

ISSN:1390-9940

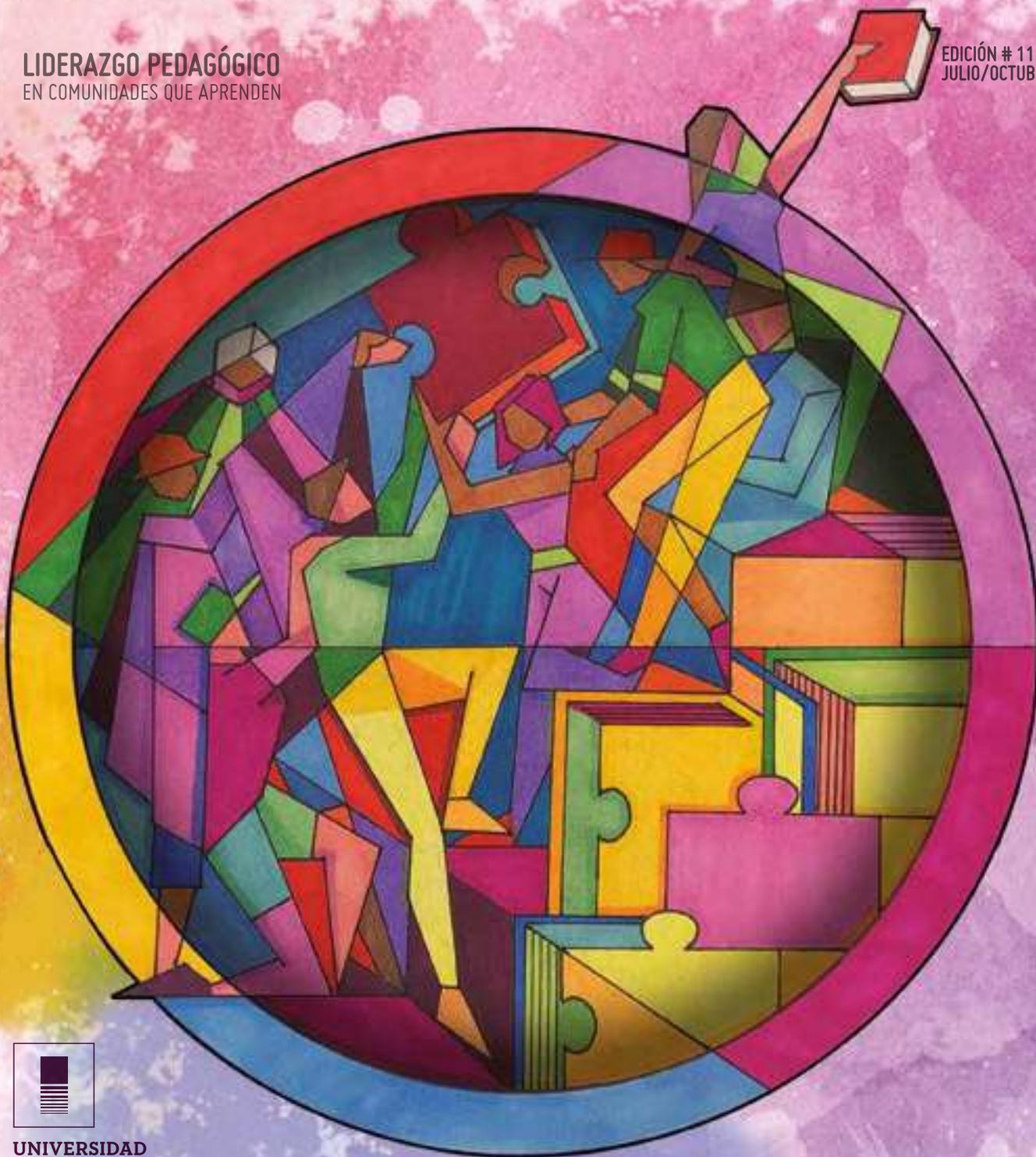
Mamafuwa

educación con amor

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

LIDERAZGO PEDAGÓGICO
EN COMUNIDADES QUE APRENDEN

EDICIÓN # 11
JULIO/OCTUBRE 2019



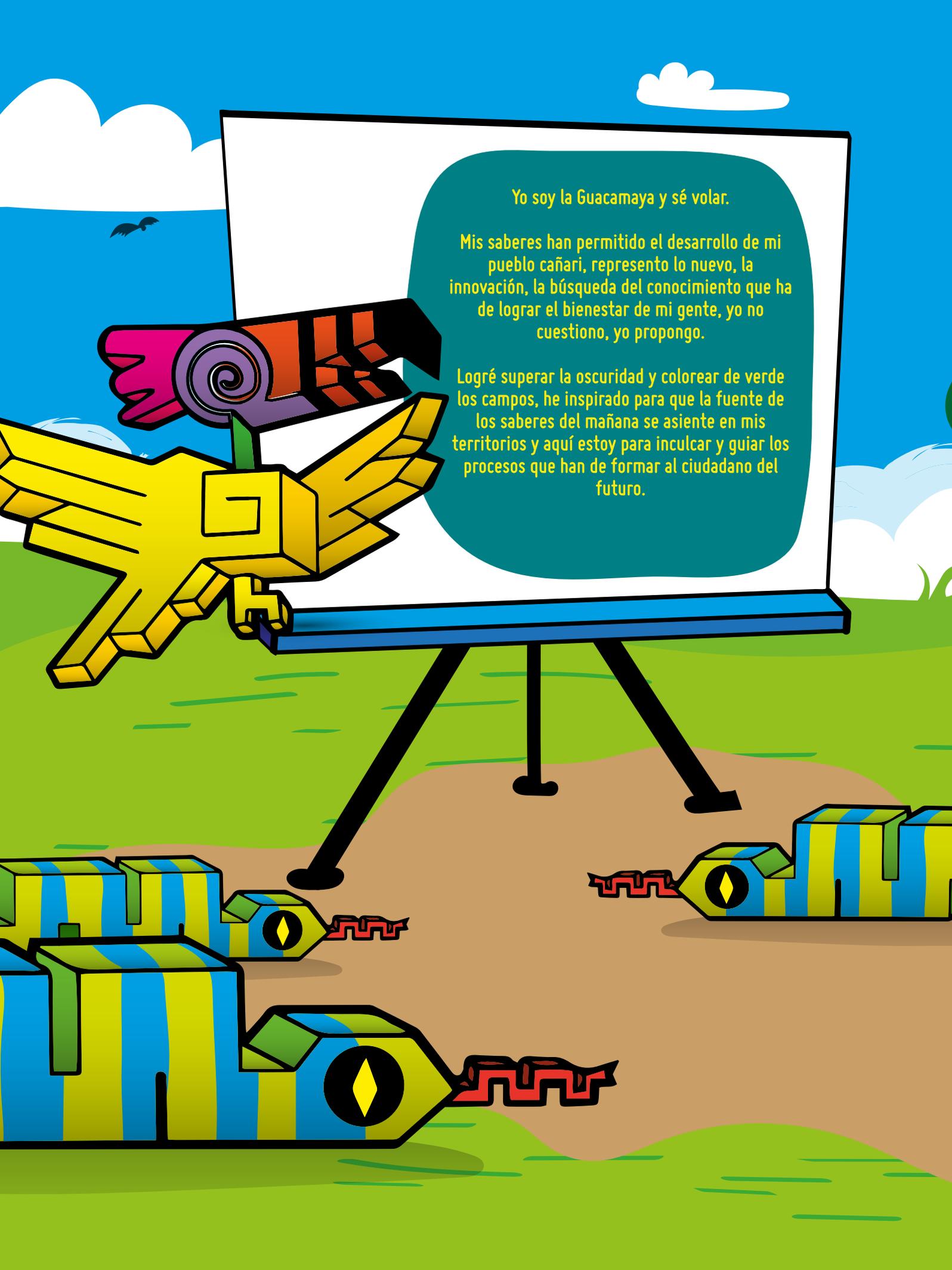
**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**



Soy la culebra que dio la forma a la Leoquina.

Amo la tierra porque siempre estoy sobre ella.
Represento el origen de la vida y la fortaleza de lo que
existe, estoy para precautelar lo nuestro, para guiar que el
razonamiento tranquilo permita construir conocimiento.

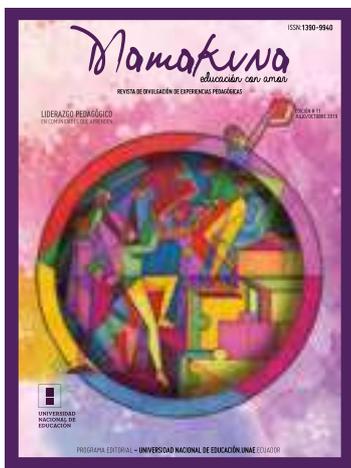
Mi compromiso es con la identidad del pueblo, que al son
de mis formas levantó su cultura, estoy aquí para velar
porque lo nuevo guarde equilibrio con lo eterno, para que
los ciudadanos alcancen sus objetivos sin olvidar sus
raíces.



Yo soy la Guacamaya y sé volar.

Mis saberes han permitido el desarrollo de mi pueblo cañari, represento lo nuevo, la innovación, la búsqueda del conocimiento que ha de lograr el bienestar de mi gente, yo no cuestiono, yo propongo.

Logré superar la oscuridad y colorear de verde los campos, he inspirado para que la fuente de los saberes del mañana se asiente en mis territorios y aquí estoy para inculcar y guiar los procesos que han de formar al ciudadano del futuro.



CRÉDITOS

Rector

Freddy Álvarez. Ph.D.

Comisión Gestora de la UNAE

Adrián Bonilla. Ph.D.

Magdalena Herdoiza Mera. Ph.D.

Juan Samaniego Froment. Mgtr.

María Nelsy Rodríguez. Ph.D.

Hortencia Lucía Bustos Lozano. Mgs.

Verónica Moreno García. Dra.

Dirección de la Revista

José Manuel Sánchez. Ph.D.

María Dolores Pesántez. Ph.D.

Comité Editorial de la Revista

Ormary Egleé Barberi Ruíz. Ph.D.

Marco Vínicio Vásquez Bernal. Mtr.

Secretaría

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

Pedro Molina. Dis.

Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.

Corrección

Karina López. Lic.

Asistente Editorial

Andrea Terreros. Ing.

Impresión

UNAE EP

Número 11

Julio/Octubre 2019

Tiraje: 3000 ejemplares

ISSN: 1390-9940



Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

E-mail: mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

MAMAKUNA es una revista de divulgación de buenas prácticas pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE. Tiene una periodicidad cuatrimestral.

Las ideas y opiniones vertidas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad.

CONTENIDOS

5 PRESENTACIÓN

WAWA

10 **Grandes líderes en los más pequeños**

Joana Valeria Abad Calle
Roxana Auccahuallpa Fernández

18 **Liderazgo Pedagógico en los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje en el Subnivel de Educación Inicial 2**

Verónica Fernanda Ponce Uquillas

WAMBRA

28 **La metodología de la lesson study en el proceso enseñanza aprendizaje universitario. Una experiencia en el Centro de Apoyo San Vicente UNAE - Manabí**

Sheryl Denys Macías Ibarra
Yonny Alfredo Mera García

36 **Pensamiento, educación y ciudadanía**

Fernanda Quezada Q.

