práctica Profesional II cada estudiante practicante cuenta con la asesoría y el acompañamiento de un docente de planta del programa académico (Licenciatura en Educación Artística), quien durante 18 semanas semestrales se encarga de revisar el plan de práctica, los planes de clase, los planes de innovación y demás elementos esenciales del proceso de práctica pedagógica comunitaria. Es importante destacar que el estudiante practicante, mantiene una comunicación constante para planear las clases que orientaría durante los fines de semana en la comunidad, pues el Resguardo queda a dos horas y media de la capital, el municipio de Neiva.

La coordinación general de la práctica docente de la Facultad está bajo la dirección de un docente de Planta y cada programa tiene un coordinador, el cual se encarga de administrar la monitoria de los asesores de práctica profesional docente. Los asesores son docentes adscritos al programa y deben contar con experiencia reconocida en docencia en los niveles de educación básica primaria, secundaria, media o en contextos comunitarios. También el estudiante practicante, cuenta con un profesor cooperador, quien se desempeña en el área en el lugar donde se desarrolla la práctica. Para el caso del Resguardo Indígena el cooperador es el mismo Gobernador de la comunidad. Los estudiantes practicantes (estudiantes del último semestre de la carrera que como requisito de grado deben realizar y aprobar la Práctica Profesional docente en el ámbito comunitario).

Para el desarrollo de la práctica se asume la metodología del taller, la cual se conceptualiza como una experiencia de trabajo activo; donde los participantes aportan sus experiencias para enriquecer el trabajo colectivo. En el intercambio de -hablar y escuchar, dar y recibir, argumentar y contra argumentar, defender posiciones y buscar consensos- existe una construcción propia de un taller. Así mismo, esta metodología se concibe como una experiencia de trabajo creativo. Las experiencias sumadas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales, ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas para las problemáticas existentes en la comunidad. Esto significa que ni las personas ni los problemas, deberán permanecer invariables, después de un taller.

Un taller es una experiencia de trabajo vivencial. Su materia prima son las experiencias propias, y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan. Un taller debe generar identidad, apropiación de la palabra, sentido de pertenencia a un grupo o a más y compromiso colectivo. También, un taller es una experiencia de trabajo concreto, su producto final debe ser siempre, un compromiso grupal de ejecutar acciones. Un taller debe desembocar en planes de trabajo o, por lo menos, en tareas realizables, a corto y mediano plazo.

Un taller es una experiencia de trabajo sistemático. La precisión es clave al poner por escrito, los puntos de vista propios y al sistematizar y presentar los trabajos de grupo; igualmente, es indispensable la claridad, al exponer los des-acuerdos y los compromisos, así como la autodisciplina del grupo para cumplir las reglas de juego. Además, la metodología a través de talleres, es una experiencia de trabajo puntual en un proceso institucional que ni comienza ni termina con el taller. Un taller, es un momento especial de reflexión, sistematización y planeación, pero no debe entenderse como sustituto de estos mismos procesos en el desarrollo diario del trabajo.

Desde la definición de la metodología, la planeación se realiza por talleres, los cuales son desarrollados cada ocho días con la comunidad de manera presencial. Para el caso concreto del proyecto, los talleres cuentan con una intensidad horaria de 4 horas

semanales los días sábados y domingos (Taller de Audiovisuales y Taller de Tejidos) en el Resguardo.

Además, durante la semana cuenta con 2 horas de asesoría presencial tanto con el director del semillero, quien hace las veces de Coordinador del Proyecto y el asesor de Práctica. Durante el ejercicio docente, el practicante, además, prepara un proyecto para la denominada Práctica Complementaria, el cual consiste en dejar en la comunidad un producto generado desde los talleres, el cual diseñan entre él y los participantes.

Todos estos procesos son sistematizados por los estudiantes practicantes a través del diario de campo, el cual le permite como educador analizar de manera crítica las necesidades de sus estudiantes en el contexto en que suceden y emprender acciones para solucionar tales necesidades, pero con la participación de la comunidad atendida. Este proceso involucra al futuro docente como investigador de su propia práctica y el ejercicio profesional, la cual requiere de una gran capacidad de análisis y reflexión para implementar cambios y de esta manera lograr un mejor desempeño profesional propio, así como el de sus estudiantes.

Además, el proyecto sugiere una construcción colectiva, donde la cartografía social se convierte en un instrumento de gran relevancia para la sistematización de los talleres, pues la idea siempre del proyecto ha estado encaminada a la construcción de conocimientos de manera colectiva, donde se coloca en práctica la comunicación entre todos y sus diferentes puntos de vista, frente al territorio para crear una imagen de él. A partir de este trabajo se pudo visualizar conflictos, necesidades y generan cambios de mejoras; favoreciendo al trabajo en equipo, recorridos por el territorio, narraciones, diálogos, creaciones simbólicas y material visual.

El producto del trabajo realizado se concreta en un documento donde se encuentran toda la experiencia del practicante, la sistematización de los talleres y una propuesta didáctica que se ajusta semestralmente de acuerdo a la experiencia adquirida por ellos. Además, en esta experiencia es importante destacar que los contenidos de los talleres,

están siempre ligados al conocimiento de su territorio, a la comida, a sus cultivos, las costumbres y tradiciones, pues el interés de la propuesta es trabajar desde el lugar de enunciación, con la idea de no dejar perder el conocimiento albergado en la memoria de los mayores, para que se transmita de generación en generación.

También se ha logrado la publicación de un folleto de la práctica realizada en el año 2018 por los practicantes, la cual está escrita en español y lengua de los Nasas.

Dentro de los resultados también se pueden destacar las siguientes acciones:

1. La difusión de la experiencia a nivel internacional en el “Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte”. Realizado en Asunción Paraguay. 2016.
2. La exposición de la experiencia en el “Encuentro de Prácticas Pedagógicas” organizado y realizado por la Asociación colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), capítulo Centro Oriente. 2018
3. La publicación del resultado de la Practica Pedagógica Comunitaria en el año 2018 por la Facultad de Educación.
4. La socialización de la experiencia en cursos del Programa de la Licenciatura en Educación Artística, como Historia del Arte y Seminario de Investigación.
5. La socialización del proyecto en el “Encuentro Nacional de Proyección Nacional”, organizado por la Universidad Cooperativa de Colombia, 2017
6. La generación de otros proyectos, como etno-educación con el Reguardo Indígena Juan Tama de La Plata.
7. La proyección de una Licenciatura para poblaciones indígenas en educación artística.

Recursos utilizados

El principal recurso humano que hizo parte de la experiencia, por el proyecto durante el 2015 ha pasado de 6 estudiantes practicantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Artística, quienes voluntariamente han aceptado tomar parte del proyecto de manera constante y continua. Es importante resaltar que los estudiantes una vez

terminada su práctica docente, deciden continuar trabajando con esta comunidad, y tenemos el caso de dos estudiantes que llevan vinculadas dos años en el proceso, las cuales asumen el rol de monitoras para aquellos estudiantes que llegan al proyecto. Adicionalmente los recursos materiales empleados incluyen: Lana de oveja cruda, computadores, cámaras fotográficas, cámaras de video, lápices de color, papel de diversas calidades. En cuanto a los recursos financieros, recibe de la Facultad de Educación el valor de \$ 3.000.000, los cuales se e invierte en gastos de transporte y materiales para la comunidad. En este momento el documento impreso se encuentra en proceso de impresión.

Evaluación

La evaluación se centra en la observación directa a los participantes y sus avances de acuerdo a las categorías de análisis propuestas en el proyecto, para esto se registran los avances en el diario de campo y una rejilla que se elabora por estudiante. La evaluación se establece con la comunidad participante a partir de la reflexión de los resultados cada taller aplicado.

La evaluación se basó principalmente en llevar una ficha sobre los avances de cada uno de los niños de acuerdo a las dimensiones especificadas, las cuales fueron tomadas como categorías de análisis para la sistematización del proyecto.

Con esta experiencia se beneficiaron tres docentes y seis estudiantes de la USCO, además de 25 estudiantes pertenecientes al Resguardo. De otra parte, de los dirigentes del Resguardo, se sugiere ampliar las áreas de trabajo, por el ejemplo están solicitando talleres en música y matemáticas.

Los contenidos desarrollados en los talleres son los siguientes:

En el campo de los Audiovisuales:

- Conocimiento previo “cosmovisión”

Sensibilidad

Según la etapa diagnóstica del proyecto, se evidenció que los participantes de los talleres, tienen conocimiento previo sobre su cosmovisión propia, algunos la tienen conocimientos más claros que otros. Por esta razón, la primera categoría de análisis se refiere a la identificación de qué tanto saben los niños, niñas y jóvenes de Potrerito, acerca de las costumbres propias del pueblo indígena del que hacen parte y el uso de algunas prácticas particulares y cómo ponen en práctica estos conocimientos.

- Dimensión Formativa

Apropiación de las técnicas

Esta categoría está enfocada en los procesos pedagógicos del área audiovisual. A partir de la explicación de técnicas y de la aplicación de conceptos e ideas adquiridas, se realizan ejercicios prácticos que permiten demostrar las habilidades de los participantes. Así, desde la interpretación de imágenes e ideas, se fomenta la capacidad de observación y análisis.

- Dimensión comunicativa

Creaciones de imágenes y relatos a través de la fotografía y el video

A partir de la dimensión anterior se abre espacio para la dimensión comunicativa, que busca potenciar las aptitudes comunicativas en los participantes desde la creatividad propia y el intercambio de ideas, abriendo espacios para el diálogo que permitan crear contenido audiovisual e incluso nuevas formas de hacer los ejercicios propuestos.

- Dimensión ética

Trabajo colaborativo

El trabajo comunitario es una forma de vida de los pueblos indígenas. Por lo tanto, esta categoría se plantea para conocer las formas de trabajo colaborativo o comunitario de los participantes, observando la forma en que realiza trabajo autónomo al tiempo que se comparte con los demás participantes y se construyen ideas, trabajos específicos y experiencias.

En el campo del tejido:

- Dimensión Espiritual

Sensibilidad

Es la primera categoría de análisis de los talleres de tejido, pues para el pueblo indígena Nasa el tejido tiene una dimensión espiritual que enmarca las formas de vida propias, y es necesario saber si los niños, niñas y jóvenes conocen la importancia de tejer desde la cosmovisión Nasa y así fortalecer esas relaciones que trascienden de un plano material a un plano conjunto entre lo espiritual y lo material.

- Dimensión formativa

Dominio de la técnica y reconocimiento iconográfico

La comunidad Nasa tiene actividades propias que hacen parte del tejido, que van desde conseguir los palos para hacer telar, esquila la lana de ovejo, lavar, escarmenar, tinturar la lana, hilar, hasta tejer, es por eso que se debe analizar la forma tradicional de hacer cada una de estas actividades y las técnicas de tejer según lo que se esté realizando ya sea chumbe, jigra, cuetandera, entre otros. Siendo así, en esta categoría se busca por un lado fortalecer el conocimiento de estas actividades y el uso de las técnicas propias y por otro lado analizar la forma como los participantes desarrolla las actividades.

- Dimensión Estética

Uso de colores según la cosmovisión propia

Para el pueblo indígena Nasa los tejidos se representan figuras metafóricas del mundo que nos rodea, y de este modo se escogen los colores de los hilos que forman las respectivas figuras.

- Dimensión ética (valores comunitarios propios)

La comunidad Nasa de Potrerito tiene valores culturales como por ejemplo el trabajo comunitario, es por esto que en esta categoría se analiza la forma cómo se desarrollan las actividades de tejido por medio del trabajo comunitario y cómo se multiplican los saberes adquiridos para crear entre todos tejidos físicos y tejidos de relaciones armónicas comunitarias.

- Dimensión Comunicativa

Representación iconográfica propia (comunicativo), partir de la creación de piezas de tejido propias, con dominio de la técnica, analizando los colores a usar y por supuesto entendiendo la importancia espiritual de tejer. En esta observan las piezas elaboradas por los participantes, evidenciando la iconografía escogida.

Estos contenidos se han ido estructurando al largo de los tres años que venimos trabajando con la comunidad, son trabajados en común acuerdo con los mayores del resguardo.

Fortalezas y debilidades

Para llevar a cabo este proyecto, fue necesario establecer buenas relaciones y tener una buena receptividad, para lograr la participación de algunos de los miembros de la comunidad; de este modo, contamos con el acompañamiento permanente de los Mayores, quienes aportan desde su forma de relacionarse con el mundo en su cotidianidad, hasta saberes propios tradicionales.

También contamos con el apoyo de un médico tradicional quien en el “fogón tradicional” nos compartió su visión respecto a la pérdida de identidad de las

comunidades indígenas, a la historia del movimiento indígena y a la labor de los niños y niñas como semillas de conocimiento propio.

De este modo, se logró generar un espacio de interés donde se pudo conocer algunas de las estrategias y las formas de apoyar y acompañar en procesos de intercambio de saberes a una comunidad, en este caso, Indígena Nasa.

Conociendo y reconociendo formas de enseñanzas diferentes, propias que facilitan el intercambio de aprendizajes, que pueden ser utilizadas en la educación tradicional comunitaria como nuevas alternativas de aprender y enseñar.

Fortalezas: Mientras “Enfoque” es un proyecto que se viene desarrollando desde el año 2015,

el trabajo con la comunidad infantil, relacionado con las practicas del tejido permitió recuperar algunos contenidos de su identidad cultural. La recuperación del tejido en la comunidad infantil. En ambas experiencias se hizo posible la integración de los saberes académicos son los saberes tradicionales.

Con los dos talleres se conformó un acervo de material suficiente, creado por los futuros docentes de artes, para ser sistematizado y compartido con otros grupos implicados en procesos de formación docente.

El proyecto aparte de ser un espacio para el desarrollo de la práctica comunitaria de los estudiantes del programa. También se viene sistematizando la experiencia como parte de un proyecto de investigación.

Debilidades: La falta de recursos económicos para los desplazamientos, pues el municipio de La Plata se encuentra ubicado a dos horas dela ciudad de Neiva, adecuación de espacios en el lugar.

Referencias bibliográficas

Huanacuni, F. (2010). Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

Cartografía Visual para la expresión artística

Paola Vázquez, Marco Vinicio Vásquez y David Choin, *Universidad Nacional de Educación (UNAE)*

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución formadora de docentes ubicada en Ecuador, Provincia del Cañar, Azogues, Parroquia Javier Loyola. Dentro de sus programas educativos se encuentra la Licenciatura de Educación General Básica, en la cual se inserta la experiencia que se describe a continuación.

La experiencia se denomina “Cartografía Visual para la expresión artística”. Fue desarrollada por un equipo conformado por Paola Vázquez, responsable; Marco Vinicio Vásquez, Director de Innovación y David Choin, Director de Carrera. Se llevó a cabo de manera presencial con estudiantes del sexto ciclo de la carrera, en la asignatura Enseñanza-Aprendizaje de la Expresión Artística, con una duración de 16 semanas en el periodo de marzo a agosto de 2018. Se plantearon tres objetivos:

- Abordar los temas relacionados con el arte y la cultura de una manera creativa.
- Propiciar la reconexión personal y colectiva con respecto a los lenguajes artísticos.
- Aprender conjuntamente a través de la experiencia.

Descripción de la temática

En la asignatura Enseñanza-Aprendizaje de la Expresión Artística la elaboración de una Cartografía Visual ayudó al abordaje tanto de contenidos como de la experiencia artística en el aula. La cartografía se realizó basada en los siguientes textos y lineamientos: Currículo ECA – MINEDUC; *Después del Fin del Arte* de Arthur Danto; *La Teoría Especulativa del Arte* de Schaeffer; *Pequeña Etnografía del Arte Contemporáneo* de Michaud; y, *¿Cuándo hay Arte?* de Gindelfeld.

Breve descripción de la experiencia

Dentro de la asignatura Enseñanza-Aprendizaje de la Expresión Artística en el sexto ciclo de Educación General Básica al contar con una hora de clase semanal se torna difícil abordar las diferentes temáticas y lograr la experiencia artística con los estudiantes. Se propuso partir de la realización de una obra de arte visual para lograr abordar los contenidos teóricos y paralelamente vivir la experiencia creadora y creativa. La experiencia pasa por el conocer y experimentar los diferentes lenguajes del arte, desde la didáctica del arte, para el arte y desde el arte.

Metodología

La cartografía visual se fue construyendo en el proceso de la asignatura, cada sesión académica abordó una determinada temática.

En el trabajo con el sexto ciclo se inició con el concepto de cultura y las manifestaciones culturales y artísticas. De esta sesión resultaron las palabras (relacionadas con el concepto cultura) que sirvieron de puntos de unión para el trazo lineal con hilos de lana en la vidriera del aula. La construcción de los trazos fue trabajada por todo el grupo y el orden de las palabras fue determinado en función de generar un texto definitorio de cultura desde la reflexión grupal.

Las sesiones posteriores acercaron a los estudiantes a los lenguajes artísticos. El arte visual aportó a la cartografía en el trabajo de las texturas visuales trabajadas por grupos en las diferentes áreas formadas por los hilos que se cruzaron en la cartografía, dichas texturas se realizaron con marcadores de pizarra blanca en diferentes colores.

El arte musical llevó a realizar dibujos individuales de acuerdo a la percepción de los sonidos y melodías; luego estos dibujos fueron recortados y pegados dentro de la cartografía. Los demás lenguajes consistieron en experiencias con el teatro, danza, gestualidad y vídeo, estas experiencias fueron captadas por fotografías las cuales pasaron a completar la cartografía.

El modelo pedagógico institucional al tener como punto de interés al conocimiento como proceso y relacionado con la experiencia y resolución de problemas y casos.

Además, las actividades pusieron en acción las competencias tanto básicas como profesionales de los futuros docentes, tales como la capacidad comunicativa, de convivencia, de autonomía, así como también las de diagnóstico, diseño, construcción y auto reflexión. Por otra parte, al tener un resultado artístico se aprendió haciendo, con cooperación y en un clima de confianza; todo esto con el acompañamiento docente. De manera que la Cartografía visual consistió en la realización de una obra de arte visual que logre abordar los contenidos teóricos y paralelamente vivir la experiencia creadora y creativa. Se pasa por el conocer y experimentar los diferentes lenguajes del arte desde la didáctica del arte, para el arte y desde el arte.

Evaluación

La evaluación fue de procesos, dentro de los cuales se tomó en cuenta principalmente el aspecto actitudinal y el compromiso con las acciones particulares y colectivas. Se vieron beneficiados 36 estudiantes y tres docentes.

Para los estudiantes fue una experiencia llamativa y entretenida, además de reportar una mayor expresión artística y manejo de nuevos conocimientos sobre arte.

Se considera como fortaleza el trabajo colaborativo. Y como debilidad, el poco conocimiento previo sobre arte con el que cuentan los alumnos.

La metodología que se está empleando con los otros grupos de estudiantes en los otros períodos académicos con algunos cambios. No está conectada con otras experiencias similares.

Incorporación de Actividades Experimentales al Espacio de Formación en Ciencias de la Tierra

Elisabeth Espinoza, Héctor Leonel Pineda, Javier García, Julio Martínez, Marina Aguilar, Luis Santos, Ricardo Zaldívar, Zoila Moncada, *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)*.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) es una institución pública de educación superior ubicada en Tegucigalpa, Honduras. Uno de sus programas de pregrado de la sede Central de Tegucigalpa, es la carrera de Ciencias Naturales en la cual se aplicó la experiencia que se describe a continuación.

La experiencia se denominó “Incorporación de Actividades Experimentales al Espacio de Formación de Ciencias de la Tierra” y fue promovida por el Grupo Pro Mejoramiento de la Calidad del Proceso Educativo en las Ciencias de la Tierra, constituido por: Elisabeth Espinoza, Héctor Leonel Pineda, Javier García, Julio Martínez, Marina Aguilar, Luis Santos, Ricardo Zaldívar y Zoila Moncada. La modalidad de aplicación fue presencial y se llevó a cabo de febrero de 2016 a mayo de 2017.

Para llevar a cabo esta experiencia se estableció el siguiente objetivo general: Analizar como introducir el componente experimental al espacio formativo de Ciencias de la Tierra para contribuir al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de las geo-ciencias en la UPNFM, mediante una propuesta de actividades prácticas de laboratorio de aula en este espacio pedagógico.

Sus objetivos específicos fueron

1. Indagar sobre las principales tendencias y estándares de calidad que se emplean en la actualidad en la enseñanza de las geo-ciencias a nivel internacional.
2. Identificar los componentes científico-pedagógicos que una propuesta experimental requiere para ser eficaz y eficiente en el contexto hondureño.

3. Formular una propuesta de actividades experimentales para la asignatura de Ciencias de la Tierra con al menos 5 prácticas fundamentadas en los estándares internacionales y su debida adaptación y contextualización local.
4. Validar las guías de trabajo experimental con por lo menos dos grupos pilotos de la asignatura de Ciencias de la Tierra y con grupos focales de docentes que imparten esta asignatura.
5. Elaborar un Manual de laboratorio para utilizarlo en la asignatura de Ciencias de la Tierra.
6. Socializar los resultados de la investigación y capacitar a los docentes de la red en el uso del manual.

La UPNFM implementó el la asignatura o espacio curricular de Ciencias de la Tierra desde finales de años los 90. Sólo en la sede presencial de Tegucigalpa se atiende un promedio de 160 estudiantes de 13 diferentes especialidades por periodo académico, una cobertura similar se observa en el programa de educación a distancia y en los centros regionales.

Los beneficiarios directos de nuestra experiencia de innovación, son los estudiantes y docentes del espacio pedagógico de Ciencias de la Tierra impartido en la UPNFM. Sin embargo, ya que producto de la experiencia de innovación se elaboró un manual de prácticas de laboratorio que está en el sitio web de nuestra universidad y puede descargarse libremente, esperamos que nuestra experiencia sea replicada tanto por las sedes de nuestra universidad como por cualquier otro centro educativo.

Antecedentes

1. Antes de nuestra experiencia de innovación, las actividades experimentales no se incorporaban de manera sistemática en la asignatura de Ciencias de la Tierra de la UPNFM.
2. La asignatura de Ciencias de la Tierra es el primer acercamiento que los estudiantes con las ciencias naturales, por lo que el impacto de la misma en los

estudiantes puede jugar un rol importante en la percepción que ellos tengan de las ciencias naturales.

3. En nuestro país hay carencia de bibliografía de producción local en temas de Geociencias.

Breve descripción de la experiencia

El propósito fundamental de nuestra experiencia de innovación ha sido la implementación de actividades experimentales en el espacio pedagógico de Ciencias de la Tierra. Para ello, en un intervalo de tiempo de un año realizamos los siguientes procesos: Selección de tópicos de las prácticas, diseño metodológico de los experimentos, validación de las actividades prácticas con tres cursos piloto y publicación de un manual de Ciencias de la Tierra.

Tomando en consideración la importancia que se debe dar al estudio, hasta ahora incipiente de las geociencias en nuestro país, creemos que la contribución mediante el manual de laboratorio de Ciencias de la Tierra contribuirá al mejoramiento de la calidad del proceso educativo en este espacio pedagógico.

Como aporte colateral de nuestra experiencia innovadora, hemos mejorado y acondicionado las instalaciones del laboratorio de Ciencias de la Tierra de la sede central de la UPNFM y en la segunda parte de nuestra experiencia tenemos contemplada la construcción de Kits didácticos conteniendo el material y equipo necesario para el desarrollo de las prácticas, estos kits podrán ser utilizados en los diferentes centros educativos de nuestra Universidad.

La experiencia innovadora que hemos desarrollado está sirviendo para consolidar la red de docentes de Ciencias de la Tierra y el Equipo de Investigación ya que el éxito de la experiencia ha servido de motivación para continuar con la implementación de actividades para mejorar nuestra labor en el salón de clase.

Los resultados de las encuestas de validación aplicadas al grupo piloto demuestran que los estudiantes sienten una mayor motivación por los temas de la asignatura al realizar las actividades prácticas

Metodología

Nuestra experiencia de innovación está enmarcada en el contexto de la Investigación-Acción, por lo cual está íntimamente vinculado con la práctica educativa. La problemática particular abordada en el espacio pedagógico de Ciencias de la Tierra fue la carencia de actividades experimentales que favorezcan el aprendizaje de los diferentes contenidos abordados en este espacio. Así que se buscó potenciar las acciones encaminadas al cambio de esta problemática educativa puntual. Desde la perspectiva de la investigación-acción, más que investigar desde el sentido meramente academicista, se buscó brindar una solución concreta al problema particular de déficit de actividades experimentales en el espacio pedagógico.

Se realizó la planificación monitoreo y seguimiento de acuerdo a las pautas ya establecidas por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UPNFM, con el apoyo del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES). Todo este proceso se desarrolló tomando en cuenta las siguientes etapas:

1. Presentación de propuesta a las autoridades del departamento y la Universidad:
La propuesta contenía: Objetivos, sustentación teórica, justificación, metodología, presupuesto, referencias, etc. y además cronograma de actividades con tiempos, material necesario y responsables de cada acción.
2. Se elaboraron informes de avances en el desarrollo del proyecto.
3. Al finalizar la validación de las guías, edición y publicación del manual se desarrollaron dos ponencias para dar a conocer a la comunidad universitaria los resultados de la experiencia de innovación.
4. Las actividades programadas para la implementación de la innovación se desarrollaron en el tiempo estipulado en el cronograma.

5. Actualmente el manual producto de esta experiencia está alojado en la página de la UPNFM y es descargado libremente por los estudiantes.
6. Los docentes de la asignatura de Ciencias de la Tierra están realizando las prácticas y utilizando tanto el manual como las instalaciones del laboratorio.
7. Se está implementando la segunda fase de la experiencia que tiene como propósito la divulgación e implementación de la experiencia en los centros regionales de la UPNFM.

Los recursos utilizados fueron de distinta índole:

- Material impreso: guías, instrumentos para validación, impresión de manuales, mapas.
- Insumos mínimos de laboratorio: colección de minerales petrogénicos, reactivos fungibles, lupas, cintas métricas.
- Equipo de laboratorio: facilitados por el Departamento de Ciencias Naturales, material metálico, madera etc, para acondicionamiento del laboratorio, así como algunos utensilios mínimos para la realización de las prácticas, como *beakers*, goteros, láminas de vidrio y láminas de porcelana.
- Insumos y apoyo logístico para talleres, seminarios y conferencias: proporcionado por el Departamento de Ciencias Naturales y gestionados con apoyo de la Dirección de Desarrollo Profesional Docente (DEPRODO).
- Equipo de edición y producción de material didáctico (computadoras, impresoras, cámara fotográfica, etc.): proporcionados por los investigadores.

La mayor parte del material fue adquirido mediante el Fondo de Apoyo a la Investigación (FAI) de la UPNFM.

Metodología de la Implementación y Trabajo del Aula del Alumno

Uno de los aspectos relevantes en la metodología es que los estudiantes tienen acceso gratis al manual de laboratorio que es fácilmente descargable del espacio web de la Universidad. Además, el material y equipo utilizado es de muy bajo costo y en su

mayoría de fácil acceso. En el diseño de las guías se presenta a los estudiantes los elementos teóricos de la temática abordada, luego se guía al estudiante en la realización de las actividades prácticas de laboratorio presencial, posteriormente se asignan actividades de trabajo de campo y de investigaciones en la web. El aprendizaje no se circunscribe al salón de clase, se incorpora el entorno y la utilización apropiada de material de acceso a través de internet.

Evaluación

En cuanto a la evaluación de la experiencia, se presentaron informes periódicos tanto económicos como de avances de la investigación y se concluyó con un informe de proyecto final y un informe económico que obtuvo su respectivo finiquito por las autoridades administrativas de la universidad. Además, se realizó una ponencia de la investigación, una presentación en el Congreso de Investigación Educativo realizado en nuestra universidad en el 2017. Finalmente, se escribió un artículo que será sometido a consideración para publicación. En este artículo se dan a conocer los resultados obtenidos con los grupos piloto empleados para la validación de las guías.

Para evaluar el éxito de los estudiantes en la experiencia de aprendizaje, los estudiantes presentaron un reporte de la actividad desarrollada en la que además de presentar los resultados de la actividad experimental, incorporan los resultados de algunas actividades sugeridas fuera de clase que incluyen trabajo de escritorio haciendo uso de recursos de la web y trabajo de observación de campo en el entorno en el que éstos se desarrollan.

Las comunidades de aprendizaje en las aulas de formación inicial del profesorado de educación preescolar.

Guadalupe Gastélum Gutiérrez, Verónica Magaña Vázquez, Silvia Almaraz Núñez, Karen Patricia Rivera Ceseña, *Universidad Autónoma de Baja California - Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna*

La Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL) se ubica en la ciudad de Ensenada, Baja California, México. Es una institución que imparte formación inicial de docentes. Una de las carreras que ofrece es la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), en la cual se desarrolla esta experiencia.

La experiencia que a continuación se describe se denomina “Las comunidades de aprendizaje en las aulas de formación inicial del profesorado de educación preescolar”, la cual fue implementada en un primer momento por las maestras Guadalupe Gastélum, Verónica Magaña Vázquez y Silvia Almaraz Núñez en las asignaturas *Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II* de séptimo y octavo semestre de la LEPREE.

La experiencia tuvo como objetivo: aplicar como estrategia didáctica la metodología de Comunidades de Aprendizaje (CA) (Brown, 1997) en asignaturas del último año de formación de la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 1999) durante el periodo comprendido de 2010 a 2014.

Descripción de la temática

Las comunidades de aprendizaje presentan cuatro rasgos esenciales: (1) acción autónoma, entendida como la oportunidad de que los alumnos adquieran mayor control sobre su propia actividad mental; (2) reflexión, referida a saber cómo se aprende, pero sobre todo que lo aprendido sea comprendido y adquiera sentido; (3) colaboración, en función de compartir los recursos del conjunto de los seres humanos y (4) cultura de aprendizaje en la que se comparte, negocia y renegocia el aprendizaje (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon y Campione, 1993).

Onrubia (2003) define tres de las ideas centrales de los rasgos de las aulas como CA. La primera refiere

[...] insistencia en que el profesor alumno tienen una responsabilidad compartida entre el docente y el alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje, de manera que los alumnos son responsables de gestionar su propio aprendizaje y el profesor de guiarles en ese proceso [...] La segunda es la consideración del aprendizaje como un proceso intrínsecamente social, que se apoya en la interacción entre personas [...] La tercera es la afirmación de que el aprendizaje y la comprensión pasan necesariamente por la participación y la práctica en condiciones reales de actuación, y la consiguiente exigencia de relevancia y autenticidad para las actividades propuestas a los alumnos (p.39).

Tres métodos usuales para el trabajo en CA son: ciclo de indagación, enseñanza recíproca y método de rompecabezas.

El primero, se dedica a la investigación y enseñanza del ciclo cuando se requiere profundizar en un conocimiento (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon y Campione, 1993). El segundo refiere a aumentar la comprensión de la lectura. En este caso, el docente y un grupo de estudiantes se turnan para dirigir la discusión de textos (Brown et al, 1993). Por último, el método de rompecabezas se caracteriza porque los estudiantes forman grupos de investigación, para el estudio de un tema. Éste se divide en subtemas en el que cada uno se convierte en experto y responsable de enseñar a los otros, combinando cada parte para formar la unidad completa (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011, p. 5).

Esto determina la posibilidad de que los alumnos sean agentes y protagonistas de su propio aprendizaje. Es una oportunidad para promover el trabajo colaborativo en el aula y, a su vez, la autonomía de los estudiantes en su proceso formativo.

Breve descripción de la experiencia

En la BENEJPL se aplicó la metodología de comunidades de aprendizaje (CA), a través de métodos de trabajo colaborativo: ciclo de indagación, enseñanza recíproca y método

de rompecabezas. En cada una de las ocasiones en las que se aplicaron las comunidades de aprendizaje, se contó con la participación de docentes de la BENEPIPL, quienes trabajaron en codocencia para atender al grupo de estudiantes, es decir, equipos de dos o tres maestros se encargaban de organizar e implementar la metodología en el curso, en el mismo espacio. Si bien el proyecto exigía someter el proceso de enseñanza-aprendizaje a muchos cambios y hacer una transición a un enfoque no tradicional, la mayoría de las experiencias resultaron favorables y enriquecedoras para los participantes.

Metodología

Como una primera experiencia, se reporta que en noviembre y diciembre del año 2010 se instrumentó la metodología de CA en la asignatura *Seminario de Análisis del Trabajo docente I*, perteneciente al séptimo semestre de la Lic. en Educación Preescolar (Plan 1999). El método que se implementó fue el de rompecabezas.

En el último año de formación, el estudiante normalista debe desempeñar un trabajo docente en condiciones reales y poner en juego las competencias adquiridas. En él, deberá conjugar tres actividades esenciales: trabajo docente, seminario de análisis del trabajo docente y la elaboración del documento recepcional. Aun cuando se encuentra bajo la responsabilidad de un asesor que lo oriente en su desarrollo, la elaboración del documento recepcional es una actividad formativa fundamental, que implica utilizar los conocimientos adquiridos en el transcurso de la formación inicial, las experiencias de trabajo docente y la indagación autónoma (SEP, 2002) (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011, p. 2).

Para la impartición de esta asignatura, tres docentes trabajaron de manera colaborativa y atendían la totalidad del grupo. Cada docente era responsable de un subgrupo de aproximadamente 10 alumnos. Esta estructura estaba establecida desde el Plan de estudios.

Para lograr lo anterior, las docentes trabajaron una planeación en conjunto, que fue diseñada con base en el programa del curso *Seminario de Análisis del Trabajo docente I*, retomando las actividades y bibliografía sugerida. Dicha planeación fue la parte medular de la experiencia y requirió una gran inversión de tiempo para organizar los contenidos y actividades, de acuerdo a la metodología de las Comunidades de Aprendizaje.

Los contenidos a abordar en el *Seminario de Análisis del Trabajo docente I* se definieron de acuerdo a un autodiagnóstico que tenía como objetivo identificar las debilidades que ellas percibían en su práctica docente, en cuanto a los aspectos de los Campos Formativos del Programa de Estudios de Preescolar 2004. Los aspectos que se abordaron en esta primera experiencia fueron: (1) Lenguaje escrito, (2) forma, espacio y medida, (3) lenguaje oral, (4) identidad personal y autonomía y (5) número. Para abordarlos se eligió el método rompecabezas.