CHAUPI

46 **El acompañamiento pedagógico una condición en la educación para desarrollar liderazgos**

Víctor Pazmiño Pumao

RUNA

56 **Liderazgo desde la responsabilidad compartida: la experiencia de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador**

Evelyn Jaramillo
María Troya

64 **Liderazgo pedagógico en comunidades que aprenden**

Mónica Salto C.

MISHKI

70 **Liderazgo docente para el desarrollo del pensamiento creativo**

Oneida Araujo

82 **Modelo pedagógico UNAE**

101 **Normas de publicación**



PRESENTACIÓN

Liderazgo Pedagógico en Comunidades que Aprenden, representa una recopilación diversa de temas vinculados a una gama de experiencias y estudios pedagógicos, donde los(a) autores(as) relacionan reflexiones sobre el liderazgo con énfasis en el ámbito educativo; reflexiones teorizadas desde y para diversos escenarios. Comunidades que aprenden para la mejora de la calidad de los procesos educativos y en especial, que privilegie la acción educativa compartida para la enseñanza creativa, innovadora y el aprendizaje dialógico.

En el ámbito socio-educativo actual se llevan a cabo acciones diversas que reflejan una constante búsqueda de un modelo educativo que permita dar respuesta a los avances y demandas de la sociedad actual, particularmente a procesos y desafíos inherentes a la educación en la era digital; escenario en el cual docentes, directivos, padres de familia y comunidad deben “actuar como uno”, unificar criterios de actuación en procura de materializar la mejora de una educación de calidad, inclusiva y de equidad en correspondencia a escenarios de diversidad cultural, bajo principios de sostenibilidad y de justicia social, según los diversos contextos socioculturales.

Dichas aspiraciones educativas demandan actuaciones en colectivo por parte de actores y contextos (escuela, familia y comunidad) y en especial, de las autoridades y docentes de las instituciones educativas en el ejercicio de sus responsabilidades y compromisos para materializar un liderazgo pedagógico en comunidades que aprenden que privilegien la participación, el compromiso, la empatía y la solidaridad de los actores en procura de un accionar común y colectivo para la enseñanza creativa, innovadora y el aprendizaje dialógico.

En tal sentido, el contenido de la edición número 11 de Mamakuna, es un conjunto de artículos que representan reflexiones desarrolladas mediante experiencias, investigaciones y análisis en cuanto al desafío que implica la transformación de los procesos educativos y la educación integral de niños(as), adolescentes, jóvenes y adultos de los sistemas educativos, mediante la responsabilidad compartida de los actores; la actuación pertinente y eficaz de sus actores; la autoformación de directivos y docentes, quienes centran sus conocimientos en la búsqueda de soluciones de problemas escolares a través de su desempeño proactivo, innovador y creativo en los niveles de la educación inicial, básica y universitaria.

Entre los procesos, resultados e ideas principales que permiten ubicar el debate del liderazgo pedagógico en comunidades que aprenden, principalmente en el contexto ecuatoriano y algunos escenarios foráneos, se puede referenciar de los artículos publicados lo siguiente:

- La comprensión sobre qué es un líder pedagógico y comunidades que aprenden para contribuir a un eficiente trabajo educativo y reconocer que cada ser humano puede ser líder en una sociedad y su sistema de valores éticos y morales. Así también, el análisis de cómo se desarrolla el Liderazgo Pedagógico a través de los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje en el Subnivel de Educación Inicial 2; la reflexión a partir de la experiencia de observar en educación inicial cómo se construye el carácter de un líder.
- El acompañamiento pedagógico como un sistema formativo y estrategia para el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa lo que propicia el desarrollo permanente de una cultura de colaboración (ambiente de confianza, relaciones horizontales y reencuentro del sentido pedagógico y liderazgo educativo) y mejora de la calidad educativa.
- Los fundamentos científicos y el impacto del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, desde y para una visión de liderazgo educativo y su repercusión a nivel de rendimiento y convivencia en un conjunto de instituciones educativas.
- Un análisis sobre el liderazgo docente para favorecer una educación que privilegie el pensamiento creativo mediante la interactividad y el trabajo cooperativo como punto de partida para nuevas estrategias de enseñanza.
- La experiencia pedagógica para el fortalecimiento de la praxis a través de la aplicación cíclica de la Lesson Study, metodología que facilitó la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje; resaltando la importancia del liderazgo transformacional y la consolidación de actitudes de acompañamiento cooperativo sostenible permanente en el colectivo docente.



Paulo Freire

Nació en Brasil, el 19 de septiembre de 1921. Conoció la pobreza y el hambre durante la Gran Depresión de 1929, una experiencia que formaría sus preocupaciones por los pobres y que le ayudaría a forjar su perspectiva educativa.

Freire ingresó en la Universidad de Recife en 1943, en la Facultad de Derecho, donde estudió filosofía y psicología del lenguaje al mismo tiempo. Se incorporó en la burocracia estatal, pero nunca practicó la abogacía, sino que prefirió dar clases de portugués en secundaria.

FRASES QUE TE INVITAN A REFLEXIONAR SOBRE TU PRÁCTICA DOCENTE

1. Enseñar exige saber escuchar.
2. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
3. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.
4. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
7. Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar.
8. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
9. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
10. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
11. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
12. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
13. El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión.
14. Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.
15. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar.”
16. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.”
17. La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
18. Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.





"El que enseña,
permite que sus
semejantes vean más
allá del horizonte y
entiendan el poder de
sus sueños"

"Quien realmente enseña
es un líder, no
únicamente por lo que
sabe, más por su interés
en el bienestar de los
demás"

wawa
wawa

WAWA SIGNIFICA EN LENGUA KICHA "BEBÉ RECÍEN NACIDO".

ESTA SECCIÓN ESTÁ DEDICADA A LOS MÁS PEQUEÑOS, UNA FORMA DE REDESCUBRIR LA PRIMERA MIRADA AL MUNDO DESDE LA EMOCIÓN CONSTANTE DE LA NOVEDAD. NOS PROPONEMOS APRENDERLO TODO DE QUIENES, NO SABIENDO AÚN NADA, NOS DAN LAS LECCIONES MÁS IMPORTANTES DE LA VIDA.



GRANDES LÍDERES EN LOS MÁS PEQUEÑOS

Joana Valeria Abad Calle
Roxana Auccahuallpa Fernández

Resumen

La educación con los más pequeños requiere formar grandes líderes, y uno con mejor liderazgo que otro, pero reflexionemos en la enseñanza que nos dejan los niños en torno al verdadero liderazgo. En el rol de investigadores y docentes interesados en la educación inicial es importante compartir la reflexión a partir de la experiencia de observar cómo se construye el carácter de un líder.

Gardner y Laskin (1998) consideran que la mente líder en los niños y niñas se desarrolla por la inteligencia personal que desenvuelven los infantes a través de la habilidad para llegar a otros y afectarlos. Esto va acompañado de un alto grado de inteligencia lingüística que conforma una mente líder en los más pequeños, la cual combina a la comunicación y acciones personales que atrae a los seguidores. Esto se desarrolla por la naturaleza del niño al actuar, pensar y sentir desde su proceso, al organizar, guiar, inventar, proponer, crear y todo esto se observa en la dinámica natural del juego. El niño líder motiva y provoca esa interacción en los demás infantes.

Palabras claves:

Educación inicial, Liderazgo, Rol de los maestros.

Abstract

Education in the youngest requires forming great educational leaders, and one with better leadership than another, but let us reflect on the teaching that children leave us around true leadership. In the role of researchers and teachers interested in early education it is interesting to share the reflection from the experience of observing how a character of leader is built.

Gardner and Laskin (1998) consider that the leading mind in children is developed by the personal intelligence that infants develop through the ability to reach others and affect them. That is accompanied by a high degree of linguistic intelligence that makes up a leader mind in the youngest, which combines communication and personal actions that attracts followers (other boys or girls). This is developed by the nature of the child to act, think and feel from the process, to organize, guide, invent, propose, create and this is observed in the natural dynamics of play that a child leader causes in other children.

Keywords:

Initial education, Leadership, Role of teachers.



INTRODUCCIÓN

El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta (Pablo Neruda).

La educación inicial cumple un rol importante en el proceso de formación de los niños y niñas en sus primeros años de vida. En esta etapa se da un mayor desarrollo en el cerebro del infante, tiempo ideal en el que el niño adquiere las habilidades para pensar, aprender y razonar; esto impacta en la salud, el aprendizaje, el comportamiento y el futuro bienestar del niño.

El proceso de formación en el niño y niña en sus primeros años es fundamental, de allí que uno de esos aspectos es el tema de liderazgo. Éste se aprende de los más pequeños a la hora del juego o en la resolución de un problema que la maestra pueda brindar. En el currículo de Educación Inicial se recomienda que el docente evite liderar el juego en los rincones, únicamente cuando sea necesario y por un mínimo tiempo. El adulto siempre debe buscar

maneras para animar a los niños a ser protagonistas de su juego. (MINEDUC, 2014).

El propósito de este escrito es desarrollar una reflexión de cómo los niños y niñas son líderes y qué debemos aprender a través de las observaciones que se realizan en el aula y en los espacios de recreación. *¿Qué debemos enseñar a los niños y qué debemos aprender de ellos?*, quizá estas interrogantes podamos responder al observarlos y escucharlos con mayor atención y cuidado.

DESARROLLO

A partir de la experiencia en el campo de la educación inicial como docentes e investigadoras hemos visto mediante las observaciones en el aula y en los espacios de recreación, el liderazgo como un aspecto fundamental en la formación del niño en la primera infancia. El trabajo que se realiza con los niños y niñas en esta etapa del desarrollo humano es fascinante porque se puede observar su comportamiento, dinámica de participación y su desempeño en los roles que optan cuando juegan. La influencia que el juego aporta en su proceso de

formación como seres humanos o personas líderes es de trascendental importancia.