Una vez establecidos los aspectos a tratar, inició el primer momento del método de rompecabezas. En la *fase 1: expertos*, se asignó un tema particular a cada equipo. Las integrantes del equipo tenían la responsabilidad de convertirse en *expertos* del tema asignado, mediante el estudio de los materiales propuestos por las docentes, información recabada por ellas mismas y la implementación de la *enseñanza recíproca*. Esta fase se basó en la planeación elaborada en conjunto por las maestras, ya que las estudiantes tenían que llevar a cabo las actividades y presentar los productos planteados por las docentes. En esta primera fase las estudiantes tenían que identificar cómo se habían apropiado de los contenidos, cuáles fueron las dificultades principales y cómo las superaron. Como producto final de la *fase 1*, cada equipo de expertos debía elaborar y presentar una planeación para promover el aprendizaje de sus compañeros.

En la *fase 2, socialización*, se redistribuían los equipos, de tal forma que quedara un *experto* por contenido en cada equipo. De esta manera el nuevo equipo quedaba conformado por un experto de cada aspecto, que tenía la tarea de enseñar este contenido a sus compañeras de equipo. Con este fin diseñaban o adecuaban materiales. Este proceso incluía la planeación del aprendizaje, la coordinación de reuniones, la

asignación de tareas y la colaboración en la calificación del aprendizaje de sus compañeros. Una condición importante era buscar estrategias distintas a las propuestas originalmente por las docentes, por lo que las estudiantes tuvieron que desarrollar su creatividad y compromiso.

Los equipos asignaban un relator, quien registraba todo lo acontecido durante la reunión del equipo. La relatoría debía hacerse llegar a la docente, junto con todos los productos de los participantes del equipo al término del día; cabe señalar que los relatores se rotaban en cada sesión.

Como parte de la experiencia, se realizó un coloquio con estudiantes de las licenciaturas Preescolar-Primaria, con la finalidad que ambos reconocieran la articulación entre los contenidos abordados en los dos niveles educativos, además de valorar el trabajo desempeñado en cada uno de los niveles.

Para impulsar el encuentro, las profesoras proponían a las educadoras en formación, textos que correspondían al nivel de Primaria, pero no les proporcionaban el material, sino que los alumnos debían acudir con sus compañeros de la otra licenciatura para solicitarles los materiales requeridos. Inicialmente los alumnos presentaban resistencia ante la idea de relacionarse con compañeros de otra licenciatura, ya que no mantenían relación cercana con dichos compañeros. De manera posterior, los resultados obtenidos fueron favorables, se logró cambiar la concepción de los estudiantes de primaria hacia las educadoras y se crearon lazos que permitieron su interacción en el siguiente semestre.

De acuerdo al plan de estudios, la dinámica del *Seminario de Análisis del Trabajo Docente II* tenía el propósito de que los alumnos continuaran haciendo sus prácticas en las escuelas y elaboraran su documento recepcional. Por esta razón se requería también de una estrategia de trabajo diferente y se decidió implementar el método llamado *ciclo de indagación* en tanto que este método permitía profundizar en el objeto de estudio.

El ejercicio del semestre anterior permitió que los alumnos tuvieran mayor claridad para elegir el tema de documento recepcional. Las reuniones posteriores con los docentes en este periodo estaban destinadas a dar asesorías individuales para el avance del trabajo recepcional.

Evaluación

La evaluación del *Seminario de Análisis de Trabajo docente I* se hizo a través de dos evidencias: productos escritos, señalados en las planeaciones de actividades, con un valor de 40%, mismos que debían entregarse en tiempo y forma para ser considerados; y un examen que representó el 30%. Además, se consideró el trabajo colaborativo, a través de una rúbrica, con una ponderación del 30%, que se aplicó en dos momentos, el primero referente a la autoevaluación y el segundo a la coevaluación. Al finalizar el *Seminario de Análisis de Trabajo docente II* se llevó a cabo un Coloquio centrado en evaluar la experiencia del trabajo en CA.

Al inicio de la experiencia los estudiantes se mostraban apáticos a la metodología de trabajo, debido a que no estaban de acuerdo en ver afectada su calificación por motivos ajenos a ellos (falta de compromiso de algunos compañeros); sin embargo, el trabajo conjunto de las docentes resultó productivo y los alumnos fueron modificando su actitud hacia las actividades hasta adoptar la metodología con agrado.

Los estudiantes de educación normal, futuros maestros, han sido formados mediante estrategias didácticas centradas en el maestro, es decir de una enseñanza tradicional. Fue complejo para ellos responsabilizarse de su aprendizaje, pero además del aprendizaje de sus compañeros de grupo. Así también, reconocer que todos tenían fortalezas y por ende algo que aportar en algún momento del proceso.

Los resultados asociados al fomento de la autonomía en los estudiantes pueden observarse en varios momentos: ellos eligieron trabajar en el aspecto en el que sintieron mayor debilidad personal o que observaron debilidades de los niños del grupo a su cargo, buscaron bibliografía especializada, asignaron responsabilidades y tareas para

lograr los propósitos planteados, y establecieron reglas para el manejo del tiempo y definieron los espacios en los que trabajarían, ya sea dentro o fuera de las instalaciones de la BENEJPL. También se observó puntualidad por parte del 90% del grupo, y responsabilidad para iniciar el trabajo en el tiempo acordado. A todas estas tareas dedicaron más tiempo de las horas asignadas curricularmente al seminario. Además, hicieron exposiciones, mapas mentales y propiciaron discusiones sobre su trabajo.

En cuanto a la manera en que se trabajó la reflexión sobre el aprendizaje, los alumnos se enfrentaron al hecho de diseñar una secuencia didáctica para trabajar con un segundo equipo el tema estudiado. Hicieron una revisión de su propio aprendizaje, contestando a las preguntas sobre ¿cómo? Y ¿qué? aprendieron a fin de poder elaborar la planeación de estrategias para que sus compañeras comprendieran mejor lo enseñado. De esta forma fue posible lograr la metacognición deseada.

En cuanto a la colaboración, pudo observarse que este rasgo también se desarrolló en los estudiantes. La colaboración implica involucrarse, compartir y construir los saberes en colectivo (Brown, 1997). Se observó que los alumnos participaron activamente en la construcción de significados colectivos, así como establecieron acuerdos para plantear conclusiones y tomar decisiones sobre la mejor manera de proceder en las distintas fases de la experiencia.

El equipo que se preparaba en lenguaje oral, estaba discutiendo un texto, escuchamos un comentario: “oigan esta lectura seguramente las muchachas del lenguaje escrito la deben leer para que se den cuenta qué tan ligados están estos procesos”. De inmediato buscaron a sus compañeras, les explicaron y compartieron su texto. Lo que permitió comprender la complejidad del tema y la relación entre los sub temas estudiados; así como experimentar la necesidad de compartir con otros lo aprendido (Gastelúm, Magaña y Almaraz, 2011, p.p. 6-7).

Una situación que llamó la atención fue observar a estudiantes que en pocas ocasiones participaban en clase por timidez o por comodidad, cuestionaban a sus compañeras y

trataban de aclarar dudas porque decían “ no entendí y si yo no entiendo cómo es que voy a apoyar a mis compañeras del otro equipo”; lo que involucró a todas y dejaba ver la responsabilidad del grupo manifestando tolerancia al volver a discutir hasta que todas comprendieran el texto así como responsabilidad individual, que en el caso de algunas apenas iniciaba. Por lo que el trabajo colaborativo se constituyó en una forma de aprender generando un clima de responsabilidad individual unida a la participación colectiva, al fomentar una atmósfera de responsabilidad común y de respeto (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon y Campione, 1993) (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011, p. 6).

Los docentes participantes refirieron sentir una aparente pérdida de autoridad del maestro, pues para algunos de ellos significó una fuerte ruptura de concepciones de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el trabajo de la enseñanza se centró en la planeación de las actividades para asegurar el aprendizaje esperado y al mismo tiempo responder a los cuatro rasgos esenciales de las comunidades de aprendizaje.

Las CA conduce a los alumnos por un camino distinto al de una pedagogía tradicional y, no es el docente el dueño del saber, sino que propicia que los estudiantes los descubran. Se observó que las estudiantes asumieron su rol y se responsabilizaron de las tareas a realizar poniéndose de manifiesto un arduo trabajo en todos los equipos, había discusión durante la lectura, se apoyaban con los registros o resúmenes o con el diseño de estrategias (Gastélum, Magaña y Almaraz, 2011, p. 6).

Los alumnos aprendieron otra metodología de trabajo que pueden derivar en su práctica docente. Por un lado, desarrollaron habilidades de trabajo colaborativo y de autonomía e iniciativa personal. Por otro, observaron el trabajo de codocencia de sus maestros.

Esta experiencia se repitió en ciclos escolares posteriores en las mismas asignaturas, tanto en la Licenciatura en Educación Preescolar, como en la Licenciatura en Educación Primaria, ya que docentes pertenecientes a la Academia de ésta última, implementaron las CA en sus aulas (García-Poyato, Valenzuela y Solís, 2015).

Referencias bibliográficas

Brown, A. L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon y J. C. Campione. (1993). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 242-290). Buenos Aires: Amorrortu.

Brown, A. L. (abril, 1997). Transformación de las escuelas en comunidades de reflexión y aprendizaje sobre temas importantes. *American Psychologist* (52)4, 399-413. Traducción de: Elvira Yáñez y Marta Gegúndez. Revisión técnica: Olac Fuentes.

Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., y Campione, J.C. (1993). Conocimiento especializado distribuido en el aula, en G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*,(pp. 242-290). Buenos Aires: Amorrortu

García-Poyato, J. R., Valenzuela, K. G. y Solís, S. S. (2015). *Comunidades de aprendizaje: una metodología innovadora para la formación inicial de docentes de Educación Básica*. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

Gastélum, G., Magaña, V. y Almaraz, S. (2011). *Comunidades de aprendizaje en las aulas de la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna: Un estudio de caso*. Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.

Onrubia, J. (2003). Las aulas como Comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki: Cooperación educativa*, 68, 37-46.

Empoderamiento y participación de la nueva ciudadanía mediante el uso de redes sociales.

Jhonny Villafuerte, Lewin Pérez, Sandy Hormaza, Yandri Mendoza Jonny Mosquera, Cristhian Santana, *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)*

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) se ubica en Ciudad de Manta en Ecuador.

La experiencia “Empoderamiento y participación de la nueva ciudadanía mediante el uso de redes sociales” fue coordinada por el profesor Jhonny Villafuerte (Carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros), la participación del profesor Lewin Pérez (Carrera Educación Física Deportes y Recreación) en calidad de tutor y la profesora Sandy Hormaza (Facultad de Turismo y Hotelería) en calidad de talento creativo. Los estudiantes de varias carreras de la Facultad de ciencias de la Educación participaron como investigadores noveles: Yandri Mendoza, Cristhian Santana, Jonny Mosquera, Betsy Bello, Eduardo Cevallos, Jean Pier Pilligua, Jean Carlos López, Leyton Zambrano, Liz Castro y Jose Pinoargote.

Esta experiencia se desarrolló mayormente en modalidad virtual (90%) que en modalidad presencial (10%), en el área de conocimiento de Problemas contemporáneos (resiliencia al cambio climático), Política pública, Idioma Inglés e Investigación socioeducativa, durante el periodo de septiembre 2017 a febrero 2018 en el programa de pregrado: Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE).

El objetivo planteado en esta práctica es: Potenciar las competencias ciudadanas en futuros docentes de Manabí, con enfoque de sostenibilidad.

Descripción de la temática

Las tecnologías para el empoderamiento y participación (TEP) aportan al aprendizaje social mediante la creación de espacios virtuales que facilitan el encuentro de los

ciudadanos donde es posible el intercambio de criterios, plantear denuncias y trabajar en la búsqueda de soluciones de las problemáticas que emergen (Recuero, 2013). Esto último puede ser entendido como el proceso que posibilita que los usuarios alcancen niveles de autodeterminación, incidencia social y autorrealización personal y grupal (Cabero, 2014). También es una oportunidad de mejorar los sistemas de formación profesional establecidos, a partir del reconocimiento de que el “aprendizaje llega a ser más profundo y significativo mediante la participación de los miembros de una comunidad” (Zhao, Pandian y Singh, 2016, p.14). A este punto, los medios tecnológicos pueden ser utilizados en el diseño de formas innovadoras de aprendizaje las que, según su flexibilidad de acceso tecnológico y financiero, logran alcanzar diversos niveles de sostenibilidad (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014; Reig, 2016).

Antecedentes

El grupo de docentes que propone esta práctica educativa observó en proyectos de investigación previos el uso que se hacen en la Universidad de los recursos no renovables. Así, motivados por generar cambios sostenibles y replicables en la localidad propuso trabajar las competencias ciudadanas de los futuros docentes (estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de ULEAM). Consideramos que trabajar dichas competencias permiten instalar en los futuros profesionales, las actitudes y herramientas para que sean capaces de implementar, ejecutar y sostener de forma autónoma acciones dirigidas a resolver problemáticas que afectan de diversas formas a las comunidades.

Las tecnologías de información y comunicación facilitan la participación en democracia sobre un tema específico acordado por los miembros de una red social, aunque dichos participantes se encuentren en diversas partes del planeta (Cabero, Barroso, Llorente y Yanes, 2016) donde “cada solución a la que se arribe se convierte en una meta compartida” (Bermúdez, 2016, p.79). Se anuncia nuevas formas de participación y construcción de la ciudadanía que son tomadas por esta práctica innovadora desde la

academia ecuatoriana que, reconoce el surgimiento de la “apertura del conocimiento artificial y automático en el ámbito conceptual de TIC” (Grande, Cañón y Cantón, 2016, p. 228).

Breve descripción de la experiencia

Nos centramos en la identificación de las potencialidades y debilidades de las competencias ciudadanas de estudiantes universitarios que serán futuros docentes en Ecuador (Magisterio), para diseñar rutas de trabajo y acompañamiento para potenciar las competencias ciudadanas con enfoque inclusivo y sostenible. Se aplican técnicas de investigación-acción mediante la tutoría personalizada y comunidades de aprendizaje por medio de redes sociales. Se promueve el pensamiento crítico, auto-regulación y motivación al aprendizaje neuro-constructivista desde espacios formales e informales para el acompañamiento específico. La experiencia ha permitido desarrollar adaptaciones curriculares para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se plantea como sostenibilidad la integración de los usuarios como tutores a mediano plazo quienes pasan a ser tutores de esta práctica educativa. La experiencia muestra las potencialidades de esta práctica educativa que logra desarrollar las competencias de futuros docentes dotados de un alto sentido de responsabilidad comunitaria y ciudadana.

Metodología

Para la ejecución de estas prácticas se seleccionaron las redes sociales: YouTube, WhatsApp y Facebook, a partir de la afirmación de Villafuerte y Romero (2016) respecto a que estas son las redes sociales preferidas por los estudiantes universitarios en la provincia de Manabí, Ecuador.

Se aplicó la metodología Cátedra UNESCO en los encuentros presenciales para facilitar el abordaje socioeducativo de los temas de interés mundial. Los participantes fueron expuestos a actividades que tienen como finalidad estimular el pensamiento crítico

(Marín y De la Pava, 2017). Desde el enfoque de la inclusión educativa (Ramírez, González y Llautong, 2017) se realizaron las adaptaciones curriculares necesarias para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad sensorial y física. Los escenarios de trabajo incluyeron aulas, salas de tutoría, pero también espacios exteriores tales como el comedor universitario, canchas deportivas y auditorios dentro del campus universitario, donde se ejecutaron actividades autónomas de encuentro e intercambio de experiencias.

Para llevar a cabo esta buena práctica, se requirió lo siguiente:

Recursos humanos:

- 75 estudiantes del programa PINE de la Facultad Ciencias de la Educación
- 1 profesor líder de la práctica
- 2 profesores de apoyo en el manejo de los recursos informáticos y supervisión del trabajo autónomo.

Materiales didácticos:

- Computador/ordenador con impresora, parlantes, etc.
- Conexión internet
- Recursos didácticos disponibles en la web
- Bibliografía sobre el calentamiento global (disponibles en biblioteca ULEAM)
- Horas de trabajo asignadas para tutoría: 2 por semana.

Organización de la experiencia:

La experiencia tiene cuatro etapas claramente definidas

Etapas a: Invitación y enganche de los participantes mediante *WhatsApp*

- a.1. Diagnóstico de las competencias ciudadanas al inicio del proceso mediante foro en *WhatsApp*.

a.2. Identificación de los contenidos que poseen los participantes sobre la problemática a trabajar.

a.3. Selección de una problemática a trabajar.

Tiempo: 3 semanas.