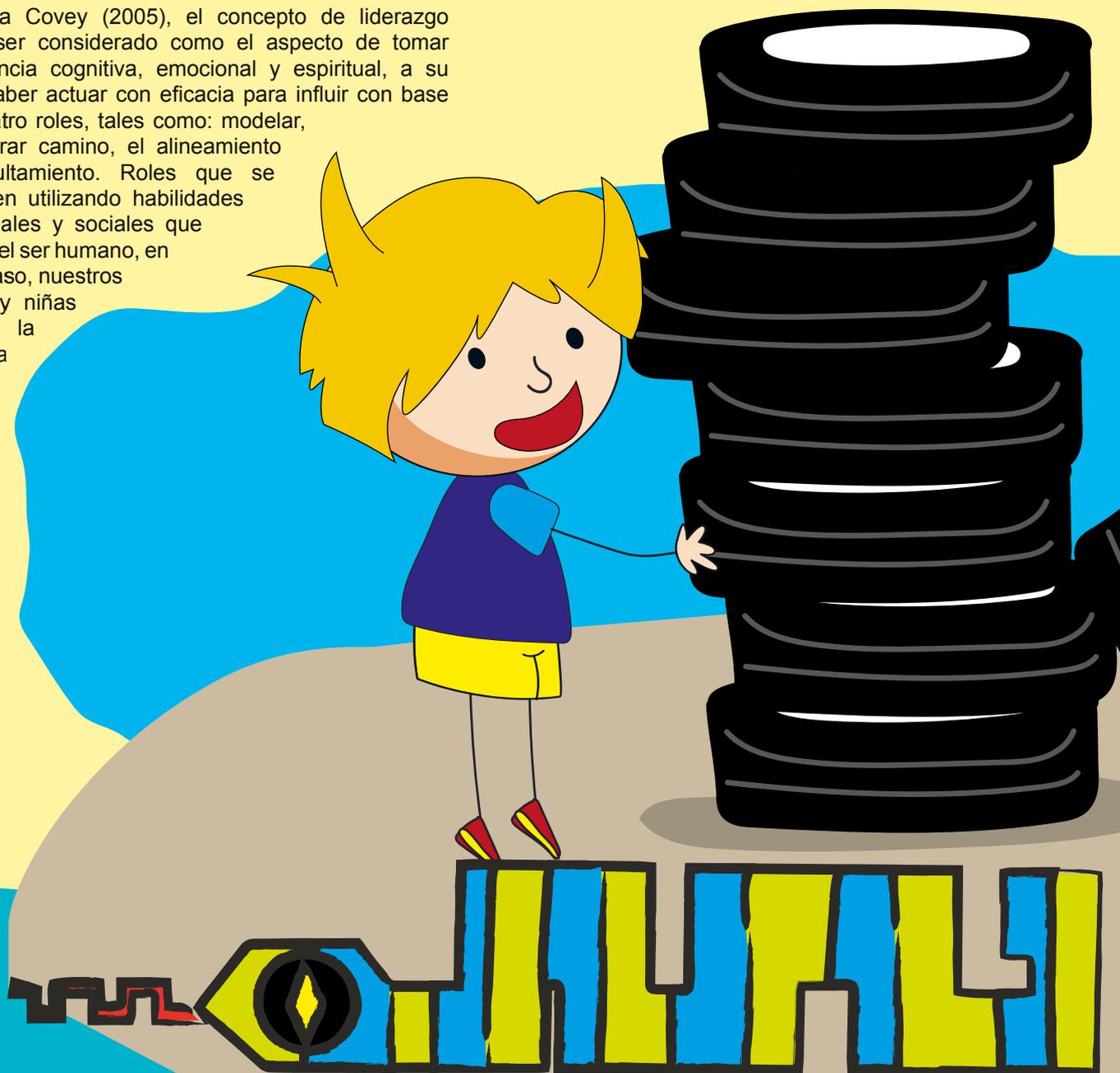
Cuando hablamos de los niños y niñas en la educación inicial y su naturaleza de liderazgo hacemos énfasis en la naturalidad con la que realizan el rol de líderes innatos. Es notable ver a la niñez tomar la posición de líder y la versatilidad con la que la realizan. ¿Qué tanto los más pequeños nos enseñan sobre el liderazgo eficaz? ¿Qué debemos aprender de los niños para ser líderes?

EL LIDERAZGO EN LA PRIMERA INFANCIA

Para Covey (2005), el concepto de liderazgo debe ser considerado como el aspecto de tomar conciencia cognitiva, emocional y espiritual, a su vez, saber actuar con eficacia para influir con base en cuatro roles, tales como: modelar, encontrar camino, el alineamiento y facultamiento. Roles que se cumplen utilizando habilidades personales y sociales que posee el ser humano, en este caso, nuestros niños y niñas en la primera

infancia. El eje de la acción de liderar se centra una vez más en el ser humano, desde congregar acciones positivas en grupos institucionales que orienten una colaboración y cooperación de todos hacia un mismo propósito de mejora.

En el campo de la educación, el liderazgo educativo intenta consolidarse en planes de mejora del sistema educativo mediante proyectos, a su vez, desde la academia, desde la innovación o desde un elevado número de acciones a realizarse para mejorar el sistema. Estas acciones necesitan de un grupo de personas organizadas o coordinadas para llegar a cumplir el propósito esperado que beneficiará a todos los que conforman la institución o escuela. Cuando hablamos de sistema educativo, entra nuevamente el ser humano desde sus acciones, valores, actitudes y emociones, lo cual debe ser atendido desde las acciones de mejora en la educación, más aún, en la primera infancia.



La influencia del líder tiene grandes connotaciones en varios aspectos de las personas, o en las acciones que los grupos humanos realizan, también influye directamente en los grupos de personas. Así, para tener una educación eficaz, esta debe ser caracterizada desde un buen liderazgo, en el que no haya la figura dominante, ni opresiva; sino aquel líder que mediante la palabra va dejando huellas.

En este sentido, el líder con el ejemplo personal muestra a su grupo o gente que reconoce el papel central del cómo actuar mediante los valores, acciones, pensamientos y emociones, tanto que su accionar es influyente e importante en el grupo humano que dirige y que se emprende de manera horizontal para construir un cambio educativo.

En la educación inicial el proceso de formación de liderazgo se constituye a partir del ejemplo que nos brindan los niños y niñas. En el juego de la niñez podemos observar la conformación de pequeños o grandes grupos que interactúan, debaten, acuerdan y ríen; luego de ello, siguen jugando sin atropellos hasta culminar su juego.

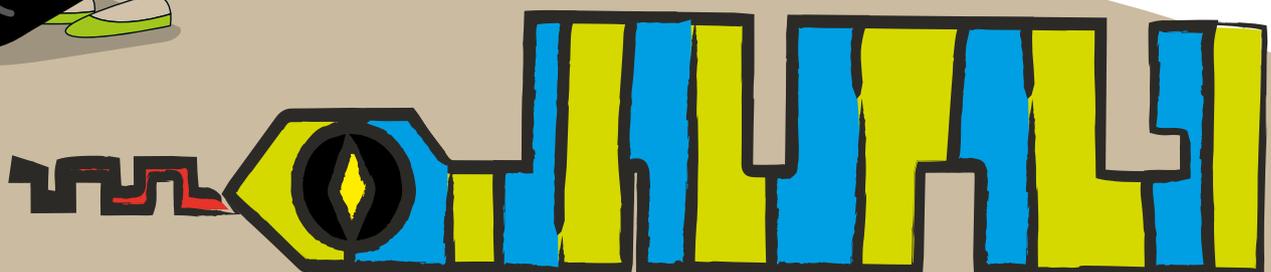
También podemos observar que el liderazgo es colaborativo pues todos son parte de algo, el líder ejerce un rol de guía, pero este líder también acepta que el líder tiene un rol que puede ser un niño o niña (A) en una situación y a los minutos cambiar a un niño o niña (B) que propone una nueva idea para actuar y resolver algo. En esta interacción del juego, se puede ver cómo todos los niños o niñas en grupo se apoyan, guían, colaboran e intervienen como líderes a la hora de jugar.

Si hablamos de un enfoque cognitivo en la interacción de los niños y niñas intentamos observar cómo el ser

humano, persona, en este caso específico el niño o niña logra hacer reflexionar a otro, o hace que el grupo de niños o niñas lo sigan y cooperen con el líder. Esto permite que todos los niños y niñas disfruten el jugar y hacer un trabajo conjunto que logre ese cambio deseado. La mente líder guía un grupo y propone ideas para alcanzar un producto o solucionar algo importante, esto hace que los demás niños lo miren como un ejemplo a seguir y se fortalecen para alcanzar algo y entre todos solucionar un problema.

Desde luego, otro aspecto que suele pasar en el proceso de liderazgo en los niños y niñas es la facilidad de palabra. Este consiste en comunicar algo y modificar mentes de otros niños y niñas, lo que muchos consideran cómo llegar a consensuar la idea entre el grupo. A pesar de las diversas ideas y propuestas que pueden presentar los otros niños y niñas, los demás comprenden que juntos hacen la fuerza, participan todos, pero alcanzan cosas que en ese momento los hace felices.

El enfoque cognitivo del líder en los infantes se observa cuando el niño o niña con su diálogo personal realiza conductas marcadamente propias que se exponen frente al grupo de niños o adultos. Esto lo observamos cuando su comportamiento, pensamiento, sentimiento y emociones pone en acciones las



iniciativas, el compromiso, el carisma, la capacidad, comunicación, confianza, positivismo, pasión de hacer algo por todos con humildad y solucionar problemas que benefician a todo el grupo.

LA MENTE DEL NIÑO LÍDER

Howard Gardner y Laskin (1998) investigadores educativos en el campo del desarrollo humano mencionan que ni Freud (quien habla de la personalidad del



niño pequeño y precisa que los niños presentan fuertes impulsos y de allí, se esfuerzan para alcanzarlos), ni Piaget, (ve al niño como el individuo que conoce el mundo desde su propia perspectiva a través de sus órganos sensoriales y su sistema motor), no estaban completamente en lo cierto cuando hablamos de lo que caracteriza al niño en su interés por comprender el mundo en los objetos físicos, objetos biológicos y la mente y otros fenómenos que se presenta en la mente líder (p.46).

En este sentido, Gardner y Laskin (1998) consideran que la mente líder en los niños y niñas se desarrolla por los dotes en la esfera de la inteligencia personal (desarrollan habilidad para llegar a otros y afectarlos). Incluso, esto va acompañado de un alto grado de inteligencia lingüística, que estos dos conjugados conforman una mente líder en los más pequeños que combina los ingredientes perfectos como son: la comunicación y las acciones personales que atrae a los seguidores.

Un ejemplo claro de la observación en la escuela a través de la experiencia como docentes de educación inicial es ver cuando los niños y niñas juegan, se mira la versatilidad de su discurso y ese poder de convencer al resto de niños y niñas para que colaboren con él.

Juego 'Llantitas'

La maestra de educación inicial indica a los niños y niñas que es la hora de jugar.

Los niños y niñas señalan que juguemos todos a traer varias llantas recicladas y formamos un peldaño para trepar a los juegos infantiles.

Niño o niña A: considerado como el líder que propone la iniciativa y sabe que solo no podría lograrlo. En este sentido, persuade o convence a

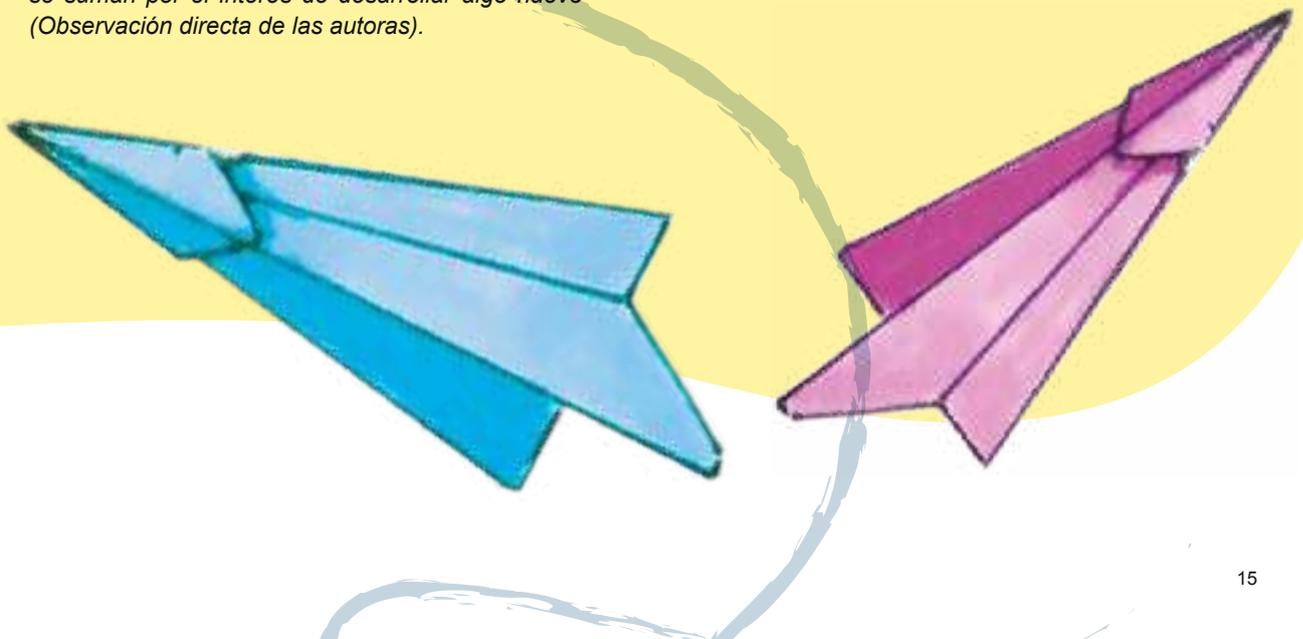




todo el grupo que al poner las llantas todos pueden alcanzar a subir y jugar.

El líder (niño o niña A) nuevamente busca la manera de alcanzar su propósito, imagina la idea y lleva al resto de niños a que cumplan algo que desea. Una vez que logra su propósito, es el primero en experimentar la actividad y corre el riesgo y muestra en acción al resto de los niños o niñas que solucionó algo y beneficia al grupo, por lo que varios se suman por el interés de desarrollar algo nuevo (Observación directa de las autoras).

En este proceso del juego desarrollado por los niños y niñas y considerando el concepto de Gardner cuando señala que el líder desarrolla la inteligencia personal y el sentido del yo, se ve como el niño o niña líder se expone y se arriesga por los otros, los escucha, pero con sus acciones atrae a los otros niños para que imiten lo que hace o que les agrade lo que hace. De tal manera que inicia el proceso de persuasión en otros niños y niñas para tener sus seguidores.



Desde luego, el juego en la primera infancia es un eje fundamental en su proceso de formación. En el salón de clases cuando los niños y niñas juegan en un rol del maestro, el niño o niña líder lo imita, pero hace mucho más que el maestro adulto, ya que escucha y hace lo que el niño pide, exactamente como se lo piden. Así, los niños o niñas líderes generalmente muestran facilidad en tomar sus propias decisiones y tienen originalidad en las ideas que muestran en los grupos, lo que corresponde a crear el sentido del yo que resulta de la tarea que el propio niño o niña realiza.

¿Qué tanto los más pequeños nos enseñan sobre el liderazgo eficaz?

Para responder esta pregunta, como docentes e investigadoras en la educación inicial nos planteamos conocer y reflexionar qué podemos aprender de los niños líderes en su proceso de formación. Incluso, cuando hablamos de enseñar hablamos de la posición del adulto o el maestro que considera cómo enseñar a los niños a ser líderes. Esto va a depender de las posibles oportunidades que se pueden provocar en los niños y niñas en la primera infancia para que ellos puedan desarrollar habilidades como la inteligencia personal e inteligencia lingüística. Para lo cual, se hace fundamental el desarrollo de las prácticas a través de su comportamiento, el pensamiento, los sentimientos y sus emociones que se exponen en acciones, iniciativas, compromiso, carisma, capacidad, comunicación, confianza, positivismo. Así también, la pasión por hacer algo que se proponga desde ideas originales y alcance soluciones a los problemas planteados.

En este aspecto, el rol del docente en el siglo XXI ha

cambiado, dado que no es de instruir y formar a los educandos, como muchos lo enuncian, este rol es el de provocar en los niños y niñas ambientes que propongan favorecer la comunicación y la resolución de problemas.

Incluso la nueva pedagogía y el modelo de la UNAE propone una educación en las nuevas construcciones de los docentes, en la cual el protagonista es el aprendiz (Comisión Gestora, 2017).

Así, los docentes son acompañantes que orientan, estimulan, provocan, ayudan y abren horizontes a través de la tutoría personalizada.

El liderazgo en la primera infancia se considera como el desarrollo de la fase cognitiva seguida de la simbólica, en la que el niño conoce y va a estar influenciada. Esta dependerá de las vivencias, experiencias y sucesos que el contexto y la familia le presente al niño. Lo más importante en esta etapa es cómo el niño o niña líder tiene la capacidad de reflexionar y actuar bajo ese pensamiento propio que lo lleva a actuar y responder desde una característica propia, original y diferente.

¿Qué debemos aprender de los niños y niñas para ser un líder?

Primero, es aprender a ser humano, esto es considerar a los demás como personas, desarrollar la inteligencia personal, observar más, escuchar más. Segundo, comunicar y proponer ideas que se debatan y realicen a fin de alcanzar metas comunes que generen intereses de varios y quizás beneficios sociales o comunes de una mayoría.



CONCLUSIONES

El liderazgo educativo es un tema que debe ser tratado y propuesto en la educación inicial como parte de las oportunidades exponenciales que se debe brindar a los niños y niñas mediante los ambientes de aprendizaje donde los roles de los niños o niñas juegan un papel sumamente importante, pues la vivencia genera experiencia y ésta se impregna en lo aprendido.

La escuela nueva innovadora busca en los niños o niñas escuchar sus propuestas, ideas y desarrollar la creatividad. A su vez, brindar espacios que permitan al niño o niña exponer y debatir su pensamiento, mostrar su independencia de crear e innovar. Incluso dar sentido a lo que hace con sus propias manos y su capacidad de construir algo nuevo, diferente o mejor que algo determinado o acabado. Con esto, no busca la perfección del ser humano, pero busca que el niño o niña logre sentirse capaz de construir un mundo diferente.

REFERENCIAS

- Covey, S. (2005). *El octavo hábito. De la efectividad a la grandeza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gardner, H., y Laskin, E. (1998). *Mentes Líderes. Una anatomía del liderazgo*. México: Paidós.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de educación inicial*. MinEduc: Quito.
- Comisión Gestora de la UNAE. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Azogues.

Joana Valeria Abad Calle

joana.abad@unae.edu.ec

Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación

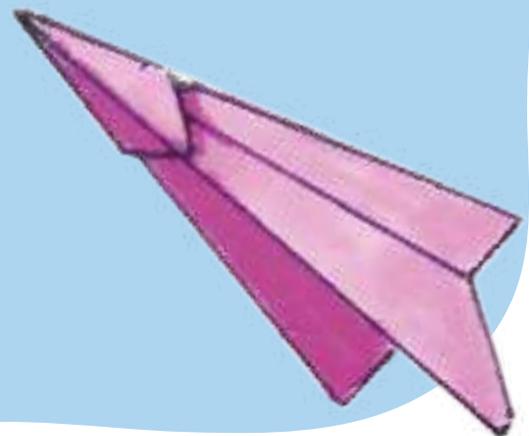
Magíster en Educación Inicial e Intervención Temprana, actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación.

Roxana Auccahuallpa Fernández

roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec

Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación

Magíster en Ciencias de Matemática Pura y un doctorado en Currículo y Enseñanza en Matemáticas.



LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CÍRCULOS DE CALIDAD Y REDES DE APRENDIZAJE EN EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL 2

Verónica Fernanda Ponce Uquillas

Resumen

El principal objetivo del trabajo fue analizar cómo se desarrolla el Liderazgo Pedagógico a través de los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje en el Subnivel de Educación Inicial 2. Se realizó la revisión de teorías relevantes, atribuyendo rigurosidad a la investigación. El liderazgo pedagógico en este tipo de comunidades de aprendizaje desarrolla la empatía, la responsabilidad compartida, innovaciones pedagógicas; se reafirma su importancia en la transformación en la calidad de la educación en el nivel de Educación Inicial 2. Los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje son diseñados acorde a la realidad de la sociedad, también persiguen la satisfacción de las necesidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

A manera de conclusión los círculos de calidad propician el liderazgo pedagógico mediante el aprendizaje activo de sus integrantes y la construcción de espacios para la autoformación de docentes, quienes centran sus conocimientos en la búsqueda de soluciones de problemas escolares.

Palabras claves

Liderazgo, Pedagógicos, Aprendizaje.

Abstract

The main objective of the work was to analyze how the Pedagogical Leadership develops through the Quality Circles and Learning Networks in the Initial Education Sublevel 2. The review of relevant theories was carried out, attributing rigor to the research. Pedagogical leadership in this type of learning community develops empathy, shared responsibility, pedagogical innovations, its importance in the transformation of the quality of education at the level of Initial Education 2 is reaffirmed; The Quality Circles and Learning Networks are designed according to the reality of society, they also pursue the satisfaction of the needs of students in their learning process.

In conclusion, the quality circles promote pedagogical leadership through the active learning of its members and the construction of spaces for the self-training of teachers, who focus their knowledge on finding solutions to school problems.

Key words

Leadership, Pedagogical, Learning.



INTRODUCCIÓN

Las exigencias de los estándares de calidad de la educación exigen un nuevo ejercicio del liderazgo pedagógico, en el cual se anhela la transformación social, la resolución de problemas del entorno educativo y se espera que se generen cambios en la realidad social. Los trámites burocráticos generan grandes desventajas para el cumplimiento de la labor de los docentes, la cual exige la orientación de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es analizar cómo se desarrolla el Liderazgo Pedagógico a través de los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje

del Subnivel de Educación Inicial 2. Es un tema de actualidad y constituye un aspecto de las nuevas exigencias para mejorar la educación ecuatoriana, no se trata de explicar un liderazgo en donde los directivos posean toda la responsabilidad, hoy es un liderazgo pedagógico compartido en el que participan docentes y autoridades; enmarcándolo en valores y principios para la construcción de un mundo más humano.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar que en las comunidades de aprendizaje se fomenta una cultura de colaboración, la interacción entre docentes, el desarrollo de las competencias profesionales mediante el liderazgo pedagógico para la mejora de la praxis docente, contribuye a mejorar

el aprendizaje de los estudiantes por medio de la influencia positiva que puedan generar los maestros en este tipo de espacios como son los Círculos de Calidad.

El artículo se realizó por el interés de generar investigación relevante con el impacto de los círculos de calidad, metodología implementada para la satisfacción de necesidades relacionadas con el quehacer educativo y a la vez, la construcción de una comunidad de aprendizaje que responda a criterios de cooperación, responsabilidad, donde el diálogo constituya la herramienta indispensable para la superación de dificultades en el entorno educativo.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE

La proyección del ser orientado a la educación, aspecto que se involucra en todos los contextos en miras de garantizar el desarrollo de la sociedad, los cambios en la praxis pedagógica requieren de la articulación y metas compartidas entre los entes relacionados en la comunidad educativa; así el liderazgo pedagógico coadyuva en la formación de líderes que influyen e inspiran en el entorno educativo para el cumplimiento de los objetivos.