Etapa b: Formación de los participantes con contenidos respecto a la problemática tratada.

b.1. Construcción del muro temático en *Facebook*, grupo de trabajo en *WhatsApp*. Se utilizan recursos sobre calentamiento global disponibles en *YouTube* (Documentales y conferencias) entre otros.

b.2. Ejecución de los talleres sobre resiliencia al cambio climático. Ver tabla 1.

b.3. Presentación de propuestas de trabajo autónomo para análisis de la problemática seleccionada mediante foros en *Facebook* y/o *WhatsApp*. Para el registro histórico del proceso se colectan impresiones personales de los participantes usando las aplicaciones *Google drive* o *Google Sheets*.

b.4. Ejecución de agenda del trabajo autónomo.

Tiempo: 16 semanas.

Etapa c: Expansión.

c.1. Construcción de comunidad del aprendizaje para la réplica del proceso

c.2. Evaluación final de las competencias ciudadanas de los participantes.

Tiempo: 8 semanas.

Etapa Final d: Réplica y sostenibilidad.

d.1. Reinicio del proceso con la participación de un nuevo grupo

d.2. Ajustes de las prácticas según la temática seleccionada y a las características del nuevo grupo a trabajar.

Tiempo: 4 semanas.

En la Tabla 1 se incluye la ruta didáctica para desarrollar cada sesión con los participantes sobre el tema: La nueva ciudadanía y resiliencia al cambio climático.

Tabla 1. Didáctica para ejecutar los talleres sobre resiliencia al cambio climático

Logros de aprendizaje	Descripción de la actividad	Pasos para seguir	Recursos recomendados
(1) Introducción del tema a trabajar			
Lograr que los participantes se enganchen a la temática a trabajar. Duración: 3 semanas.	Consiste en la presentación de un tema de discusión al grupo de trabajo de forma creativa.	Presentar videos sobre la temática: Video 1 de música pop que su letra aborde el tema a discutir, video 2 de música instrumental pero que presente imágenes en relación con el tema. <u>Pregunta provocadora:</u> ¿Puedes adivinar el tema a discutir?	Los videos musicales. Ejemplo: Michael Jackson: Earth https://www.youtube.com/watch?v=yfHN9loqAJk We Found Love - Lindsey Stirling https://www.youtube.com/watch?v=0g9poWKKpbU
(2) Reflexión grupal: Espacio para el análisis mediante foros.			
Motivar la reflexión grupal	Se presenta contenido que provoque la	Exponer documentales, fotografías, Posts, etc., sobre el impacto sobre el	Duración videos max. 10 min. Ejemplo: Antes de que sea tarde: Leonardo Di Caprio.

mediante foros.	reflexión del grupo	planeta, salud humana, estructuras, etc.	https://www.youtube.com/watch?v=bLFj0Q-zld8
--------------------	------------------------	---	---

Duración: 1 o
2 semana

Preguntas provocadoras:

¿Qué está ocurriendo?
¿Desde cuándo ocurre?

(3) Metacognición: Propuesta de soluciones posibles.

Metacognición : Propuesta de soluciones posibles.	Foro: Los participantes exponen sus reflexiones sobre el tema	Mostrar fotografías sobre deforestación, contaminación por plásticos, etc.	La isla de plástico https://www.youtube.com/watch?v=LTiB2Gfd0_E ¿Cómo viviremos en el 2050?
Duración: 2 o 3 semanas	Intercambio de recursos didácticos sobre el tema.	<u>Preguntas provocadoras:</u> ¿Qué estamos haciendo para detenerlo? ¿Cuál es tu consumo de papel, agua, electricidad, plástico?	https://www.youtube.com/watch?v=qYPf_mRIHKI

(4) Auto regulación: Establecimiento de compromisos de cambio.

Auto regulación: Se establecen compromisos de cambio.	Foro: Los participantes pueden exponer sus ideas y compromisos de cambio.	Exponer testimonios sobre el tema disponibles en YouTube. <u>Preguntas posibles:</u>	¿Cómo reducir la huella ecológica? https://www.youtube.com/watch?v=fdjAFYfw0c4 Heal the world: Michael Jackson
Duración: 4 semanas.			

		¿Qué puedes hacer tú para reducir tu huella ecológica?	https://www.youtube.com/watch?v=6_3cB8Trcec
(5) Monitoreo: revisión de los avances personales y colectivos respecto al tema.			
Monitoreo de los avances personales o colectivos respecto al tema. Duración: 1 o 2 semanas.	Foro: Los participantes pueden exponer sus experiencias positivas de cambio y mejoramiento.	Se implementa después de 45 días de haberse culminado la etapa (4). <u>Preguntas provocadoras:</u> ¿Cómo te va con los compromisos propuestos? ¿Qué dificultades has tenido para cumplir tus compromisos? ¿Cómo puedes avanzar en el cumplimiento de tus compromisos?	Reciclaje recreativo: https://www.youtube.com/user/recicladocreativo 5 consejos para reducir la huella de carbono: https://www.youtube.com/watch?v=gFuyDQ5Rh7

Fuente: Construcción propia / 2017.

Evaluación

Se observa el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el grupo participante al comparar las posiciones asumidas por los participantes ante problemáticas actuales al inicio y al final del proceso. La experiencia ha logrado articularse a las demás actividades curriculares previstas en el plan anual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM. El fácil acceso a las redes sociales, tanto técnico como financiero, ha permitido la participación de los estudiantes durante toda la experiencia. La tendencia a una limitada participación en la primera etapa de foros se debe al temor de los estudiantes de cometer errores al hacer uso espontáneo de una lengua

extranjera, timidez de los estudiantes para expresar sus sentimientos, entre otras razones.

Logros en los estudiantes universitarios:

- 1.-Visión global y local de las problemáticas actuales, Ej. Cambio climático
- 2.-Participación en espacios de análisis y toma de decisiones respecto a los derechos y obligaciones desde su rol como nuevos ciudadanos
- 3.-Mayor proactividad en ámbitos personales y comunitarios respecto al problema cambio climático
- 4.-Mayor sensibilidad y participación en procesos de desarrollo local.

El equipo docente:

- 1.-Equipo de docentes con una experiencia exitosa replicable dirigida a la participación ciudadana
- 2.-Experiencia sistematizada.
- 3.-Articulados procesos de prácticas de lenguas extranjeras al trabajo sobre contexto local.
- 4.-Aporte a la producción académica del grupo de docentes a partir de esta experiencia.
- 5.-En marcha la conformación de una comunidad de aprendizaje sobre educación rural.

Los espacios de motivación aplicados son:

- a. La capacidad de atracción que poseen las TIC motiva la participación de los estudiantes

- b. Las actividades autónomas cuentan con retos que ponen a prueba la creatividad de los participantes, donde emergen nuevas formas de trabajo en equipo
- c. Las actividades propuestas retoman la reflexión sobre el cuidado del planeta para el disfrute de las generaciones futuras
- d. La oportunidad de practicar el idioma inglés en un contexto real.
- e. Surgimiento de nuevas dinámicas sociales y afectivas entre los participantes
- f. Involucramiento de varias asignaturas tales como: Investigación educativa, proyectos de intervención educativa, inglés como lengua extranjera, entre otras; de manera que se genera puntaje que podría tributar a la calificación final de un curso.

Autoevaluación: Participan los profesores del equipo quienes observan las dificultades y logros alcanzados a nivel:

- Metodología,
- Participación del alumnado y del profesorado,
- Percepciones sobre las competencias ciudadanas observadas en los estudiantes,
- Pertinencia de la práctica.

Evaluación de los participantes: El alumnado evalúa el proceso ejecutado desde los aspectos:

- Motivación a la participación,
- Claridad en los contenidos,
- Capacidad de atracción de los recursos informáticos utilizados,
- Acceso a las redes sociales,
- Autoafirmación respecto a las competencias ciudadanas.

Se considera una fortaleza el aprovechamiento de las redes sociales para promover procesos para la construcción social del conocimiento de la comunidad y ciudadanía respecto al tema: cambio climático. Así mismo, el número de participantes debe ser

incrementado en próximas réplicas del proceso. Es importante asegurar una conectividad y acceso a Internet a los usuarios.

Lecciones aprendidas

La experiencia ha demostrado al equipo de docentes investigadores, que el uso de las redes sociales facilita el intercambio de información y supera las fronteras físicas en coherencia con autores como Cabero, Barroso, Llorente y Yanes (2016).

Profundizar el estudio de un tema complejo como el cambio climático presenta limitaciones para su abordaje al hacer uso de una lengua extranjera, sin embargo, al aplicar el método CLIL se permite el uso del idioma materno cuando la discusión resulta interesante, pero con niveles de complejidad gramatical que no son aún del dominio de los participantes. Esos momentos se caracterizan por el silencio en los foros.

Este tipo de prácticas genera espacios legítimos y eficientes para la construcción social del conocimiento. La clave para la participación permanente de estudiantes en este tipo de prácticas sigue siendo las motivaciones para el aprendizaje.

Derivaciones para la práctica

La experiencia aquí descrita tiene características y condiciones flexibles que se adaptan con facilidad a diversos contextos educativos. Se invita a su réplica a nivel de comunidades de aprendizaje en la localidad.

Sugerencias para la futura réplica

En la Tabla 2 se propone una serie de contenidos y sus posibles objetivos de aprendizaje.

Tabla 2. Contenidos mínimos a cubrir durante los talleres y foros

Lista de contenidos	Objetivos de aprendizaje
---------------------	--------------------------

<p>Ciclos ecológicos</p> <p>Crecimiento de la población</p> <p>Capacidad de carga de los sitios y patrimonio natural</p>	<p>Al final de la intervención los participantes conocen los conceptos fundamentales sobre el medio ambiente y la acción de la población local.</p>
<p>Origen de los movimientos ambientales.</p> <p>Conferencias mundiales sobre el calentamiento global, Informe sobre el futuro común, Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo, Agenda 21 y Agenda 30.</p>	<p>Al final del proceso los participantes argumentan respecto al origen de los movimientos ambientales, conferencias mundiales sobre el calentamiento global, informe sobre el futuro común, conferencias de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo</p> <p>Agenda 21 y Agenda 30.</p>
<p>Problemas ambientales debido a problemas sociales, Ecoturismo.</p> <p>Impactos ambientales del turismo.</p>	<p>Al final del proceso los participantes cuentan con datos respecto al desarrollo sostenible, responsabilidad social empresarial e institucional.</p>
<p>La percepción del paisaje modificado por la acción humana.</p>	<p>Acciones del guardián protector del paraíso natural.</p>
<p>Los lugareños o comuneros como agentes de cambio de sus visitantes y clientes.</p>	<p>Al final del proceso los participantes se han convertido</p>

Educadores ambientales de los niños y adolescentes de la comunidad y familias visitantes.	en difusores del cuidado del medio ambiente.
---	--

Referencias bibliográficas

Bermúdez, M. (2016). Modelo pedagógico para el diseño curricular del secretariado ejecutivo. *Revista Didasc@lia*, 7(6), 67-82.

Cabero, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Revista Andalucía Educativa*, vol 1. pp. 1-6.

Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M.C. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. *Revista de Educación a Distancia*. Vol. 51, pp. 1-23.

Grande, M., Cañon, R. y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, vol. 6, pp. 218-230.

Marín, M. y Pava, L. (2017). Conceptions of Critical Thinking from University EFL Teachers. *English Language Teaching*, vol. 10 (7), pp. 78-88.

Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS*, 11(1), 83-118.

Ramírez, C., González, J. y Llautong, A. (2017). Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/inclusion-educativa-ecuador.htm>

Recuero, P. (2013). *¿Qué es eso del “TIC, TAC, TEP”?*. En [Blog]. TIC, TAC, TEP: Aprender en el siglo XXI. Recuperado de <https://palomarecuero.wordpress.com/tag/aprendizaje-aumentado/>

Reig, D. (2016). *TIC, TAC, TEP. Tecnologías para aprender y para toda la vida*. El caparazón, [Blog]. Recuperado de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/01/07/tic-tac-tep-tecnologias-para-aprender-y-para-la-vida/>

Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014): *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*. ALCA. Recuperado: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/S20131120_es.pdf?sequence=1

Villafuerte, J. y Romero, A. (2016). La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales. En A. Rodríguez, A. Romero e I. Ros. *XXIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica*, pp. 359-373. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF174887.pdf>

Zhao, C., Pandian, A. y Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching*, vol. 9(10), p. 14.

Buenas prácticas en formación inicial del profesorado

Sección II: Estrategias institucionales

Campo de la práctica profesional docente y escuelas asociadas²

Cristina Hisse, Verónica Haller Graciela Misirlis, Carolina Nin, Claudia Oses, Soledad García, Elisabeth Muñoz de Corrales, Alejandra Juvenal, Rafael Del Campo, Silvia Esther López, Cristina Buscemi, *Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) (UNIPE)*

La experiencia presentada aquí tiene como dependencia institucional la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y el Departamento de Ciencias Sociales y Educación. Es una articulación del trayecto de prácticas de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial que se desarrollan en la UNIPE desde el año 2017 en la localidad de Presidente Derqui, Partido de Pilar, Provincia De Buenos Aires y el Proyecto Escuelas Asociadas del Área de Formación Docente Continua.

La experiencia titulada “Campo de la práctica profesional docente y escuelas asociadas” fue implementada en modalidad presencial por 7 profesores/as pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales y Educación en el Campo de las Prácticas Pedagógicas Docentes (CPPD) de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Los/as profesores/as participantes son Cristina Hisse, Verónica Haller, Graciela Misirlis, Carolina Nin, Claudia Oses, Soledad García, Elisabeth Muñoz de Corrales, Alejandra Juvenal y Rafael Del Campo; y como parte del equipo de Escuelas Asociadas participan las graduadas Silvia Esther López y Cristina Buscemi. Comenzó a implementarse desde el año 2017.

²El contenido de este texto está basado en los documentos de trabajo elaborados por la Secretaría Académica en el año 2016 para el armado de los Profesorados de Nivel Primario e Inicial que comenzaron a dictarse en el año 2017.

El proyecto presentado tiene como objetivo general generar un trayecto de prácticas pedagógicas para los/as estudiantes de los profesorados de la UNIPE a lo largo de toda la formación inicial, en articulación con las escuelas asociadas donde desarrollarán sus prácticas docentes.

Específicamente el componente de práctica profesional docente tiene como objetivos:

1. Promover el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.
2. Generar al campo de las prácticas como un eje integrador en el plan de estudios que vincula los aportes de conocimientos de los otros tres campos a lo largo de toda la formación.

En cuanto a la formación de los/as actores de las escuelas asociadas, se proponen como objetivos:

1. Dar impulso a la articulación entre la Universidad y las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo con la intención de contribuir al desarrollo profesional de docentes y directivos/as de las escuelas.
2. Recuperar el conocimiento construido en las escuelas por los/as docentes en su práctica cotidiana, sus experiencias y necesidades formativas.
3. Construir un saber que parta de las condiciones institucionales particulares de las escuelas asociadas y de los problemas detectados en la práctica, trascendiéndolos.
4. Conformar equipos de trabajo entre los/as profesores/as de la UNIPE y los/as docentes orientadores/as, en su condición de co-formadores en la medida en que acrediten sucesivos tramos de formación en UNIPE.

Antecedentes

Históricamente el área de las prácticas en la formación docente inicial concebía a la escuela que recibía a los/as estudiantes como el lugar en el cual debían “aplicar” la teoría vista en la Universidad. Desde la UNIPE consideramos que esta posición debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada.

Para ello concebimos fundamental poder construir el trayecto de la práctica profesional docente a través del diálogo y la articulación con los niveles inicial y primario del sistema educativo. En este sentido, las escuelas donde los/as futuros/as docentes realizarán sus prácticas y residencia son concebidas en tanto “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”. Ello supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre la universidad y los demás niveles del sistema.

A su vez, con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los/as futuros/as docentes, se integra así al proyecto de prácticas y residencia a escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos: urbanas, periurbanas o rurales; de locación céntrica o periférica; de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando que los/as estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas en ámbitos escolares diversificados.

Breve descripción de la propuesta

El CPPD en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNIPE es la aproximación sistemática de los/as estudiantes a la realidad educativa y en particular a las prácticas docentes en los niveles del sistema educativo para los que se forma, mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de análisis e intervención. Esto representa para los/as

futuros/as docentes la posibilidad de ir asumiendo progresivamente el rol profesional, de experimentar con distintos tipos de proyecto y de integrarse a diversos equipos de trabajo. En el caso de la UNIPE este trayecto tiene dos particularidades. Por una parte, los/as estudiantes comienzan el trayecto de las prácticas pedagógicas desde el inicio de su formación a través de una gradualidad dividida en 7 tramos. El énfasis está puesto en la ampliación de la concepción de “las prácticas” incorporando todas aquellas tareas que un/a docente realiza en su contexto de trabajo y la forma particular en que éste incide en la cotidianidad de su labor, en una tarea orientada hacia el aprendizaje de las características, el significado y función social del trabajo docente.

Un segundo aspecto destacable es que, en pos de fortalecer su formación en dichas instituciones, el área de las prácticas articula con el Área de Formación Continua a través del proyecto de Escuelas Asociadas que implica instancias de formación para los/as supervisores/as, directivos/as y docentes que reciben a los estudiantes. La propuesta implica un trabajo en red entre la Universidad y las escuelas asociadas donde los/as directivos y docentes de las escuelas tienen una participación activa en la “formación en terreno” en la cual los/as estudiantes de los profesorados tienen sus primeras experiencias profesionales. Esta relación se asienta sobre la base de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales es posible desarrollar experiencias formativas en las cuales ambas instituciones, Universidad y escuelas, y todos los sujetos involucrados en el proyecto resultan beneficiados.