El liderazgo pedagógico se establece como el estilo de toma de decisiones que impulsan nuevas comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas, agente determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas (Medina y Gómez 2014).

Las nuevas exigencias para mejorar la educación exigen otras alternativas de formación, el liderazgo pedagógico engloba cualidades en las personas, enmarcadas en valores y principios para un mundo más humano. Es así que en el liderazgo pedagógico

su principal cualidad la ejercen todos los docentes de las instituciones y constituye una característica de la gestión educativa para la formación del profesorado en Ecuador, todos los entes de la comunidad educativa se convierten en líderes que influyen y organizan la constante interrelación entre los elementos del contexto educativo, para generar aprendizajes de calidad (Sierra, 2016).

El liderazgo es integral porque apunta al mejoramiento de las situaciones que se pueden mejorar. Pone en marcha los planes de acción para la resolución de las problemáticas encontradas en el entorno, fundamental para ejercer influencia sobre otras personas; dominio consensuado mediante una relación horizontal en el plano organizativo y ante todo, en el cumplimiento de metas en común para alcanzar aprendizajes de calidad en los estudiantes.



En el liderazgo se obtiene resultados siempre y cuando los docentes determinen metas de aprendizaje que satisfagan las demandas de la institución educativa. En el liderazgo pedagógico el docente adquiere un rol activo en el proceso de aprendizaje, a partir de estos conocimientos se transforma el clima escolar y el entorno, la participación de todos los actores en la institución educativa se basa en el respeto, colaboración y reconocimiento. Mediante la existencia de un trabajo compartido los miembros de la escuela son indispensables porque poseen un rol activo y son responsables del proceso educativo. Los aspectos que involucran el liderazgo son el diálogo y la colaboración donde los sujetos no se conciben como seres aislados.

Se redirige hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, los trámites burocráticos han hecho que las funciones de los docentes resten su accionar, es necesario la transformación de actitudes, motivaciones que impliquen que los docentes puedan adquirir nuevas competencias en torno a sus



funciones, la articulación pedagógica en donde el líder no se convierta en el único miembro que lleve consigo la ardua tarea de dirigir y encaminar a su equipo de trabajo.

El liderazgo pedagógico es compartido no depende de un solo directivo, la comunidad educativa colabora en la resolución de conflictos, mediante la determinación de tareas a cada ente y el esclarecimiento de metas en común, la responsabilidad es colectiva, toma de decisiones compartidas, esfuerzo en equipo, redistribución de la autoridad, la escuela es el escenario por excelencia para la construcción de la comunidad de aprendizaje, en donde los ambientes favorezcan la calidad en los aprendizajes y los docentes se mantengan motivados en su accionar (Bolívar, Liderazgo para el aprendizaje, 2014).

El rol del docente contribuye a que los estudiantes aprendan mejor y perfeccionen su accionar profesional. La comunidad de aprendizaje resuelve: problemas, promueve el diálogo reflexivo, la cooperación, mediante una educación axiológica que permita la formación de estudiantes críticos y reflexivos.

Una comunidad de aprendizaje promueve cambios en las estructuras sociales, la responsabilidad

compartida genera la calidad de aprendizajes mediante una praxis pedagógica adecuada.

La escuela promueve el trabajo en equipo en donde el liderazgo pedagógico construye una cultura de cambio constante, de esfuerzo y configurada en el trabajo en equipo. Las nuevas propuestas de comunidades de aprendizaje fortalecen las prácticas educativas, se basan en modelos educativos actuales que responden a criterios interculturales, de inclusión, equidad y mejoramiento de la calidad de la educación. Todo lo mencionado anteriormente, contribuye al progreso de todos los contextos en los que se desarrolla el estudiante.

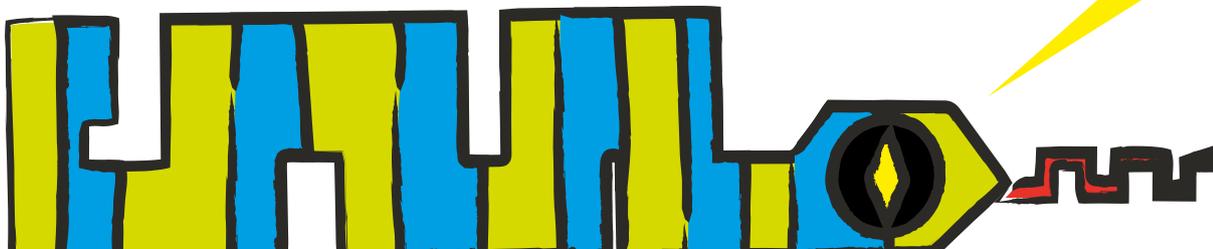
El liderazgo pedagógico ayuda en la transformación de escuelas eficaces y está vinculado en la transformación del sistema escolar, indaga sobre todos los aspectos que pueden mejorar la labor docente y asegura aprendizajes de calidad.

El liderazgo necesita de nuevos escenarios de aprendizaje y la toma de decisiones sobre los aspectos que la escuela debe modificar. El elemento central es el rediseño de las estructuras sociales mediante líderes pedagógicos que coadyuven en la construcción de una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Para que exista el liderazgo pedagógico es necesario redefinir responsabilidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, distribuir el liderazgo que sea compartido y que satisfaga las necesidades de la escuela. Así también, la adquisición de nuevas competencias mediante capacitaciones específicas para que los docentes comprendan las estrategias necesarias que mejoran el desempeño escolar. El liderazgo incentiva el desarrollo profesional, es por ello, que los docentes deben considerar, apoyar y fomentar la calidad educativa (Bolívar, 2014).

ORGANIZACIÓN DE LOS CÍRCULOS DE CALIDAD Y REDES DE APRENDIZAJE EN EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL 2

Con respecto al desarrollo del liderazgo se parte de la premisa que las comunidades de aprendizaje propician el diálogo, las condiciones equitativas en las





interacciones de sus miembros, la transformación del conocimiento en pro de un mejor contexto educativo que afiance el éxito de sus entes. Así mismo, los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje en el Subnivel de Educación Inicial 2, consideran la realidad del entorno, son sus integrantes quienes trabajan juntos para dar soluciones a los problemas de aprendizaje que surgen con los estudiantes. En cada reunión de los círculos de calidad se focalizan los objetivos en la adaptación de cada necesidad estudiantil.

Bajo la premisa que el liderazgo pedagógico se fortalece en comunidades de aprendizaje se procede a la explicación sobre los círculos de calidad o redes

de aprendizaje que son equipos de trabajo integrados por personas que desarrollan su actividad en una misma área, cuentan con un coordinador y se reúnen para analizar problemas propios de su actividad y elaborar soluciones. Su conformación responde a aspectos tales como: la descentralización que establece una metodología para el entrenamiento en servicio al nivel local, evaluación de la asistencia al círculo, administración y organización del aula y materiales de enseñanza (MINEDUC, 2017).

Los círculos propician la formación de comunidades de aprendizaje entre docentes y directivos, son espacios pedagógicos de autoformación en grupos pequeños que combinan



Los círculos de calidad y redes de aprendizaje poseen varias ventajas como el fortalecimiento de una comunicación abierta entre docentes, autoridades y demás niveles de la administración educativa, la modificación de enfoques educativos, relacionar la teoría con la práctica para encontrar soluciones a problemas en el aula, buscar innovaciones pedagógicas, socializar y apropiarse del conocimiento y el intercambio de experiencias enriquecedoras para la praxis docente (MINEDUC, 2017).

Estos círculos persiguen objetivos transformadores en la educación ecuatoriana de los niveles de inicial 2 y preparatoria. Esta comunidad de aprendizaje se consolida como: una red de apoyo a todas las instituciones educativas, los criterios de trabajo permiten iniciar líneas de actividad conjuntas que beneficien a todos los entes educativos, el intercambio de experiencias innovadoras, investigaciones que beneficien la calidad de la educación. Este tipo de comunidad de aprendizaje asegura la calidad de los mismos, gestiona la equidad y eficiencia en los procesos educativos, el liderazgo pedagógico marca las potencialidades y el mejoramiento de los resultados escolares, implicando en el futuro, en todos los aspectos del desarrollo holístico.

metodologías de aprendizaje, buscan soluciones creativas en cuanto a las dificultades pedagógicas, la calidad educativa mejora considerablemente, la cooperación entre docentes se perfecciona en espacios como los círculos de calidad.

Por lo que se refiere a la organización de estas comunidades de aprendizaje son grupos formados por docentes, las reuniones se realizan una vez al mes para socializar temas relevantes con la praxis del docente, cada círculo se conforma con alrededor de 15 centros educativos, el número máximo de participantes es de 20 miembros. En cada reunión los docentes tienen acceso a materiales didácticos, videos, obras, propuestos por el coordinador o materiales propios, se caracteriza por tener una agenda definida con el fin de solventar necesidades de aprendizaje de los docentes y mejorar su labor.

DESARROLLO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE LOS CÍRCULOS DE CALIDAD Y REDES DE APRENDIZAJE EN EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL 2

En los círculos de calidad los docentes encuentran soluciones innovadoras para mejorar los procesos pedagógicos, reflexionan sobre su práctica, intercambian experiencias, planifican en común actividades del año escolar, es un medio para el desarrollo de la cooperación, se fijan metas en común, promueven el intercambio de aprendizajes, los actores adoptan una participación activa (MINEDUC, 2017).

En efecto en este tipo de comunidades de aprendizaje se maneja la enseñanza activa mediante el diálogo, la reflexión de contenidos que interesan a los docentes del nivel de educación inicial 2; temas referentes a los ambientes de aprendizaje, reforzamiento de la metodología adecuada para trabajar con niños desde los 3 años de edad y el fortalecimiento y reconocimiento del currículo de este nivel educativo, entre otros. La selección de un tema en común por parte de los integrantes de los círculos de calidad exige una planificación adecuada para afianzar el éxito de esta comunidad de aprendizaje mediante charlas informales y anécdotas del diario vivir de los docentes.

El desarrollo del liderazgo pedagógico se evidencia a través de los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje debido a que los docentes mejoran sus competencias en: el desarrollo de valores, la comunicación, la armonía emocional para ejercer su labor docente. En lo técnico se perfeccionan las competencias como: el dominio de su área de aprendizaje, integración de nuevas metodologías con sus estudiantes en donde se integre holísticamente lo cultural, social, afectivo, cognitivo, motor, axiológico de los niños del nivel de educación inicial. En cuanto al desarrollo de las competencias en el área de la gestión se mejora la organización de medios para mejorar el aprendizaje, organización del tiempo para cumplir cada planificación y la armonización de recursos humanos, materiales, tecnológicos en el proceso de aprendizaje (Rivilla y Gómez, 2014).

Un liderazgo pedagógico compartido está fundado en el intercambio de experiencias y en el fortalecimiento de saberes. En los círculos de calidad se desarrolla el diálogo, nuevas reflexiones y se considera a los sujetos como seres activos en un espacio de aprendizaje continuo, en donde las opiniones se respetan, existe libertad de expresión y debate de ideas. La aspiración de esta comunidad de aprendizaje es adquirir conocimientos para la transformación de la realidad educativa y social, sustentada en el entusiasmo y participación de sus miembros. La construcción colaborativa de conocimiento es la red de aprendizaje, es una forma de aprender mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación para promover conexiones entre los individuos que comparten una situación de aprendizaje. Lo referido, no tendría sentido si no se valora este aprendizaje por medio de la colaboración, diálogo y participación en esta comunidad.



Los círculos de calidad articulan a las instituciones educativas en un mismo proyecto educativo y permiten involucrar el aprendizaje reflexivo y el trabajo en equipo. Para promover el liderazgo pedagógico compartido se refuerzan actividades que fortalecen la educación inicial como: la planificación de experiencias en el aula, trabajos con la familia e innovaciones educativas.

CONCLUSIONES



Los círculos de calidad y redes de aprendizaje propician el liderazgo pedagógico, la formación de equipos se establece mediante una relación horizontal entre sus miembros; esto a su vez, genera la construcción de espacios que coadyuvan a la autoformación de docentes que centran sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a los problemas en las escuelas.

Se desarrolla el liderazgo pedagógico en estas comunidades de aprendizaje, a la vez la empatía, trabajo en equipo, responsabilidades compartidas, innovaciones educativas, los Círculos de Calidad y Redes de Aprendizaje reafirman la importancia del liderazgo pedagógico, transformando la calidad de la educación en el subnivel de Educación Inicial 2, diseñados acordes a la realidad para pasar de un liderazgo tradicional a un liderazgo pedagógico compartido.

El cambio significativo del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas contribuye a dinamizar y apoyar en el centro educativo para mejorar progresivamente en la resolución de conflictos a través de una cultura de diálogo. En los Círculos de calidad se organizan equipos de trabajo asegurando el ejercicio de un liderazgo compartido, en cuya comunidad de aprendizaje se induce a los miembros a trabajar por determinadas metas pedagógicas en común.

REFERENCIAS

- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 53, pp. 91 - 113.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una visión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9, (2), pp.9 - 33.

Bolívar, A. (2014). Liderazgo para el aprendizaje . *Liderazgo pedagógico una dirección para el aprendizaje* .

CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, 7, (3), pp.19-33.

MINEDUC. (2017). Círculos de Calidad Redes de Aprendizaje . *Guía de Trabajo para las instituciones educativas públicas, fiscoomisionales y particulares que ofertan Educación inicial y Primero de Educación General Básica*, pp.2-33.

Rivilla y Gómez. (2014). El Liderazgo Pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un Centro de Educación Secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53,(1), pp.91-113.

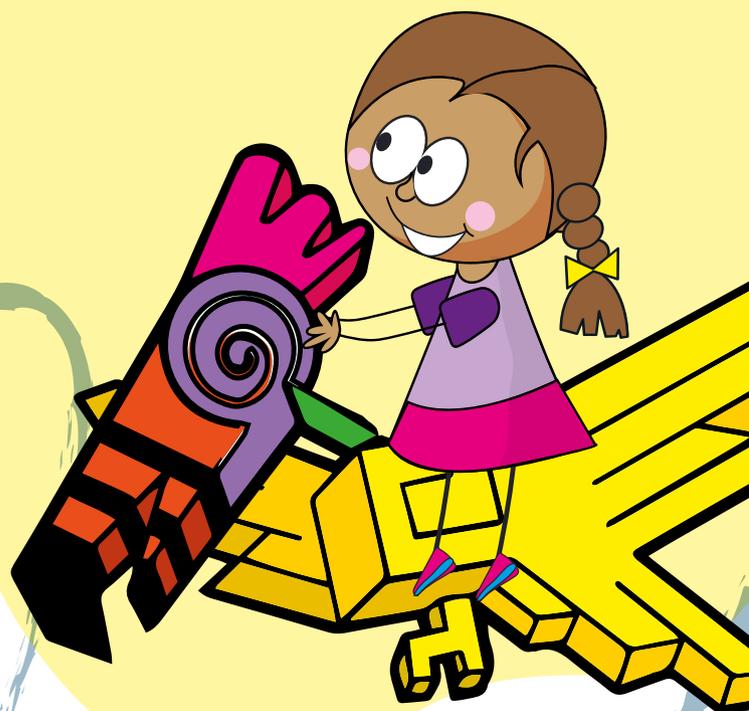
Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI desde la perspectiva del aprendizaje sostenible. *Revista Escuela de Administración de Empresas*, 61, pp.111- 128. doi:0120 - 8160

Verónica Fernanda Ponce Uquillas

Magíster en Pedagogía, Mención en Docencia Intercultural (Universidad Nacional de Chimborazo).

Docente de Educación Inicial 2, de la Escuela Javier Sáenz, Provincia de Chimborazo, cantón Riobamba, parroquia Punin.

veroferpu92@hotmail.com





“Las comunidades son individuos exigentes, aceptan con mucha reflexión y dirigen el que hacer social”.

“La educación nos brinda las formas para vivir en armonía con la naturaleza y con los semejantes, proponiendo cambios y liderando propuestas”.



wam bra

WAMBRA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA

“ADOLESCENTE” Y, EN SU VARIANTE FONÉTICA WAMBRA, APARECE EN EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO UN MODISMO PROPIO DEL ECUADOR. ESTA SECCIÓN SE HACE ECO DE LAS INQUIETUDES, RETOS E ILUSIONES DE QUIENES, EN ESTA FRANJA DE EDAD, CUESTIONAN CUANTO LES RODEA Y SIEMBRAN EL IDEALISMO QUE PERMITE COSECHAR REALIDADES MARAVILLOSAS

LA METODOLOGÍA DE LA LESSON STUDY EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE UNIVERSITARIO. UNA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DE APOYO SAN VICENTE UNAE - MANABÍ

Sheryl Denys Macías Ibarra
Yonny Alfredo Mera García

Resumen

El presente trabajo, determina los resultados de la metodología activa de mayor significancia en la formación y transformación del docente universitario, siendo el objetivo de la investigación el fortalecimiento de la praxis a través de la aplicación cíclica de la Lesson Study. El método de estudio aplicado es de corte cualitativo, que consistió en el aprendizaje vivencial de los autores siendo sujetos partícipes del proceso de mejora por lo que se consolida el método de investigación –acción – colaboración; lineamientos que aportan con el diseño de dispositivos pedagógicos que permitieron mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; resaltando la importancia del liderazgo transformacional y la consolidación de actitudes de acompañamiento cooperativo sostenible permanente en el colectivo docente.

Palabras Claves:

Lesson Study, Liderazgo transformacional, Formación docente.

Abstract

The present work, determines the results of the active methodology of greater significance in the formation and transformation of the university teacher, being the objective of the research the strengthening of the praxis through the cyclical application of the Lesson Study. The method of study applied is qualitative, which consisted of the experiential learning of the authors being participants in the improvement process, thus consolidating the research method - action - collaboration; guidelines that contribute with the design of pedagogical devices that allowed improving the teaching-learning process; highlighting the importance of transformational leadership and the consolidation of attitudes of permanent sustainable cooperative accompaniment in the teaching community.

Key words:

Lesson Study, Transformational leadership, Teacher training.



INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Educación-UNAE como institución estratégica del Sistema Educativo Ecuatoriano orientada a la formación de docentes y al fortalecimiento de los profesionales de la educación, enmarcado en un Modelo Pedagógico que tributa a la formación del pensamiento práctico que convierte al docente en el guía, motiva, acompaña y transpola a la diversidad epistémica; hace insigne lograr la innovación de la práctica educativa aplicando las estrategias metodológicas activas como son: Aula Invertida, Lesson Study, Aprendizaje Basado en

Proyecto, Aprendizaje Basado en Problemas, Investigación acción cooperativa, entre otros.

El presente artículo está centrado en el análisis experiencial de la metodología Lesson Study en la praxis pedagógica de los docentes del Centro de Apoyo de San Vicente Mahabí de la UNAE como un proceso que consolida el repensar de la teorización a la práctica y de la experimentación a la teoría considerando aspectos como: el contexto, la reflexión y la crítica consensuada del colectivo participante ante la paulatina necesidad de atender la diversidad del estudiantado.

La Lesson Study como estrategia metodológica en el proceso de formación de los docentes promueve el autoconocimiento de la propia práctica, generando actitudes de compromiso en el cambio – reflexión – acción de la cultura de enseñanza y modificando la estructura cognitiva de la cultura de aprendizaje del docente; al ser un proceso sistemático que permite la re-creación de una nueva forma de ver y sentir dará lugar a “cambios pedagógicos sostenibles disminuyendo la brecha transformacional institucional” (Elliot, 2015) por lo que en la investigación se pretende generar estructuras de mejora continua para minimizar la brecha transformacional.

El estudio se sustenta en la necesidad de proyectar una acción educativa activa y humanizadora que potencie la diversidad epistémica a partir de las características culturales e individuales de docentes y estudiantes; por lo que la Lesson Study minimiza el empirismo en la planificación, ejecución y evaluación de saberes armonizando la praxis pedagógica desde un marco social y cooperativo que responda a los retos globales que promueve la educación superior en las líneas del Buen Vivir.

A continuación, se presenta la estructura del proceso de aplicación de la Lesson Study dentro del Contexto del Centro de Apoyo UNAE - Manabí en la cual se resalta los siguientes elementos:



Metodología Lesson Study contextualizada.
Elaborado por: los autores

PROCESO DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN

La Metodología de la Lesson Study término anglosajón que se traduce en “Estudio de Clase”, promueve el trabajo en equipo, con la finalidad de

generar un espacio de aprendizaje armónico que atienda a las diversidades individuales y colectivas, a partir de la aplicación del proceso investigación – acción – participación, ya que acentuando lo establecido por Orlando Fals Borda menciona que:

“Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Calderón y López, 2016).

Por lo que la Lesson Study se convierte en una estrategia de desarrollo profesional docente en la cual se establecen relaciones de cooperación entre pares pedagógicos y el alumnado, que valora y consolida la mejora sistemática de la propia práctica pedagógica y en la cual se integra de forma cooperativa la observación y análisis crítico sustancial de la acción de enseñar, con la implicación que conlleva a la generación de una cultura compartida de los procesos de enseñanza, donde el observar y ser observado se corresponde es un elemento natural de la vida de las instituciones de educación superior.

En estudios realizados en el contexto Latinoamericano por Soto y Pérez (2014) establecen que la Lesson Study cuenta con las siguientes etapas:

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una “lección experimental”.
3. Enseñar y observar la lección.
4. Recoger las evidencias y discutir.
5. Analizar y revisar la lección.
6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia (p.1).

Los autores resaltan que la Lesson Study se convierte en un proceso de mejora de la práctica educativa y del proceso de investigación institucional pedagógica; acentuando que es necesaria la práctica para cambiar y la investigación para comprender mejor las prácticas. Por lo que conlleva al equipo docente a planificar la clase, documentarla a partir de una filmación, revisar y reformular la estructura metodológica utilizada a partir de los contenidos, la motivación del alumnado por el aprendizaje, siendo concluyente con el análisis y retroalimentación pertinente que conlleva a la mejora en el conocimiento profesional, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de

lo que ellos y ellas están haciendo (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2015).

La Universidad Nacional de Educación en el Centro de Apoyo San Vicente Manabí mantiene un histórico activo en la dinámica educativa de la Región Costa, manteniendo la oferta académica orientada a la formación continua a los docentes y la apertura de la Carrera a Distancia de Educación General Básica para aquellos docentes que forman parte del Magisterio Nacional y que no han alcanzado el título de tercer nivel necesario para permanecer en la gestión educativa.