Metodología

La presente experiencia se compone de dos proyectos articulados entre la formación inicial de los/as estudiantes de los profesorados de educación primaria e inicial y una propuesta de formación continua para supervisores/as, directivos/as y docentes de las escuelas donde se desarrolla dicho tramo de prácticas.

Por una parte, el diseño del trayecto de las prácticas de los profesorados interpela desde una perspectiva crítica las matrices de aprendizaje y de accionar docente, de modo que los estudiantes puedan:

- Reconstruir y resignificar su propia biografía escolar, revisar las propias representaciones acerca de las prácticas docentes para de construirlas e iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Describir, analizar e interpretar prácticas educativas de “otros” apelando a marcos teóricos de diferentes campos disciplinares.
- Diseñar, desarrollar y evaluar diversas propuestas de enseñanza.
- Participar en tareas y/ o proyectos institucionales.
- Reflexionar sobre los aspectos pedagógico-didácticos, ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.

En tanto el proyecto de Escuelas Asociadas se lleva a cabo a través de diversos dispositivos de trabajo destinados a generar oportunidades de formación para supervisores/as, directivos/as y docentes, integrando modalidades de articulación alternativas que atiendan en forma sistemática a las necesidades de las prácticas institucionales y de enseñanza en las escuelas.

La metodología de los proyectos aquí presentados tiene particularidades que es importante destacar. En el marco de los profesorados las prácticas pedagógicas se constituyen como el eje y objetivo de la formación, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que excede la definición clásica que las asimila exclusivamente a las “prácticas de la enseñanza” y a la tarea de “dar clase”.

El CPPD se desarrolla desde el inicio y a lo largo de toda la formación. La apropiación gradual, espiralada y paulatina de las prácticas docentes se lleva a cabo a través del desarrollo de siete tramos diferenciados. En cada tramo se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, concibiendo la construcción de las prácticas docentes como un proceso a largo plazo que se logra a través de diferentes y

sucesivas aproximaciones, construcciones y reconstrucciones referentes a los mismos aspectos.

Todos los tramos constan de un taller presencial desarrollado en las aulas de la Universidad y a partir del segundo tramo, de un espacio de trabajo de campo en las escuelas primarias o instituciones de educación inicial, según corresponda, de gestión estatal, privada y social. Si bien el tiempo de permanencia en las escuelas se va aumentando gradualmente, desde el inicio las observaciones se realizan durante un tiempo prolongado debido a que es importante que la integración de los estudiantes en la práctica les sirva para comprender las peculiares características de la vida escolar y la complejidad de demandas simultáneas en las que el docente se ve involucrado. De este modo, se evita la observación aislada de una “clase” descontextualizada de todos los otros factores que inciden en ella.

A continuación, se presentan resumidamente las características de cada uno de los tramos que integran el CPPD:

Tramo 1: Hacia la indagación de las prácticas educativas.

Este tramo se propone brindar herramientas y marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas.

Tramo 2: Aproximación a la institución educativa.

Este tramo tiene como propósito propiciar el análisis y la caracterización de las prácticas institucionales, a partir de la construcción de claves de interpretación que permitan considerar la multidimensionalidad y los contextos sociales en los cuales se inscriben. Durante un cuatrimestre el/la estudiante concurre a las escuelas asociadas a fin de incorporarse paulatinamente a la realidad institucional y actúa como observador/a participante, sin responsabilidad de enseñanza.

Tramo 3: Aproximación a las prácticas docentes en la educación primaria/educación inicial.

El propósito de este tramo consiste en promover el conocimiento y el análisis de las prácticas docentes en general, tal como suceden en la vida cotidiana de las instituciones escolares, a partir de la observación y registro de diversas situaciones y entrevistas a docentes y directivos. El acceso y trabajo en diversas instituciones insertas en diversos contextos socio-económicos y con problemáticas diferentes resulta altamente formativo.

Tramo 4: Currículum y enseñanza.

Este tramo se propone promover el conocimiento y análisis de las prácticas docentes centradas en la enseñanza en el marco de los diseños curriculares jurisdiccionales y los proyectos institucionales, a partir de la observación y registro de diversas situaciones de enseñanza.

Tramo 5: La clase/la sala, espacio del aprender y el enseñar.

Este tramo tiene como propósito brindar oportunidades para que los/as estudiantes realicen ayudantías pedagógicas a través de las cuales participen en actividades de responsabilidad creciente en las instituciones asociadas, colaborando en todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo.

Tramo 6: La intervención docente en contextos reales.

Este tramo se propone configurar un espacio que permita a los/as estudiantes realizar sus primeros desempeños, asumiendo progresivamente el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de situaciones de enseñanza y las tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo.

Tramo 7: Residencia pedagógica: Instancia de intervención, reflexión e integración.

Por último, en la Residencia Pedagógica el objetivo es que los/as estudiantes continúen aprendiendo a enseñar asumiendo el desempeño de las prácticas docentes en toda su

complejidad. Esto implica no sólo coordinar la realización de actividades en el aula/la sala, sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado. La Residencia se concretará en dos etapas con el objetivo de que los/as futuros/as docentes asuman la enseñanza de todas las áreas curriculares en los diferentes ciclos que integran el nivel primario/inicial.

Para llevar a cabo este trayecto formativo, se compone un equipo de trabajo cuyos integrantes son un coordinador, un equipo docente (Profesores de Práctica y Residencia, Profesores de las Didácticas Específicas y Docentes Orientadores), los/as Supervisores Escolares y Directivos y Docentes de las Escuelas Asociadas.

En el caso del componente del Área de Formación Continua se trabaja a partir de la revalorización de los saberes de la acción y las prácticas construidas a través de la experiencia. Este enfoque propone la indagación como actitud permanente y no divide el universo del saber en, la teoría, por un lado, y la práctica por el otro. La modalidad de trabajo son encuentros mensuales donde se discuten diferentes temáticas de interés, a través de ateneos con especialistas o en trabajo con modalidad de taller, cuyo trabajo se continua en el campus virtual. En el año 2017 se realizaron 5 encuentros y en el 2018 se llevaron a cabo 10 reuniones donde se trabajaron las siguientes temáticas:

- La escuela como una institución política y el currículum como texto portador de ideología.
- La cultura de los/as docentes, género y estilo profesional. La dimensión formativa de la experiencia
- Los principios de la justicia curricular y el rol del director en la gestión curricular institucional
- Didácticas especiales: Matemática y Prácticas del Lenguaje
- Autoridad Pedagógica.
- La dirección escolar como un fenómeno institucional complejo
- El derecho a la educación.
- Políticas de inclusión educativa.

- El rol del director en el acompañamiento de la enseñanza de los/as docentes.
- Diagnósticos institucionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje.
- Trabajo con familias y organizaciones.
- Intervenciones y planificación de la dirección escolar.

Evaluación

El campo de las prácticas comparte con los otros campos de los profesorados su carácter de instancia de aprendizaje, por ello es indispensable que brinde a los/as estudiantes una variedad de oportunidades que permitan apropiarse de los diferentes saberes que constituyen el campo profesional y la construcción de las capacidades básicas para el desempeño docente.

En tal sentido, a la hora de pensar y tomar decisiones acerca de la evaluación y acreditación de las distintas instancias que conforman el CPPD, es fundamental tener presente que los/as estudiantes al mismo tiempo que van asumiendo diversas responsabilidades están aprendiendo. Por lo tanto, es tarea del profesor de Prácticas decidir qué tipo de aprendizajes debe lograr en cada instancia y acordar con los docentes orientadores el tipo de tareas que facilitarán esos aprendizajes.

Estos antecedentes hacen necesario establecer colectivamente algunos acuerdos de trabajo y decidir qué se va a evaluar y para qué, ya que estas cuestiones resultarán determinantes en el transcurso del proceso.

Los diferentes tramos enumerados del campo tienen diversos propósitos que marcan las orientaciones de la evaluación. En este sentido, se diferencian las actuaciones de los/as practicantes en las distintas instancias de trabajo: la propuesta elaborada, el desempeño en el aula y en la institución, las relaciones vinculares con el grupo de alumnos, con sus compañeros/as y con los/as docentes; el aprendizaje logrado por

los/as alumnos/as eventualmente a cargo, el propio análisis crítico de lo realizado a través de la autoevaluación, entre otros.

En relación a la propuesta para los/as supervisores/as, directivos/as y docentes de las Escuelas Asociadas, la Universidad considera en el diseño de las instancias formativas los modos de validar los saberes construidos y ofrecer posibilidades de reconocimiento en las carreras de grado y/o posgrado ofrecidas por la Universidad, lo que implica una certificación que será acreditada como parte de las carreras de grado o de posgrado ofrecidas por la Universidad cuyo recorrido académico sea equivalente.

Ambas experiencias aquí descritas son de reciente creación e implementación, lo que hace difícil poder realizar una evaluación completa de largo plazo. Sin embargo, desde el inicio de ambas propuestas se lleva a cabo un proceso de evaluación constante que permite ir revisando y ajustando los lineamientos iniciales. Este proceso se realiza en articulación con los/as supervisores de los niveles inicial y primario de la Localidad de Pilar que acompañan la experiencia de formación inicial y continúa desde el comienzo.

Entre las fortalezas y resultados obtenidos hasta la fecha, se pueden mencionar:

1. Encuentros mensuales con los/as directivos/as y supervisores/as de las escuelas asociadas para abordar diferentes problemáticas educativas y socio educativas y que propicia una toma de distancia de su quehacer cotidiano posibilitando la reflexión y conceptualización de su tarea. Cantidad alcanzada hasta la fecha: Supervisoras: 7 de los niveles de educación inicial, primaria y de psicología comunitaria; Directoras: 12 equipos de conducción, involucra a 12 directoras y vicedirectoras (6 equipos de nivel primario y 6 equipos de nivel inicial).
2. Acompañamiento a los/as estudiantes de los profesorados en las primeras aproximaciones a las escuelas asociadas donde desarrollarán el trayecto de prácticas pedagógicas. Cantidad de estudiantes: 60.

3. Generación de mejores condiciones para los/as estudiantes en la inmersión en el campo profesional de referencia. Enriquece a la formación inicial al establecer un diálogo más cercano con las experiencias de las escuelas y jardines, lo cual se traduce en apropiación significativa de los contenidos en la formación inicial.
4. Fortalecimiento de la articulación entre la Universidad y el sistema educativo de su zona de influencia y facilita el desarrollo del trabajo colaborativo con agentes educativos territoriales.
5. Jerarquiza la función de los/as docentes co-formadores que reciben a los/as estudiantes en sus aulas.

En cuanto a las debilidades o cuestiones para mejorar a futuro, cabe resaltar:

1. Desarticulación del desarrollo curricular del conjunto de la carrera, al ser una experiencia limitada a dos espacios curriculares, aunque implique al campo de la práctica profesional y requiera de los saberes que se desarrollan en las diversas asignaturas.
2. Acción voluntaria de los/as supervisores/as, docentes y directivos/as para participar. Si bien puede ser una fortaleza, esto se transforma en debilidad a la hora de acreditar formalmente el trayecto a docentes y directores.
3. La colaboración y el compromiso de los equipos directivos está supeditada a otros requerimientos de tipo administrativo en que se los involucra.

Estrategias de acompañamiento a estudiantes orientadas a favorecer la permanencia en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

Andrea Jasmín Manrique, Luz Mary Lache Rodríguez, Olga Cecilia Díaz Flores, *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN Col) es una institución de educación superior que cuenta con cinco facultades, en las cuales se ofertan programas de licenciatura, especializaciones y posgrados (Maestrías y un Doctorado en Educación). Esta experiencia se ubica en la formación inicial de docentes, ya que se desarrolla a partir de la implementación del plan renovado de formación de licenciados en Educación Especial de la UPN Col.

El proyecto “Estrategias de acompañamiento a estudiantes que buscan favorecer la permanencia y retención en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia” inició su implementación en el segundo semestre de 2016 y se desarrolla actualmente (2018). La experiencia se estructuró en el marco de la formación inicial de maestros de la licenciatura en Educación especial, en tanto es un acompañamiento dirigido tanto a estudiantes con necesidades especiales, población que ingresa a la Universidad bajo el proceso de admisiones inclusivas; así como el apoyo que se brinda a los profesores formadores de maestros.

La licenciatura tiene un modelo de gestión, de funcionamiento interno, que recoge dos comités: El Comité de Renovación y el Comité de Autoevaluación y siete equipos de trabajo, los cuales se organizan en función de algunos de los factores exigidos en el marco de la renovación de la acreditación³. El factor 1 denominado misión, proyecto

³ En el marco del sistema de aseguramiento de la calidad, la acreditación contempla 10 factores y 40 características con sus respectivos indicadores, que deben ser documentados por los programas en el

institucional y de programa; el factor 2 estudiantes; el factor 4 procesos académicos; el factor 5 visibilidad nacional e internacional del programa; el factor 6 investigación, innovación y creación artística y cultural; el factor 8 bienestar institucional, y un grupo que se denomina Divulgación y Gestión que recoge las acciones que se hacen con egresados, profesores y la institución misma. Dentro de cada uno de esos equipos los profesores desarrollan acciones permanentes cada semestre para mantener vivas las labores de mejoramiento que se han adelantado a lo largo de los años y que tienen que ver con la implementación del plan de mejoramiento del último periodo de autoevaluación (2016-2019).

Las profesoras que forman parte de la Licenciatura de Educación Especial y lideran la experiencia que se documenta en esta buena práctica son:

1. Ilva Milena Jiménez, egresada de esta misma licenciatura. Coordina el Factor Bienestar (uno de los factores que hace parte del proceso de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad). Lidera los procesos alrededor del acompañamiento a los estudiantes que hacen los profesores de cada uno de los semestres.
2. Lina Hernández, Educadora Especial, también egresada de la Licenciatura. Hace parte del equipo del Factor Bienestar y concentra su labor en el acompañamiento a colegas que son coordinadores de semestre.
3. Esperanza Monroy, docente desde hace 22 años en la licenciatura y una de las coordinadoras del proceso de autoevaluación del programa.
4. Carolina Hernández, docente de la Licenciatura que acompaña los procesos de autoevaluación en torno a la investigación.

proceso de autoevaluación, el cual es de obligatorio cumplimiento en Colombia para los programas de licenciatura. Esta licenciatura, obtuvo su renovación de la acreditación por seis años en el año 2017.

Breve descripción de la experiencia

El programa de licenciatura en Educación Especial, en el marco de los procesos de autoevaluación y desarrollo del plan de mejoramiento 2016-2019, ha diseñado un conjunto de estrategias que potencian el bienestar, la formación personal de los estudiantes, el apoyo a través de la tutoría académica y el acompañamiento a los formadores responsables del proceso formativo con estudiantes en condición de discapacidad. Cada estrategia asume dinámicas diferenciadas, algunas centradas en los aspectos académicos y otras en la adaptación a la vida universitaria, tanto de estudiantes como profesores, de tal modo que se favorezcan procesos de permanencia, conocimiento mutuo, intercambio de experiencias y la inclusión.

Se establecen cuatro objetivos para la experiencia:

- Generar condiciones académicas y administrativas de acompañamiento a los estudiantes.
- Favorecer la permanencia y retención de los estudiantes durante su proceso formativo.
- Contribuir en la formación de los educadores especiales desde la comprensión del acto pedagógico y la labor docente como un hecho político, en el que confluyen múltiples realidades que deben ser tenidas en cuenta para lograr cambios individuales y colectivos.
- Apoyar el proceso formativo que adelantan los profesores responsables de los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad en diferentes aspectos: accesibilidad, modalidades comunicativas, procesos pedagógicos y evaluativos.

La experiencia se trabaja por medio de tres Estrategias: Plenaria, Tutoría académica y Acompañamiento de formadores a formadores. Las primeras dos se llevan a cabo de manera presencial y la última es en modalidad semipresencial.

Los equipos de gestión que directamente se relacionan con estas dos estrategias son:

1. Comité de Autoevaluación y mejoramiento continuo: conformado por cinco docentes que acompañan la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de acción de los diferentes grupos de gestión.
2. Factor Bienestar Institucional⁴: conformado por 13 docentes:
 - Un coordinador del Factor con cuatro horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo.
 - Un maestro que acompaña a los docentes que tienen estudiantes sordos en sus grupos de clase, con 2 horas de gestión a la semana, asignadas por plan de trabajo.
 - Un maestro que acompaña a los docentes que tienen estudiantes con discapacidad visual en sus grupos de clase, con 2 horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo.
 - Diez maestros que asumen la coordinación de cada semestre. Los coordinadores de los semestres I, II, III y VII son los responsables de la asignatura de plenaria y sus horas se asignan por docencia en el plan de trabajo. Para los demás semestres los coordinadores cuentan con 2 horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo (asesores de cohorte es la figura administrativa incluida en estos planes).
3. Factor Procesos Académicos: conformado por 14 docentes,
 - Un coordinador del Factor con 4 horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo.
 - Un maestro de apoyo a la coordinación del factor con 2 horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo.

⁴ Es importante precisar que en este Factor se deben documentar, en el marco de la autoevaluación con fines de acreditación, alrededor de 12 indicadores relacionados con Políticas, programas y servicios de bienestar universitario y con permanencia y retención estudiantil.

- Dos maestros por cada ambiente de formación (Pedagógico, Comunicativo, Ético, Cultural, Investigativo y Disciplinar) cada uno con 2 horas de gestión a la semana asignadas por plan de trabajo.

Antecedentes

Se tienen como antecedentes las experiencias de los dos procesos de autoevaluación en el marco del Registro Calificado, el cual venció en abril de 2016 (de acuerdo con la Resolución 5412 del 18 de mayo de 2012). A lo largo de los 7 años de vigencia de dicho Registro se promovió la construcción de una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo, en particular, en lo relacionado con la necesidad de contar con una figura de apoyo a los maestros que tenían dentro de sus aulas personas con discapacidad visual, auditiva o motora. También se contempló contar con escenarios de encuentro con los estudiantes que permitieran discutir aspectos relevantes relacionados con la comprensión de la educación como hecho político y al educador especial como sujeto, ciudadano, maestro y maestro investigador, en contextos tan complejos y cambiantes como los de la educación pública.

En los procesos de autoevaluación se hacía evidente además la necesidad de generar condiciones administrativas que le permitieran tanto a los maestros como a los estudiantes, encontrarse a partir de espacios, tiempos y condiciones previamente establecidas y que permitieran ser asumidos como parte del proceso formativo. Otro hallazgo importante en esos procesos es que, al indagar en los estudios nacionales de deserción, escuchar la voz de los estudiantes y revisar las cifras entregadas por la oficina de Bienestar Institucional y COAE (Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes, hoy GOAE) se hizo evidente que los mayores picos de deserción en la educación superior se encuentran en los tres primeros semestres y al finalizar el proceso formativo con el desarrollo del trabajo de grado.

Metodología

A continuación, se caracterizan las principales dinámicas y acciones que se abordan en cada una de las estrategias.

Estrategia 1. Plenaria:

La metodología planteada a través de los programas analíticos es la Didáctica No Parametral Quintar (2008), que consiste en:

- **Círculos de Diálogo:** Espacio donde se trabaja desde la escucha y el tomar voz como sujetos ciudadanos, sujetos educadores y sujetos educadores especiales.
- **Dispositivos Didácticos:** El maestro trabaja a partir de múltiples estrategias como videos, noticias, lecturas, películas, entre otras, para constituir la habilidad de abrirse a la situación.
- **Resonancia Didáctica:** Al finalizar cada encuentro es fundamental constituir un espacio para saber qué queda luego de cada círculo.
- **Didactobiografía:** Cada docente en formación narra de diferentes formas su propia historia a lo largo de su proceso formativo y toma cada semestre según sus propósitos: “hablar de mí mismo y mis múltiples historias”.

Estrategia 2. Tutoría: Las tutorías tienen un carácter académico, en grupo pequeño y son obligatorias.

Académicas: En estas tutorías se busca crear un espacio en el cual el maestro puede trabajar de forma más cercana con los estudiantes para lograr escuchar su voz y desarrollar con una mayor profundidad los tópicos que, en el marco de la clase, son de interés particular para los estudiantes.

En grupo pequeño: El docente desarrolla las tutorías en grupos pequeños de no más de 5 estudiantes. Estos grupos se conforman al inicio del semestre y se mantienen hasta el final para favorecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes. La forma en que se

conforman los grupos depende de la intencionalidad del docente y es su decisión autónoma.

Obligatorias: Las tutorías hacen parte estructural de los espacios académicos ya que el espacio de tutoría se desarrolla principalmente alrededor de los trabajos finales de la asignatura. La tutoría se convierte así en el espacio en el cual el docente tiene la oportunidad de reunirse con los grupos de trabajo que desarrollan el trabajo a lo largo del semestre para guiar, discutir y construir conocimiento en torno al proyecto final de la asignatura. El proyecto final de la asignatura implica la puesta en práctica y la interrelación de los conceptos y las habilidades desarrolladas a lo largo del espacio académico. Así pues, el trabajo final es la materialización de las acciones actuadas de los estudiantes por medio de actividad guiada que se realiza a través de pasos secuenciales. En este marco, los estudiantes deben asistir obligatoriamente a las tutorías pactadas con el profesor para realizar el acompañamiento al desarrollo del proyecto final de la asignatura.

Estrategia 3. Acompañamiento de formadores a formadores:

El acompañamiento es fundamentalmente semipresencial. De forma virtual se recoge información sobre los espacios académicos, estrategias, apoyos y dificultades observadas. De manera presencial se realizan espacios de encuentro en los que se discuten temas relacionados fundamentalmente con inclusión y accesibilidad; en estos casos se realizan conversatorios, diálogos de saberes, encuentros con invitados expertos, entre otros.

Evaluación

Las distintas estrategias se evalúan cada semestre a partir de los balances que realizan los grupos de gestión, en el marco del seguimiento al plan de mejoramiento 2016-2019 y que lidera el grupo de autoevaluación y mejoramiento continuo del programa. Para ello se realizan tres encuentros durante el semestre que permiten hacer seguimiento y reorientación de las acciones:

- Primer encuentro: se acuerdan los planes de acción de cada equipo, teniendo en cuenta la evaluación que se realizó el semestre anterior.
- Segundo encuentro: reunión de seguimiento, en donde se revisan los avances y dificultades presentados en la ejecución.
- Tercer encuentro: se entrega el informe final con sus respectivas evidencias documentales, se realiza evaluación del proceso y se proyectan ajustes para el siguiente semestre.

En el marco de la sistematización de esta experiencia se realizó un grupo focal en el que participaron no solamente los profesores que lideran estos procesos, sino una estudiante y una egresada que pudiesen plantear sus análisis y valoraciones de la participación en este tipo de dinámicas. Tanto la estudiante como la egresada resaltaron los múltiples aportes que les ha representado contar con un apoyo particular por parte del equipo de profesores del programa que han contribuido, a pesar las diversas crisis que han enfrentado a nivel personal, mantenerse en el programa y lograr graduarse, en el caso de la egresada, así como generar experiencias de trabajo similares en su campo laboral; en el caso de la estudiante, le ha posibilitado mantenerse en la universidad e incluso liderar dinámicas de trabajo en el programa.

Número de docentes y estudiantes beneficiados

- *Estrategia 1.* Plenaria: estudiantes de los tres primeros semestres del plan renovado (2017 a la fecha): 162 estudiantes en total.
- *Estrategia 2.* Tutoría académica: estudiantes de los tres primeros semestres del plan renovado 2017; 162 estudiantes en total.
- *Estrategia 3.* Acompañamiento de formadores a formadores: En general se han beneficiado 40 maestros de los procesos de capacitación, conversatorios y seguimientos y 18 estudiantes con discapacidad: 16 con discapacidad visual y 2 sordos.

Lecciones aprendidas

La articulación entre la gestión académica y la docencia favorece el real desarrollo de las estrategias que se diseñan, en la medida en que hay designación de tiempos, espacios, acompañamiento y asesoría de pares.

El espacio de plenaria desarrollado desde la comprensión de ¿quién soy yo?, permite a los estudiantes comprenderse como sujeto, comprender su realidad, romper o transformar imaginarios sobre educación, profesores, estudiantes, contexto comunitario, social, entre otros.

Las tutorías se convierten en espacios de encuentro que le permiten al docente acercarse a los estudiantes para reconocerlos como sujetos en construcción de conocimiento, reconocer sus estilos y ritmos de aprendizaje para, desde allí, generar diferentes estrategias que favorezcan la construcción requerida.

El acompañamiento de formadores a formadores, en el marco de un trabajo colaborativo e interdisciplinar, favorece el proceso de enseñanza que realiza el profesor, lo concientiza sobre la importancia de generar material adaptado y accesible y hace realidad el discurso de la inclusión en el aula de la educación superior.

De igual manera, acompañar de cerca el proceso de aprendizaje de los estudiantes posibilita el reconocimiento de sus habilidades, capacidades y requerimientos de apoyo, lo que favorece mejores estrategias de aprendizaje y comunicación y a la larga se beneficia su relación con los maestros y con el conocimiento.

Fortalezas

El proceso está articulado al plan de estudios y a las horas de gestión de los maestros y por lo tanto, las horas de los maestros están designadas desde su plan de trabajo y

aparece como obligatorio para los estudiantes en su registro de materias, lo que garantiza en gran medida la ejecución de las estrategias.

El modelo de gestión de la licenciatura, orientado a favorecer las condiciones de calidad y articular los procesos académicos con los administrativos, crea las condiciones necesarias para llevar a cabo las estrategias que se plantean.

El trabajo articulado de los maestros, condición primordial del modelo de gestión de la licenciatura, permite conocer y reconocer las particularidades de los estudiantes y en esta medida, encontrar soluciones posibles desde lo académico y lo administrativo que favorezcan su permanencia y retención.

Debilidades

La resistencia al cambio de parte de algunos maestros quienes, por su experticia y tiempo de trabajo, no consideran necesario reaprender otras formas de acompañar los procesos formativos de los estudiantes, en general o de realizar, en lo particular, ajustes para favorecer el trabajo de los estudiantes con discapacidad en el aula.

Derivaciones para la práctica

Se espera que el acompañamiento que los docentes de la licenciatura realizan a los estudiantes potencie diferentes formas de acercarse a los estudiantes, al aula, al maestro y a la escuela misma, a partir de la comprensión de las múltiples realidades que los atraviesan como sujetos.

Referencia bibliográfica

Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacía la descolonización. México: Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina (IPECAL), Universidad de Manizales. Recuperado de <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

Inclusión de estudiantes con NEE asociada a la discapacidad en formación inicial.

Anabel Alcívar Pincay, Karen Corral Joza, Mónica García Matute
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) se ubica en Ciudad de Manta en Ecuador.

La experiencia reportada se denomina “Inclusión de estudiantes con NEE asociada a la discapacidad en formación inicial”, que fue impulsada por la Ing. Anabel Alcívar Pincay, docente de Educación Especial, la Lic. Karen Corral Joza, coordinadora de las Carreras de Educación Básica y Educación Especial y la Psic. Mónica García Matute, docente de Educación Especial. Cabe destacar que la experiencia involucra a todas las asignaturas del currículo de formación inicial docente y se manejó en modalidad presencial. Se aplicó en la Licenciatura de Educación Básica.

La experiencia se aplicó durante dos semestres, entre 2013 y 2017. Sus objetivos fueron:

- Promover una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado de formación inicial docente.
- Dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) del alumnado con discapacidad, en formación inicial docente.
- Orientar el trabajo docente en el diseño y aplicación de estrategias que favorezcan el acceso, permanencia, éxito académico y egreso de los estudiantes en situación de discapacidad o pertenecientes a grupos vulnerables.

Descripción de la temática

Para dar respuesta efectiva a la diversidad y en especial a estudiantes con discapacidad se requiere un alto sentido de compromiso del profesorado; igual o más importante son las competencias específicas de los docentes, sus prácticas y su formación (Infante, 2010).

En educación superior, la falta de formación de los docentes en aspectos de discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares, se convierte en uno de los obstaculizadores que destacan en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad (Salinas Alarcón, Lissi, Medrano Polizzi, Zuzulich Pavez y Hojas Loret, 2013).

La ULEAM asume el compromiso de ser un espacio de transformación social, llamada a trabajar por la eliminación de prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad más justa e igualitaria; y bajo el enfoque de derecho busca convertirse en una institución que promueve la educación en igualdad de oportunidades para todos. Y en concordancia, posee un modelo educativo inclusivo.

El Modelo Educativo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí está basado en una concepción socio-humanista, en el que se articulan los postulados epistemológicos del constructivismo y la complejidad sistémica que direccionan el proceso formativo y, se establece a la inclusión y la interculturalidad como ejes articuladores de los procesos académicos, investigativos y de vinculación con grupos humanos diversos, en contextos sociales, culturales y laborales (Reyes, 2016).

El enfoque inclusivo de su modelo educativo cobra fuerza cuando la epistemología de la diversidad cuyo referente es De Souza (2010) se establece como uno de los cuatro fundamentos filosóficos que aporta la base teórica y práctica de una educación incluyente y diversa en un marco de respeto a las diferencias individuales e interculturales aportando así a la independencia intelectual. Y aunque busca constantemente propiciar condiciones adecuadas para lograr la inclusión efectiva de personas con discapacidad u otros grupos vulnerables, como todo proceso naciente, aún queda mucho camino por andar, y es su mayor desafío implementar prácticas inclusivas en las aulas y lograr que el personal docente esté apto para dar respuesta a todos.

La presente experiencia describe algunas de las estrategias que se han venido realizando desde la facultad Ciencias de la Educación en relación al abordaje y respuesta a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y el acompañamiento que se realiza

para garantizar el acceso, permanencia, participación (éxito académico), egreso y titulación.

Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la educación como un bien público y derecho humano universal e inalienable. Sin embargo, en Ecuador aún persisten brechas de desigualdad social, profundizadas por variables de género, étnico- culturales, de pertenencia a pueblos o nacionalidades, y de discapacidad; las desigualdades afectan el acceso, la permanencia, el egreso y la titulación de grupos tradicionalmente discriminados, e influyen negativamente en el ejercicio y la condición de la docencia, la gestión, los contenidos y prácticas académicas de las instituciones de educación superior (Herdoíza-Estévez, 2015).

Según los datos del censo del 2010, realizado por el INEC, en el Ecuador existen 816.156 (5,64%) personas que declaran estar en condición de discapacidad, pero el Consejo Nacional de Discapacidades cuenta solamente con 350.777 personas registradas, de modo que se desconocen las condiciones particulares en las que vive más del 50% de la población con discapacidad. El nivel de instrucción de las personas con discapacidad es bajo con relación al resto de la población. El 19% no tiene nivel alguno de instrucción, el 47,82% ha cursado primaria, el 19,99% ha realizado estudios secundarios, y el 6,46% ha participado de la educación de tercer nivel (Herdoíza-Estévez, 2015). Estos datos revelan la tarea pendiente de este colectivo en el ámbito de la educación.

La inclusión busca dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear los centros educativos para dar respuesta a la diversidad. Este proceso se explora a través de tres dimensiones interrelacionadas: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000). La educación superior del Ecuador asume el reto de la inclusión y es posible ver grandes avances, de manera particular en la dimensión de políticas inclusivas, pero a nivel

prácticas inclusivas poco se ha hecho, y en el desarrollo de procesos de inclusión son los actores directos los que tienen que asumir la responsabilidad de encontrar vías y estrategias para alcanzar los objetivos educativos bajo criterios de calidad.

Breve descripción de la experiencia

Hoy la educación superior tiene el desafío de responder a la diversidad y de manera particular está llamada a revisar sus prácticas para disponer de mecanismos que permitan a las personas con discapacidad el ejercicio pleno de su derecho a una educación de calidad que reconozca sus intereses e individualidades y garantice el poder acceder, permanecer y egresar con éxito. El presente trabajo analiza la experiencia de procesos de inclusión educativa en el contexto universitario. Se describe brevemente el proceso seguido en la facultad Ciencias de la Educación de la ULEAM y el grupo de estrategias que facilitaron el abordaje y respuesta a las NEE de los estudiantes con discapacidad que se encuentran incluidos en la carrera de Educación Básica. Para el desarrollo se conformó un equipo transdisciplinario cuya metodología de trabajo colaborativo permitió alcanzar las metas propuestas, las mismas que son evaluadas desde los logros de aprendizaje (éxito académico), la promoción y egreso en la formación inicial docente.

Desde la concepción del aprendizaje como un proceso de desarrollo de capacidades, la experiencia presentada fue ejecutada a partir de las siguientes consideraciones psicopedagógicas:

- Parte del auto reporte de requerimientos y necesidades específicas del estudiante.
- Prioriza el aprendizaje significativo y funcional.
- Promueve el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.
- Provee herramientas y estrategias para el desarrollo autónomo.
- Promueve la participación del alumno en diferentes escenarios y actividades curriculares y extra curriculares.

- Gestiona un clima de valoración de las diferencias y de cooperación en el aula.
- Apoya el empoderamiento y pleno ejercicio de derechos.
- Favorece el trabajo en equipos de pares colaborativos.
- Promueve las tutorías entre pares.

Metodología

La metodología está basada en trabajo en equipos colaborativos transdisciplinarios. El trabajo inicial se estructuró para un estudiante de la licenciatura de Educación Básica, con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual de tipo ceguera congénita, a quién se le realizó el acompañamiento desde el inicio de la formación inicial hasta el proceso de titulación, con la implementación de adaptaciones de acceso acordes a la modalidad de titulación seleccionada (examen de fin de carrera con carácter complejo⁵). Posteriormente y con el fin de consolidar el proceso, se ha replicado con otro estudiante con discapacidad visual y otros estudiantes con discapacidad física.

El proceso que se planteó al inicio se ha ido enriqueciendo tanto por los casos atendidos y sus particularidades, como por la respuesta y aportaciones que se ha generado desde las funciones y responsabilidades de los docentes.