En la estructura organizacional docente del Centro de Apoyo se contempla el perfil de docentes autores y docentes tutores. Los primeros son los encargados de llevar a cabo la cátedra de las asignaturas del ciclo, aplicando las distintas metodologías que convergen en el Modelo Pedagógico; en el caso de los segundos tienen el rol de acompañar en territorio a los docentes en formación con el objetivo de fortalecer y aplicar la dinámica teorizada y llevada a la práctica en cada uno de sus centros educativos.

En el contexto del Centro de Apoyo San Vicente la metodología de la Universidad Nacional de Educación contempla a la Lesson Study dentro de las estrategias activas del Modelo Pedagógico, por lo que se lleva a la planificación consensuada dentro de la dinámica de pares y tríos pedagógicos que son los encargados de llevar el proceso de formación en la Carrera a Distancia. Ante ello, el colectivo docente implica la metodología Lesson Study en la práctica pedagógica con el afán de vivenciar la estrategia dentro del aula de clase, dando a conocer a los docentes en formación el proceso y a la vez, motivarlos a la aplicación dentro de sus instituciones educativas.

IMPLICACIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA LESSON STUDY

Los procesos de transformación y de mejora sistémica de la formación académica requiere del empoderamiento de cada miembro del colectivo participante, ante ello un elemento multiplicador es el liderazgo transformacional, el cual en palabras de Mendoza y Ortiz (2006) conceptualizan que:

El Liderazgo Transformacional estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo; es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad los que representan a su vez, un beneficio para la colectividad. Este estilo de liderazgo transformador, por cuanto tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, autoestima y autorrealización (p.120).

El líder transformacional, genera una influencia en las interrelaciones de los miembros del grupo estimulando las capacidades en pro al compromiso institucional, identificando y considerando siempre los intereses particulares ya sean estas sus necesidades vitales o de auto realización y es que cuando estas están cubiertas se genera un empoderamiento activo, donde cada miembro de la organización tiende a convertirse en líderes auto dirigidos, autorregulados, auto actualizados y auto controlados lo cual estimula tanto el desarrollo de cada individuo, como la transformación del colectivo.

En el ámbito de la academia se requiere de que los colectivos docentes generen actitudes de compromiso con la visión institucional pues esto marcará la diferencia en el logro de objetivos y metas; en el caso de estudio tratado es importante acentuar que a partir del proceso de fortalecimiento profesional de la Coordinación Pedagógica del Centro de Apoyo San Vicente de la Universidad Nacional de Educación se lleva a cabo el proceso de formación para la transformación direccionado al colectivo docente, el cual esta subdivido en pares y tríos pedagógicos, manteniendo la siguiente estructura en la aplicación de la metodología Lesson Study, que a continuación se reseña:

- **Planificación de la clase:** a partir del trabajo cooperativo del colectivo docente, se diseña la planificación de la clase presencial para los docentes en formación, en la cual de acuerdo al proceso y contenido modular, los pares y tríos pedagógicos organizan las estrategias, técnicas y los recursos a desarrollar; aspectos que son socializados y fortalecidos por los integrantes del proceso.
- **Tutoría Presencial:** comprende la ejecución del enseñar y observar la lección, en esta parte del proceso el par o trío pedagógico lleva a cabo la práctica de tutorización aplicando la planificación con la concreción técnica y

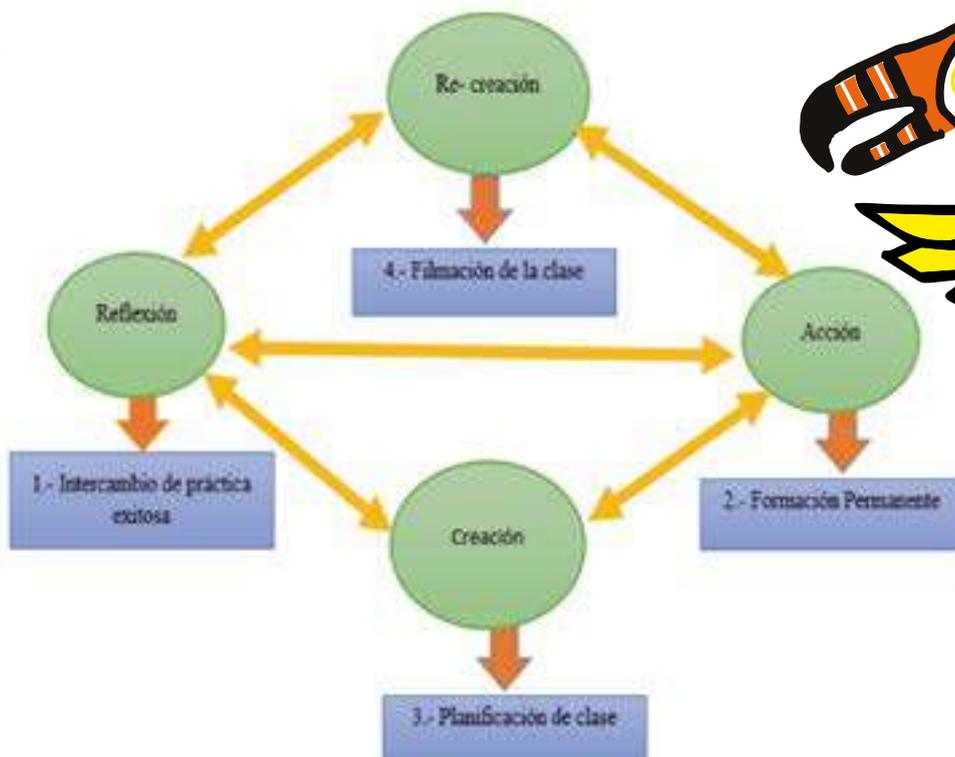
recursos diseñados para el encuentro con los docentes en formación; se requiere de la evidencia a través de una filmación de todo proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Sistematizar evidencias y consensos:** permite al par o trío pedagógico evaluar la clase a través de la observación del video, estableciendo las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Intercambio de experiencias pedagógicas:** en participación conjunta de la Coordinación Pedagógica del Centro de Apoyo y el colectivo docente se realiza el análisis crítico, reflexivo, constructivo que promueve una actitud de autoconocimiento hacia la propia práctica estableciendo lineamientos de mejora para los posteriores encuentros de tutorías presenciales.

PRODUCTOS DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO

El conocimiento práctico se concibe a partir de dos dimensiones que convergen en el pensamiento teórico que permite estructurar la cultura crítica y social; y, el pensamiento Gestalt que comprende esquemas intuitivos que gestionan el comportamiento basado en el conocimiento empírico y las emociones que impulsan y valoran la información; estos aspectos condicionan el esquema cognitivo y la acción de los docentes de acuerdo a su introspección personal y las condiciones que enmarquen su contexto (Peña, 2013).

El pensamiento práctico implica aspectos del sentir, del saber, del hacer y del ser docente; y es que la relación conjunta establece la de-construcción y la co-construcción de vivencias y saberes sistemáticos, constantes y pertinentes que generen el fortalecimiento de las relaciones profesionales



Estrategia en acción del proceso de formación para la transformación docente.
Elaborado por: Sarmiento, M., 2019.

sinérgicas que permitan consolidar procesos de acompañamiento de la praxis docente.

A partir del trabajo intelectual colectivo y consensuado, el acompañamiento adopta características propias ya que no solamente es supervisar los procesos de mejora, sino que implica el saber respetuoso y dialógico que promueve actitudes de empoderamiento, suficiencia, resiliencia y pertinencia, donde cada docente participante del proceso construye una nueva perspectiva de comunidad de aprendizaje que identifica sus retos y esquematiza formas de actuación que permite alcanzarlos.

El producto del pensamiento práctico a partir del análisis sistemático y constructivo determinó los siguientes productos del proceso en sus distintas fases de aplicación de la Lesson Study, propiciando la mejora de los elementos de planificación y seguimiento aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Productos del Pensamiento Práctico.

RESULTADO EN LA PRÁCTICA MEJORADA

En Base a estos resultados, se determina que antes de la puesta en práctica de la Lesson Study, los docentes en un 70 demostraban un bajo conocimiento sobre la metodología y su aplicación; luego de las tres fases de la Lesson Study el colectivo evidencia que en un 100 han logrado un nivel alto en la ejecución de procesos de transformación y mejora continua de la práctica pedagógica.

En lo correspondiente a la práctica pedagógica, la aplicación de la estrategia permitió generar en un 100% nuevas epistemes de acuerdo al núcleo Problémico y en correspondencia del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA); otros datos resaltan que se ha generado un nivel muy alto en habilidades de comunicación afectiva y efectiva; nivel alto en el logro en la teorización de la práctica y experimentación