La hoja de ruta puede resumirse en las siguientes acciones:

Momento	Acciones
---------	----------

⁵ El examen complejo es una evaluación integral, que guarda correspondencia con los resultados de aprendizaje de la titulación y procura la demostración de las competencias adquiridas por los estudiantes durante su formación. Esta modalidad es una opción de titulación ofertada en cumplimiento al Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior de Ecuador.

<p><u>Acojida:</u> se realizan por única vez, cuando el estudiante ingresa a una de las carreras de formación docente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del estudiante, que presenta NEE a partir de los registros de matrícula u otros registros de secretaría. 2. Acercamiento inicial, se brinda al estudiante información sobre el proceso de inclusión que se realizará; y se firma un acta de compromiso. 3. Recepción y análisis de documentación del estudiante: A partir de los documentos que el estudiante entrega (carnet de discapacidad, informes de evaluaciones previas, certificados médicos y psicológicos si es que los hubiera) el equipo de inclusión analiza y genera una ficha inicial, donde se establece un punto de partida referencial para la intervención educativa, elaborado sobre la situación actual y el pronóstico de la condición del déficit.
<p><u>En el transcurso de la carrera:</u> se realizan al inicio del proceso y se actualiza en cada periodo lectivo durante el tránsito del proceso de formación:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificación de NEE a partir de entrevista con el estudiante: los supuestos planteados en la ficha inicial son complementados con la información proporcionada por el estudiante a partir de las barreras, protectores o facilitadores del proceso educativo. Las NEE se determinan a partir del conjunto de necesidades académicas y personales Participa: estudiante, responsable inclusión, tutor del nivel. 5. Elaboración de propuesta del DIAC (documento individual de adaptación curricular): el equipo evalúa las NEE, los apoyos académicos y las adaptaciones curriculares que se requieren. Participa: equipo de inclusión, tutor del nivel. 6. Socialización del DIAC: se reúne al colectivo de docentes que trabajan en el nivel que cursa el estudiante, se presenta el caso y la propuesta del DIAC y las estrategias para su implementación;

	<p>de ser necesario se realizan ajustes según la naturaleza y especificidad de las asignaturas.</p> <p>Participa responsable de inclusión, tutor y docentes del nivel.</p> <p>7. Implementación del plan de adaptaciones</p> <p>Se ejecuta lo planificado en el DIAC y de acuerdo al caso se complementa con algunas acciones para atender necesidades específicas. las respuestas pueden resumirse y agruparse por áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <u>Personal</u>: tramitar carnet de discapacidad, manejo de emociones frente a la condición de discapacidad (duelo), empoderamiento de derechos, acceso a becas, acercamiento a asociaciones y/o instituciones especializadas. b) <u>Social</u>: sensibilización a compañeros de clases y familia, asesoría sobre actividades extra curriculares para la socialización. c) <u>Académica</u>: se sensibiliza a los docentes en temas sobre atención a la diversidad, aplicación de DUA -diseño universal de aprendizajes-, adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas y didácticas. <p>Participa: tutor, profesores, responsable de inclusión.</p> <p>8. Seguimiento: Se realizan evaluaciones periódicas para monitorear el cumplimiento y la efectividad de las acciones propuestas, el seguimiento es coordinado por el equipo de inclusión y ejecutado a través de los maestros tutores. Participa: tutor, estudiante, tutor, profesores del nivel.</p> <p>9. Elaboración de informes del proceso:</p>
--	--

	<p>Los informes se presentan de manera parcial y final; sirven para evaluar y hacer ajustes en el proceso. Los informes se emiten desde los diferentes actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El estudiante junto al tutor, elaboran un informe por cada parcial -dos por periodo lectivo-, donde registran cumplimiento e incidencias del proceso desde la perspectiva del estudiante y la satisfacción de sus necesidades educativas. b) Los profesores, dos semanas antes de la semana de evaluaciones parciales, presentan también su informe y autoreportan su cumplimiento con lo establecido en el DIAC, la situación del estudiante frente a los logros de aprendizaje esperados y demás incidencias del proceso. c) Al final del parcial se reúne el equipo: responsable de inclusión, tutor, docentes del nivel y elaboran un informe consolidado. d) Al final del periodo lectivo se realiza un informe general de todo el proceso, con recomendaciones para ser consideradas en el siguiente nivel.
Al finalizar la carrera	<p>10. Acompañamiento en el proceso de titulación:</p> <p>De acuerdo a la modalidad de titulación escogida por el estudiante se realiza con alguna variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Asignación de tutor para trabajo de titulación que contará con asesoría de responsable de inclusión. b) De ser necesario se realizan ajustes y adaptaciones de acceso (Braille, Lectores de Pantalla, información en audio).

Evaluación

La evaluación de la experiencia se realiza a partir del nivel de satisfacción de los estudiantes que se benefician de inclusión en la Facultad de Ciencias de la Educación, lo que se verifica en sus reportes y además se evalúa en los logros de aprendizaje evidenciados en el proceso; los índices de promoción y avance en la carrera.

Los estudiantes beneficiados son:

- 1 estudiante con discapacidad visual de tipo ceguera congénita, que inició y culminó con éxito la licenciatura en educación básica; con él se inició formalmente esta experiencia y se le acompañó desde el primer nivel hasta su graduación como profesional de la educación.
- 1 estudiante con discapacidad visual adquirida, inició el proceso con baja visión y actualmente presenta ceguera legal, cursa el último nivel de licenciatura en educación básica.
- 3 estudiantes con discapacidad física.

Los resultados de la experiencia son altamente satisfactorios. Los objetivos planteados han sido cumplidos, haciendo posible la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad que cursan su formación inicial.

Los resultados se pueden evaluar a partir de los logros de aprendizajes de los estudiantes, periodos lectivos aprobados, promoción exitosa y en un estudiante con discapacidad visual de tipo ceguera la culminación exitosa de su formación profesional.

De manera indirecta con este proceso se ha beneficiado a estudiantes con NEE no asociadas a discapacidad, son estudiantes que presentan algún problema de aprendizaje o situaciones de vulnerabilidad. También se han visto beneficiados los compañeros del nivel de los estudiantes con discapacidad, quienes han vivido su formación en experiencias y recursos áulicos enriquecidos por la diversidad

Desde la experiencia inicial se ha beneficiado de manera directa 24 docentes que han sido parte del proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual. De manera indirecta se han beneficiado otros docentes que han participado de manera voluntaria.

Lecciones aprendidas

- Remover o modificar elementos que constituían barreras para el aprendizaje de un estudiante en particular, facilitó y fortaleció la participación de todos demás los estudiantes.
- La configuración de entornos inclusivos favorece el vínculo profesor-estudiante y permite el despliegue de estrategias más ajustadas y de mayores oportunidades para el aprendizaje de todos.
- Dar respuesta a las NEE en contextos de formación inicial docente permite a los estudiantes de licenciatura reflexionar desde la práctica sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de todos los estudiantes.
- Cuando se privilegian interacciones colaborativas orientadas a metas compartidas y se ajustan las ayudas educativas a las necesidades de los educandos, se amplían las oportunidades de éxito escolar de todos (Jiménez, Lalueza, y Fardella, 2017).
- Se debe ofrecer capacitación y asesoría constante a los docentes, para que puedan despejar dudas y temores frente a las adaptaciones a realizar y dar así sostenibilidad al proceso.
- Cuando el docente se siente preparado para responder a las NEE asociadas a la discapacidad se vuelve más empático frente a las diferencias y más abierto a los procesos de inclusión educativa.
- La inclusión beneficia de manera colateral la convivencia y transformación personal.

Fortalezas y debilidades

Una de las principales fortalezas en el desarrollo de esta experiencia fue la disposición de los compañeros de clases para apoyar el proceso del estudiante con NEE asociadas a la discapacidad, al inició el apoyo fue movido sobre todo por la empatía, pero conforme se desarrollaban los periodos lectivos se fue convirtiendo en parte de su cotidianidad y no generaba esfuerzos adicionales; al finalizar la licenciatura. Los estudiantes manifestaron que en el proceso se habían sentido muy a gusto y que fue una buena oportunidad para cultivar valores que son indispensables en el ejercicio de la docencia y en la construcción de una sociedad inclusiva.

La resistencia de los docentes y su escasa motivación fueron las debilidades iniciales, pero conforme se avanzó en la experiencia, los docentes fueron mostrando compromiso y deseos de seguir formándose en el tema de atención a las NEE.

Derivaciones para la práctica

Al brindar respuestas a las NEE de un estudiante no solo se incide positivamente en la calidad de los servicios educativos que este recibe, sino que también se favorece el aprendizaje de los demás estudiantes del aula, puesto que se diversifican y enriquecen las estrategias didácticas y se fortalece el trabajo en equipos colaborativos. La atención a las NEE cobra especial valía en la formación inicial de docentes, debido a que el aula debe convertirse en un escenario de buenas prácticas y el espacio donde se forjan las características del docente que las sociedades necesitan, un estudiante que vive la inclusión será sin duda un docente que en sus funciones practicará plenamente la inclusión.

Sugerencias a futuro

A partir de los resultados y con el fin de optimizar los logros alcanzados se sugiere:

- Que las sesiones del colectivo de docentes involucrados y el equipo de inclusión sean frecuentes (por ejemplo, una vez a la semana) para evaluar las incidencias, avances y revisión del cumplimiento del DIAC y para la capacitación y mejoramiento de las prácticas inclusivas.
- Que se elaboren guías de apoyo contextualizadas que se ajusten a las NEE de los estudiantes y a las características de las carreras y las asignaturas específicas de ser necesario. Esto permitirá orientar la acción de los profesores y propiciará que se sientan más seguros en la ejecución de las adaptaciones propuestas, dado que la inclusión es un proceso que no siempre resulta sencillo para quienes no están habituados.

Referencias bibliográficas

Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins K. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Reino Unido: CSIE.

De Souza, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Herdoíza-Estévez, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco.

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287–297. <https://doi.org/10.4067/S071807052010000100016>

Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

Reyes, A. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. Manta: Editorial Universitaria Mar Abierto.

Salinas Alarcón, M., Lissi, M.R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M.S., y Hojas Loret, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(63), 77–98.

espaiCinema

Josep Vicent Garcia Raffi y José Beltrán Llavador, *Universitat de València (UV)*

La Facultad de Magisterio de la Universitat de València (UV), ubicada en España, oferta formación inicial de docentes. En esta experiencia participaron docentes y estudiantes del Grado en Maestros/as de Educación Infantil y del Grado en Maestros/as de Educación Primaria.

La experiencia se titula “espaiCinema”, es una práctica aplicada en modalidad presencial, que inició en 2008, hace una década, en curso y con previsión de continuidad. La experiencia tiene tres objetivos:

- 1) Estudiar la representación que se hace de las películas y series de televisión del trabajo de las y los docentes.
- 2) Desarrollar estrategias para aprovechar el cine como recurso didáctico
- 3) Reflexionar sobre la formación que los medios audiovisuales ejercen sobre nuestra percepción de la realidad

Breve descripción de la experiencia

EspaiCinema es un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, que cuenta con el apoyo del Rectorado de la Universidad, la Junta Directiva de la Facultad de Magisterio y la acreditación como proyecto consolidado del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) a través de sus convocatorias anuales. Participa tanto profesorado como el

estudiantado que se inscribe. En los últimos cursos han participado más de 2000 estudiantes y profesorado de 6 departamentos diferentes de la Universitat de València.

El fundamento teórico de la experiencia se nutre tanto de referencias como de experiencias académicas previas muy plurales, que han inspirado el proyecto de innovación y que, a su vez, ha propiciado aportaciones teóricas elaboradas por los participantes en el proyecto.

Metodología

Las acciones que vehiculan este proyecto de innovación son sesiones planificadas donde se proyectan películas seleccionadas previamente con criterios temáticos y pedagógicos, dirigidas a público estudiantil. Las y los estudiantes participan en el cineforum al final de la proyección de las diferentes películas y realizan reflexiones en torno a las películas vistas integradas en las diferentes materias que están cursando.

Para conseguir los objetivos, espaiCinema:

- Realiza proyecciones y fórums de películas dentro de la oferta en la Facultad de Magisterio de la Semana de Actividades Complementarias –SAC- objeto de la experiencia de innovación de la que también se ha dado cuenta-. En el link indicado a continuación se puede apreciar el número de películas que se han proyectado y analizado en cine-fórum con el estudiantado
- Ha mantenido diversas páginas web, blogs y perfiles (facebook, tuenti). La dirección básica, en la que se pueden encontrar los enlaces correspondientes, es: <http://www.uv.es/cinemag>

La metodología consiste en la integración del lenguaje fílmico en las diferentes materias que componen el currículum del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria. La pertinencia se obtiene a partir de la dimensión socioeducativa de las propuestas fílmicas, en coherencia con los objetivos y finalidades de los estudios de Magisterio. El aprendizaje se materializa desde la orientación didáctica de la

experiencia y sus resultados se concretan en forma de objetos de aprendizaje (producción de análisis fílmico, de relatos digitales, de cortos audiovisuales, de reseñas sobre películas y de participación en festivales de cine. El éxito de las experiencias viene dado por la demanda continuada –curso a curso- para llevar a cabo nuevas ediciones de la experiencia, por la aprobación y apoyo sistemático de la innovación por parte de la Universitat de València, y por la proyección y difusión de la iniciativa en otras universidades

Evaluación

La experiencia de *espaíCinema*, que incorpora la consideración del cine y series televisivas como herramientas pedagógicas y de conocimiento, integra esta experiencia de innovación con la dinámica docente (e investigadora) del programa curricular de la titulación de Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Es decir, desde diferentes ámbitos disciplinares, las y los docentes introducen de manera transversal el abordaje del cine como herramienta pedagógica.

Esta experiencia, que ya cuenta con una década desde sus inicios, ha permitido generar además una serie de publicaciones académicas con autoría del profesorado participante, bajo el título genérico de didáctica de la pantalla, algunas de estas de acceso libre, como las siguientes:

- a) <https://www.uv.es/cinemag/didacticapantalla.html>
- b) <https://www.uv.es/cinemag/didacticapantalla2.html>

Además, se puede apreciar en la página web de la iniciativa, que se ha generado un repositorio muy rico de fichas técnicas y pedagógicas que acompañan a cada una de las películas proyectadas. La valoración institucional que ha merecido esta práctica innovadora ha sido muy positiva, acreditada con certificados de calidad y reconocimiento de la iniciativa como grupo de innovación consolidado. La participación del estudiantado de Magisterio ha sido muy elevada desde el principio hasta la edición actual.

Como valor añadido, destaca la proyección internacional de esta práctica innovadora, participando en certámenes internacionales de cine educativo: <http://www.micevalencia.com/>

Además, esta práctica entra en diálogo y conexión con otras prácticas innovadoras, como la referida a la producción de relatos digitales (a): <https://www.uv.es/cinemag/alcantud/> y la integración de la actividad de espaiCinema en otro proyecto de innovación institucional, las semanas de actividades complementarias de la Facultad de Magisterio⁶.

Los resultados de la evaluación se han ido recogiendo a partir de las encuestas de satisfacción dirigidas al estudiantado en cada una de las sesiones celebradas.

Se resalta el valor de la cooperación entre profesorado y de la participación directa del estudiantado, integración dimensión formal y no formal en el aprendizaje

Entre las fortalezas se identifica el proceso de institucionalización creciente como elemento de cohesión y de durabilidad del proyecto; sin embargo, también se presentaron dificultades, tales como entradas y salidas de una parte del profesorado participante, debido a circunstancias externas al proyecto: contratos docentes con caducidad o de tiempo limitado, etc.

Derivaciones para la práctica

Generación de conocimiento y de herramientas didácticas desde la experiencia colaborativa, fomento de la creatividad y de la imaginación sociológica, responsabilidad universitaria asumida.

Sugerencias de futuro

⁶ Ver ficha de esta experiencia en este mismo texto. Información adicional en: https://www.uv.es/magisdire/web/SAC/SAC%2018-19/I%20SAC_15_19%20octubre/Cas-SAC.pdf

Fortalecimiento de la institucionalización del proyecto para fortalecerlo y vertebrarlo como una dimensión social, pertinente e innovadora, en el currículo de los/las futuros/as maestros/as

Semana de Actividades Complementarias (SAC)

Noelia Ibarra Rius y José Beltrán Llavador, *Universitat de València (UV)*

La Facultad de Magisterio de la Universitat de València (UV), ubicada en España, oferta formación inicial de docentes. En la experiencia que se describe a continuación participaron docentes y estudiantes del Grado en Maestros/as de Educación Infantil y del Grado en Maestros/as de Educación Primaria, pertenecientes a dicha facultad.

La “Semana de Actividades Complementarias (SAC)” es una experiencia implementada en modalidad presencial por el equipo decanal (directivo) de la Facultad de Magisterio. Es una práctica iniciada con la implantación del plan Bolonia (con el paso de la Diplomatura -3 años- al Grado -4 años), en curso y con previsión de continuidad. Este proyecto implica en la práctica a todo el profesorado con docencia en la Facultad de Magisterio y a los diferentes departamentos de esta Facultad. El profesorado, a título individual o colectivo, puede ofertar por iniciativa propia diferentes actividades durante estas semanas o coordinar actividades llevadas a cabo por ponentes invitados en función de la naturaleza de cada actividad.

El objetivo esencial de las SAC es ofrecer una opción organizada, en cuanto al espacio y al tiempo necesario, para complementar la formación que se recibe en las clases convencionales dentro del aula a través de la programación de actividades de diversa índole como seminarios, talleres, conferencias, grupos de trabajo, etc.

Breve descripción de la experiencia

La Práctica de las SAC se inspira en los movimientos de renovación pedagógica (MRP) que tuvieron presencia marcada e influencia en nuestro país a partir de la década de los 70.

Las SAC están concebidas como períodos académicos en los que se pueden realizar actividades y establecer agrupamientos que no son posibles en la estructura habitual de los cursos.

Las actividades diseñadas para estas semanas no pueden constituirse como singularidades o acontecimientos más o menos llamativos sin relación con las asignaturas, sino que constituyen complementos educativos de la formación del maestro y deben responder a la adquisición y desarrollo de las competencias que el estudiante previsiblemente va adquiriendo a través de cada una de las materias.

En este sentido, y ya que hay competencias que no son exclusivas de una asignatura, las Semanas de Actividades Complementarias permiten el trabajo conjunto de profesores de diferentes Departamentos a través del diseño y realización de actividades conjuntas.

Podemos distinguir dos tipos de actividades complementarias:

- a) Actividades de carácter obligatorio planteadas por cada docente para su propio grupo. Estas actividades deben realizarse en la hora de clase (primera franja del horario especial en las SAC) o bien fuera de esa franja horaria cuando se trata de una actividad que supone una salida de la Facultad (visitas guiadas, observación astronómica nocturna ...).
- b) Actividades programadas de forma abierta y de acceso voluntario, con la intención de que se pueda inscribir un número mayor de alumnos (talleres, conferencias, mesas redondas, espacinema, etc.).

Metodología

En la primera franja horaria de cada turno, salvo en el caso de que él o la docente haya organizado alguna actividad especial para su grupo, hay clase normal y no se puede trasladar a otro día, ni menos aún en la franja horaria de las actividades comunes. Por lo tanto, cada asignatura tendrá una sesión de clase; exceptuando el primer cuatrimestre de 3º curso, en el que cada asignatura hará dos sesiones de clase durante

esta semana; si no coinciden en el primer bloque horario, el profesorado del grupo decidirá qué otro día harán la segunda sesión.

En los periodos reservados a las actividades complementarias, comprendidos en la mayoría de los casos por las horas finales de la jornada docente (entre las 11 y 14 horas por la mañana y entre las 17 y las 20 horas por la tarde) resulta imprescindible que el profesorado respete las actividades programadas, por lo que ningún profesor puede exigir la asistencia obligatoria de los estudiantes a cualquier iniciativa personal. Este es un período de oferta abierta en la que los estudiantes deben de poder elegir, según sus intereses, entre alguna de las actividades propuestas. El profesorado responsable de cada actividad debe encargarse de constituir los grupos de estudiantes que participarán y de llevar a cabo un registro de los que se vayan inscribiendo. A partir de este control podrá rechazar nuevas inscripciones, comunicadas personalmente o por medio del correo electrónico del profesor responsable, si ya ha sido cubierto el número máximo de plazas previstas. También es competencia del profesorado responsable de cada actividad su evaluación a través de los instrumentos que considere oportunos.

En cada curso académico se establecen 3 ó 4 semanas de actividades complementarias, las actividades programadas pueden también consultarse en la página de la Facultad. Puede verse un ejemplo de la difusión de esta actividad en: https://www.uv.es/magisdire/web/SAC/SAC%2018-19/I%20SAC_15_19%20octubre/Cas-SAC.pdf

Las actividades se renuevan en cada SAC. Por ejemplo, puede consultarte las más recientes en estos enlaces:

- https://www.uv.es/magisdire/web/SAC/SAC%2018-19/II%20SAC_19_23%20noviembre/Quadre%20II%20Set.%20Act.%20Comp.%2018-19.pdf

- https://www.uv.es/magisdire/web/SAC/SAC%2018-19/II%20SAC_19_23%20noviembre/II%20Setm%20Activitats%20Professor%20amb%20el%20seu%20grup%2018-19.pdf

Evaluación

Se llevó a cabo una evaluación formal (atendiendo a protocolos de la UV) e interna (del equipo directivo y de las y los docentes integrantes en la práctica de innovación), participativa (encuesta a estudiantes participantes en el proyecto)

Las SAC son una experiencia relevante desde el punto de vista de la dimensión social, ya que promueve la implicación y la participación del estudiantado, que también puede ofrecer propuestas tuteladas y orientadas por docentes. La SAC permite conectar la Facultad de Magisterio con los centros educativos de infantil y de primaria, y con frecuencia invita a maestras y maestros a contar sus propias experiencias docentes, algunas de ellas con reconocimientos de la sociedad a través de premios, subvenciones, etc. También permite abrir la Facultad a un amplio entorno de aprendizaje de la ciudad y de la comarca de Valencia: visita a Museos, rutas literarias o científicas, exposiciones, etc.

Entre las lecciones aprendidas se encuentra el valor de la cooperación entre profesorado y de la participación directa del estudiantado, integración dimensión formal y no formal en el aprendizaje, diálogo interdisciplinar, presencia de creatividad.

Como fortaleza de la experiencia se encuentra el proceso de institucionalización creciente como elemento de cohesión y de durabilidad del proyecto; como debilidad está la complejidad en la gestión de las actividades propuestas, que a veces produce

solapamientos, competencia entre el profesorado (que convierten en obligatorias actividades que no lo son), etc.

En cuanto a las derivaciones para la práctica, se identifican la generación de conocimiento y de herramientas didácticas desde la experiencia colaborativa, el fomento de la creatividad y de la imaginación sociológica, la responsabilidad universitaria asumida y la socialización del aprendizaje.

Material bibliográfico generado

En 2009 José Beltrán coordinó la publicación: Escenarios de Innovación: Educación y cultura común [Informe para la Comisión de EEES en la Escuela de Magisterio Ausiàs March] (nombre que recibía Magisterio antes de pasar a ser Facultad), editado por Germania. experiencias derivadas de las innovaciones de las SAC. Véase: <https://www.tirant.com/libreria/autorList/jose-beltran-llavador-98493>

Beltrán, J. (2009). Escenarios de innovación; educación y cultura común: informe para la Comisión de EEES en la Escuela de Magisterio Ausiàs March. Alzira, Valencia: Germania.

Después, se han editado algunos libros recogiendo experiencias de las SAC, como el coordinado por Noelia Ibarra en la obra Investigación e innovación en educación superior. Véase: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674691>

Ibarra, N. y Monfort, M. (2015). Investigación e innovación en educación superior. España: Universitat de València.

Sugerencias de futuro

Combinar unidad y diversidad, estableciendo ejes temáticos comunes que permitan articular las diferentes propuestas evitando la excesiva dispersión.

Buenas prácticas en formación inicial del profesorado

Sección III: Programa de formación

Proyecto de Formación Inicial en la Educación Básica. Basic Education Teacher Education Project – BETEP

Abdulaqawi Numan, Marinus Kool, Kees Smit *Vrije Universiteit Amsterdam (VU)*

En la experiencia que se describe a continuación participaron la *Vrije Universiteit*, ubicada en Ámsterdam, Holanda; las Universidades públicas en las ciudades Sana'a, Ibb, Taiz y Aden, de Yemen; así como el gobierno de Yemen y el programa para la cooperación inter-universitaria holandesa de *NUFFIC (Dutch Organisation for Internationalization of Education)* estas dos últimas instancias financiaron el proyecto.

La experiencia “Proyecto de Formación Inicial en la Educación Básica” abarca la formación inicial de maestros en programas universitarios regulares y la formación continua de docentes de las universidades participantes. Se llevó a cabo en modalidad presencial desde febrero de 2013 hasta agosto de 2018, bajo la coordinación del Dr. Abdulaqawi Numan (de Yemen) y el Dr Marinus Kool y Kees Smit MSc (de Holanda).

El objetivo del proyecto fue el Fortalecimiento de la calidad de los programas de formación del profesorado para la educación básica (de 4 ° a 9 ° grado) en Yemen, con especial hincapié en la igualdad de género y el desarrollo de una mayor vinculación con el mercado laboral.

Descripción de la temática

En 2010, la situación en el área de la educación fue definido por el Ministerio de Educación como problemático debido a la falta de programas para los grados 4-6 y 7-9. Las universidades públicas están proporcionando programas de educación para futuros profesores. Sin embargo y por razones históricas, las universidades enfocan sus programas de formación docente solo en la preparación de maestros (en asignaturas específicas) para las escuelas secundarias, grados 10-12. La enseñanza en estos dos niveles es claramente muy diferente, tanto en el contenido como en el camino. De

hecho, los maestros en la escuela secundaria no están calificados, o mejor calificados apropiadamente, para la enseñanza a nivel de escuela primaria.

El primer problema es que Yemen tiene una falta de profesores calificados para la educación primaria y secundaria. El segundo problema es la elección entre profesores de dominio (un profesor que enseña casi todo en los grados 4 a 6) y un profesor de asignatura (que tiene una especialización en, por ejemplo, matemáticas o ciencias naturales). El tercer problema es la necesidad de maestras, especialmente en escuelas rurales más pequeñas para niñas. Finalmente, hay una falta de materiales didácticos y adecuados para esos niveles de la educación.

Fundamentos y supuestos teórico-prácticos

- Yemen puede salir de la pobreza con un buen sistema de educación básica en términos de estructura, instalaciones, contenido y recursos humanos (UNDP, 2018).
- Los maestros en los grados 6 a 10 necesitan tener contenido específico y conocimiento pedagógico en ciertos dominios (como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales, la geografía) en lugar de ser maestros de clase genéricos.
- Las maestras pueden servir como modelos a seguir en las escuelas rurales para las niñas que muchas veces reciben educación abandonan la educación a una edad temprana (Banco Mundial, 2013).
- La formación inicial del profesor debe incluir didáctica específica de los temas y conocimiento del contenido pedagógico (Shulman, 1986).
- Los educadores de maestros deben ser ejemplares en sus formas de enseñanza y en línea con la visión del programa educativo: Enseñe a medida que predica (Loughran, 1995).

Breve descripción de la experiencia

Este proyecto se enfoca en capacitar a maestros para primaria superior (grados 4 - 6) y educación secundaria inferior (grados 7 - 9). La experiencia es un seguimiento de un proyecto que se concentró en los grados 10 a 12, implementado entre 2006 y 2012. Cuatro universidades públicas de Yemen reciben apoyo para diseñar e implementar dos nuevos cursos de capacitación docente. Un curso se especializa en enseñar matemática; el otro curso se especializa en la enseñanza de ciencias naturales. Ambos cursos se dirigen a formar maestros de los grados 4 – 9, tienen una duración de 4 años y se ofrecen en las Facultades de Educación.

El segundo componente, la capacitación de los docentes universitarios, se lleva a cabo a través de talleres y el desarrollo de estándares de programas, resultados de aprendizaje y materiales didácticos.

Metodología

Se trabajó bajo la metodología de comunidades de aprendizaje para la formación de los docentes universitarios a través de talleres y la producción de documentos de trabajo y currículos.

En la formación inicial, los estudiantes estaban siguiendo programas universitarios regulares. En este caso, con una duración de 4 años y el título de Bachelor en Educación (BEd) (licenciado en educación).

Acciones y actividades principales

- Conferencia para poner el proyecto en marcha con altos directivos y personal del Ministerio de Educación en Jordania (2012)
- Taller en Jordania con 34 empleados-clave enfocados en el desarrollo de estándares para los dos nuevos programas BEd (principios de 2013)
- Taller internacional en Sana'a (mayo de 2013) se concentró en las especificaciones del curso y los resultados de aprendizaje.

- Visita de estudio y exposición a los Países Bajos para 30 miembros del cuerpo docente yemení en los Países Bajos (principios de 2014).
- Talleres sobre planificación de lecciones, metodologías de enseñanza y alineación con los objetivos del curso *intended learning outcomes* (ILOs, por sus siglas en inglés).
- Talleres para preparar toda la documentación para la agencia nacional de acreditación (*Commission for Accreditation and Quality Assurance, CAQA*). Este trabajo comenzó en 2015 pero, debido a la guerra, la documentación solo se presentó en 2017.
- Desarrollo de planes de enseñanza y especificaciones para los más de 60 cursos ofrecidos en los 2 BEd cursos (2013-2015)
- Preparación de manuales de laboratorio para cursos basados en laboratorios (2014-2016)
- Reuniones de gestión de proyectos en Yemen (2013), Turquía (2013, 2014) y Jordania (2015)
- Revisión y aprobación de los documentos de especificación del programa que incluyen la misión del programa, los objetivos, los ILOs, el marco de trabajo del programa, las metodologías de enseñanza y evaluación del programa y los planes del curso (en 2016)
- Revisión de más de 60 especificaciones y descripciones del curso después de dos años de implementación de los 2 nuevos cursos (en 2016)
- Auto-evaluación de los 2 cursos de BEd como preparación para el proceso de acreditación ejecutado por la agencia nacional (CAQA) en 2017
- Escribir un libro sobre todas las experiencias obtenidas (en árabe e inglés, 2018)
- Equipamiento: identificación y compras nacionales e internacionales de materiales para laboratorios de informática, medios audio-visuales, copiadoras y computadoras portátiles, así como equipos de enseñanza para cursos de biología, química y física (2015-2018). Capacitación de los usuarios de los nuevos materiales para los laboratorios.

Evaluación

No hubo una evaluación formal del lado la agencia financiadora. El proyecto apoyaba el desarrollo y la implementación de dos cursos nuevos en Yemen. Por eso, la coordinación nacional necesitaba someter una documentación muy detallada al Ministerio de le Educación Superior, más específicamente a la agencia para la garantía de calidad y la acreditación. Esa agencia ha acreditada los cursos nuevos en 2018.

Los talleres fueron evaluados por los participantes. Los informes anuales están enviados a la agencia financiadora que hacía observaciones. En Yemen, el proyecto seguía los mecanismos existentes para escribir informes.

Aproximadamente 60 docentes universitarios de 4 universidades se beneficiaron del proyecto a través de talleres.

El proyecto tuvo el primer ingreso de 476 estudiantes en septiembre 2013. En los años siguientes los números eran: 2014 – 380 estudiantes; 2015 – 255 estudiantes; 2016 – 260 estudiantes; 2017 – 283 estudiantes. La mayoría (> 60%) han sido estudiantes femeninas.

En septiembre 2017, un total de 416 estudiantes han concluidos el curso – los estudiantes que iniciarán 4 años antes. No se tiene información sobre las transiciones de un año a un año siguiente. Un rendimiento final de 88% del primer grupo es muy elevado. Sin mecanismos de control de calidad, de los exámenes y del proceso de enseñanza es difícil garantizar una calidad objetiva.

Lecciones aprendidas

- La confianza mutua entre los socios del proyecto es un elemento clave para tener éxito.
- Con dedicación y compromiso, es posible implementar un proyecto complicado, incluso en las circunstancias más difíciles.

Fortalezas y debilidades

Entre las fortalezas se puede destacar:

- El compromiso y la perseverancia de los docentes y coordinadores en Yemen
- El intercambio de ideas entre Yemen y Holanda
- El diseño y la implementación de 2 nuevos cursos en condiciones muy difíciles.

Algunos aspectos más débiles son los siguientes:

- El idioma – todos los materiales desarrollados están en árabe. En algunos casos se hizo una traducción en inglés. Eso ha dificultado la valoración externa de la calidad de los materiales o / y una contribución con ideas y sugerencias para mejorar los materiales.
- La imposibilidad de estar en Yemen, ver lo que sucede en la práctica diaria en las salas y trabajar directamente con los docentes.
- No está claro que se pasa con el gran número de graduadas femeninas. ¿Serán empleados por las escuelas en las áreas rurales? ¿Pueden trabajar solos en las escuelas rurales en el contexto árabe donde las mujeres deben estar acompañadas por parientes masculinos? Lamentablemente, no tenemos información sobre lo que sucedió con el primer grupo de graduados en 2017.

Derivaciones para la práctica

Los estudiantes han recibido una formación inicial más adecuada para su vida profesional como maestros en las escuelas de Yemen.

Sugerencias de futuro

Han participado cuatro universidades públicas en Yemen. El número total de universidades públicas es 9. En el contexto del proyecto, se previó una difusión de los

resultados de 4 universidades a todas las demás universidades públicas. Debido a la situación de guerra, esto fue imposible.

Observaciones del usuario

Ha sido un proyecto muy desafiante. La guerra civil en Yemen hizo imposible brindar todo el apoyo educativo y material. Sin embargo, el equipo de coordinación local ha hecho un gran trabajo movilizándolo personas y recursos en la implementación de las actividades y logrando, en gran medida, los objetivos del proyecto.

Referencias bibliográficas

United Nations Development Programme, UNDP. (2018). Yemen. Human Development Indicators. Recuperado de

Banco Mundial. (2013). Yemen: Basic Education Development Program. Recuperado de <http://projects.worldbank.org/P076185/yemen-basic-education-development-program?lang=en>

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2). Recuperado de <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>

Loughran, J. (1995). Practicing what I preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25 (4). Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02357386>