CRITERIOS	PRODUCTOS	MEJORAS														
(LS 1) Organización pedagógica	Micro planificación	Estructuración de la secuencia de los elementos que enmarcan la micro planificación: <input type="checkbox"/> Tema de la actividad: resaltando la técnica y preguntas generadoras que se fortalezca la episteme relacionada con el objetivo del módulo. <input type="checkbox"/> Competencias: enfatiza habilidades y destrezas específicas como son: Capacidad cognitiva se relaciona el saber científico en concreción con los saberes ancestrales. Capacidad procedimental vivenciar el procedimiento metodológico para ser replicado en la práctica educativa contextualizada. Capacidad actitudinal transversabilidad y transformación cognitiva que permite valorar la homogenización social y cultural.														
(LS 2) Evidencia de la Lesson Study	Guía de Observación de la filmación	Análisis para evidenciar la generación de competencias de acuerdo a la planificación: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterios de valoración</th> <th>Indicadores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conocimiento</td> <td> <input type="checkbox"/> Esenciales, aplicables, transformadores. <input type="checkbox"/> Individuales, colectivos, interactivos. <input type="checkbox"/> Relación con el núcleo Problémico del ciclo. <input type="checkbox"/> Genera desequilibrio cognitivo. <input type="checkbox"/> Genera nuevas epistemes. </td> </tr> <tr> <td>Habilidades</td> <td> <input type="checkbox"/> Comunicación afectiva – efectiva <input type="checkbox"/> Interpretación dialógica de la realidad. <input type="checkbox"/> Teorización de la práctica. <input type="checkbox"/> Experimentación de la teoría. </td> </tr> <tr> <td>Valores</td> <td> <input type="checkbox"/> Coherencia, humildad intelectual, cooperación. </td> </tr> <tr> <td>Emociones</td> <td> <input type="checkbox"/> Motivación. <input type="checkbox"/> Respeto a las opiniones. </td> </tr> <tr> <td>Actitudes</td> <td> <input type="checkbox"/> Cambio conceptual positivo. <input type="checkbox"/> Transformación en la práctica pedagógica. <input type="checkbox"/> Comportamiento colaborativo. </td> </tr> <tr> <td>Análisis de la metodología del PEA</td> <td> <input type="checkbox"/> Fortalezas <input type="checkbox"/> Debilidades /Retos </td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de valoración	Indicadores	Conocimiento	<input type="checkbox"/> Esenciales, aplicables, transformadores. <input type="checkbox"/> Individuales, colectivos, interactivos. <input type="checkbox"/> Relación con el núcleo Problémico del ciclo. <input type="checkbox"/> Genera desequilibrio cognitivo. <input type="checkbox"/> Genera nuevas epistemes.	Habilidades	<input type="checkbox"/> Comunicación afectiva – efectiva <input type="checkbox"/> Interpretación dialógica de la realidad. <input type="checkbox"/> Teorización de la práctica. <input type="checkbox"/> Experimentación de la teoría.	Valores	<input type="checkbox"/> Coherencia, humildad intelectual, cooperación.	Emociones	<input type="checkbox"/> Motivación. <input type="checkbox"/> Respeto a las opiniones.	Actitudes	<input type="checkbox"/> Cambio conceptual positivo. <input type="checkbox"/> Transformación en la práctica pedagógica. <input type="checkbox"/> Comportamiento colaborativo.	Análisis de la metodología del PEA	<input type="checkbox"/> Fortalezas <input type="checkbox"/> Debilidades /Retos
Criterios de valoración	Indicadores															
Conocimiento	<input type="checkbox"/> Esenciales, aplicables, transformadores. <input type="checkbox"/> Individuales, colectivos, interactivos. <input type="checkbox"/> Relación con el núcleo Problémico del ciclo. <input type="checkbox"/> Genera desequilibrio cognitivo. <input type="checkbox"/> Genera nuevas epistemes.															
Habilidades	<input type="checkbox"/> Comunicación afectiva – efectiva <input type="checkbox"/> Interpretación dialógica de la realidad. <input type="checkbox"/> Teorización de la práctica. <input type="checkbox"/> Experimentación de la teoría.															
Valores	<input type="checkbox"/> Coherencia, humildad intelectual, cooperación.															
Emociones	<input type="checkbox"/> Motivación. <input type="checkbox"/> Respeto a las opiniones.															
Actitudes	<input type="checkbox"/> Cambio conceptual positivo. <input type="checkbox"/> Transformación en la práctica pedagógica. <input type="checkbox"/> Comportamiento colaborativo.															
Análisis de la metodología del PEA	<input type="checkbox"/> Fortalezas <input type="checkbox"/> Debilidades /Retos															
(LS 3) Evaluación formativa permanente	Rúbricas	Teniendo como finalidad: <input type="checkbox"/> Evaluar la secuencia didáctica de la sesión de clase, en concordancia con las estrategias y técnicas aplicadas en la micro planificación. <input type="checkbox"/> Considerar todo el proceso de enseñanza aprendizaje.														

Elaborado por los autores.

de la teoría; enmarca que en un 70% se logró un nivel alto en coherencia, cooperación, motivación y diálogo franco y abierto en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje; en un 100% se logró un nivel alto en el diseño de la micro planificación contextualizada en el Modelo Pedagógico y en instrumentos producto de este proceso como la guía de observación y del diseño y elaboración de la rúbrica.

La Lesson Study como metodología modeladora ha permitido plasmar un ciclo de reflexión – acción en el colectivo docente, llevando a cabo procesos en conjunto que han permitido mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los docentes en formación (Calvo y Rodríguez, 2017; Peña, 2013); través de los resultados presentados se debe contrastar la importancia de la interpretación y la acción del docente en el contexto práctico que ha permitido generar la construcción y organización del proceso, por lo que se promueve el intercambio y la acción personal, social y profesional, se activan respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir e incluso contradecir nuestro pensamiento más racional y consciente pero que ha permitido la reconstrucción en la formación permanente del pensamiento práctico en el colectivo de manera cooperativa.

En la entrevista realizada al experto institucional los resultados se enmarcan de acuerdo a las fases determinadas del proceso y evaluación de los productos de concreción y que permiten evidenciar la práctica mejorada en el colectivo docente, por lo que se considera que en las fases se logró:

Fase 1: Sensibilización. Se evidenció la motivación y cambio de actitud hacia la superación permanente, identificando que cada docente participante de la metodología demostró acciones de transformación y mejora potenciando la concreción del acompañamiento mutuo y trabajo cooperativo.

Fase 2: Diseño – ejecución. Se realizó el aporte sustantivo a la retroalimentación y se evidenció la capacidad del colectivo en desarrollar los ejercicios de acercamiento a la propuesta didáctica de acuerdo al núcleo Problémico del ciclo cursado por los docentes en

formación. Así también se resalta los ensayos de prueba y error, mismos que fortalecieron el sentido de madurez en el pensamiento pedagógico permitiendo desarrollar competencias profesionales como la discusión académica, la comprensión y la aplicación pertinente del lenguaje académico.

Fase 3: Evaluación: se evidenció la mejora permanente de la práctica pedagógica en relación a la comprensión del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación en la que permite la concreción de la producción intelectual motivada a partir del proceso de mejora aplicado en la metodología Lesson Study y que ha sido inspiración para el desarrollo del presente trabajo.

IMPACTO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Masi (2008) citando a Freire señala que la “reflexión acción es una unidad indisoluble”, y es que al hablar de la práctica pedagógica sostiene la relevancia en mantener dos elementos como es la teoría y conceptualización vs la experimentación y técnica aplicada; por lo que el impacto pedagógico del presente trabajo genera un efecto multiplicador en todas las aristas de la vida personal, social y profesional del docente como parte del colectivo en formación, ya que se motiva a la mejora



permanente de los procesos como parte del acervo cultural e ideológico del magisterio institucional.

Cabe señalar que el proceso de formación incide profundamente en la construcción de una cultura científica colectiva, de constante innovación, siendo generadora de la dinámica social de la ciencia, aspectos que permiten diversificar las epistemes yacientes en el docente, potenciando las capacidades de los grupos de trabajos y adaptando acciones de igualdad y equidad considerados como valores determinantes en el Modelo Pedagógico de la Universidad.

El impacto interdisciplinario del presente trabajo trasciende al desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes, dando respuesta al núcleo problémico, el cual denota la importancia de los saberes ancestrales en diálogo con el conocimiento científico. Así también permitiendo la generación de propuestas de cambio que a voz de Fals Borda fortalece al investigador “sentipensante” como parte de la realidad y ejecución de acciones sostenibles y transformadoras de la sociedad.

CONCLUSIÓN

Es importante enfatizar que la metodología de la Lesson Study y la experiencia vivencial que el proceso generó en el colectivo docente propició el fortalecimiento de la creatividad en la aplicación de estrategias y técnicas innovadoras que permitan generar el conflicto cognitivo en el proceso de enseñanza y a su vez, una mayor integración y participación de los estudiantes en la acción de deconstrucción y reconstrucción de sus aprendizajes.

Dentro de la metodología se busca formar el alumno docente investigador motivando la crítica y el acompañamiento constructivo de los procesos de enseñanza- aprendizaje aplicados en el diseño de propuesta que permita la mejora permanente del proceso de enseñar.

REFERENCIAS

Calderón, J., López, D., (2016, octubre). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. Juan Carlos Junio (Director), *I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, Argentina.

Calvo, A., Rodríguez, C., (2017, mayo). El Modelo de las Lesson Study para Mejorar la Docencia Universitaria: Resultados de una Investigación en la Universidad de Cantabria. Javier Murillo (Coordinador). *I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, Cantabria, España.

Elliott, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 29-46. Recuperado: <https://www.redalyc.org/html/274/27443871003/>

Masi, A., (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, enero 2008. ISBN978-987-1183-81-4. Recuperado: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

Peña, N., (2013). Lesson study y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 59 - 80. Universidad de Málaga. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298730.pdf>

Sarmiento, M., (2019). *Estrategia en acción del proceso de formación para la transformación docente*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Soto, E., Pérez, A., (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 15 - 28. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>

Soto, E., Pérez, A., (2014). *Guía Lesson Study*. Taller metodológico del Curso Practicum III y TFG de la Universidad de Málaga. Publicado por el Consejo de Educación Superior.

Mendoza, M., Ortiz, C., (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, XIV, (1). Universidad Militar Nueva Granada – Colombia. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf>

Autores

Sheryl Denys Macías Ibarra
sheryl.macias@unae.edu.ec

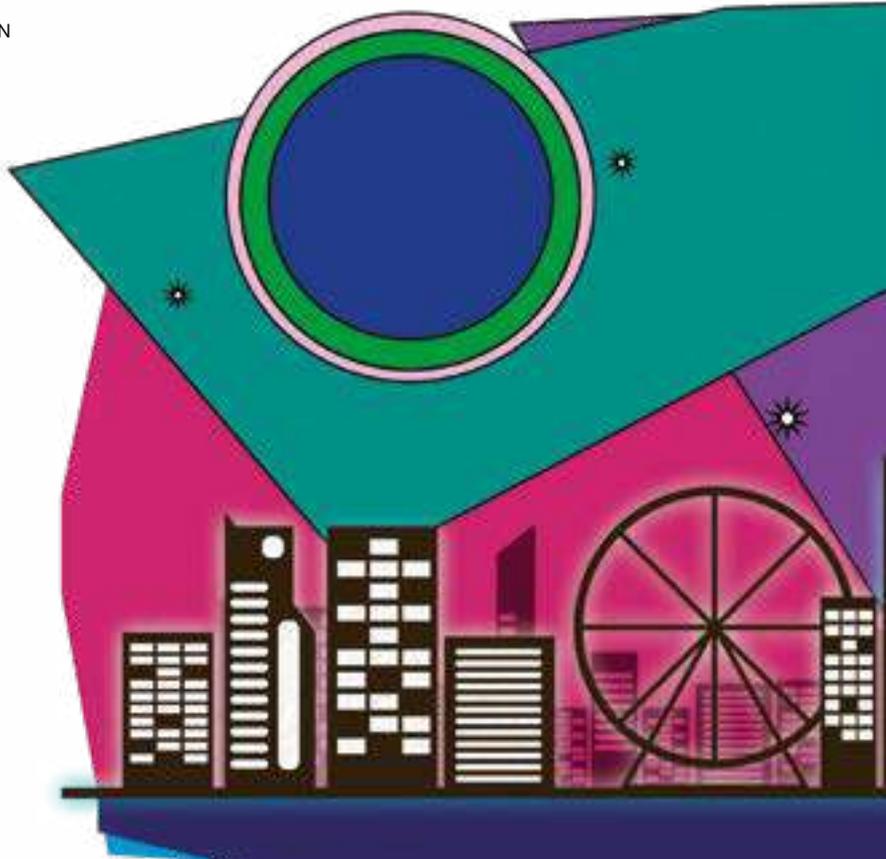
Yonny Alfredo Mera García
yonny.mera@unae.edu.ec

Docentes Universidad Nacional de Educación



PENSAMIENTO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Fernanda Quezada Q.



Resumen

El desarrollo del pensamiento, es un elemento clave en la educación y en la formación de ciudadanos: críticos, reflexivos, propositivos, capaces de tomar decisiones y ser transformadores de la sociedad. Dentro de las nuevas tendencias educativas este tema cobra fuerza; sin embargo, no ha sido desarrollado de forma eficiente pese a ser parte del sustento epistemológico de la reforma ecuatoriana. Existen teóricos y programas que ofrecen lineamientos y herramientas para su aplicación; sin embargo, no se ha trabajado al respecto.

El poder preparar ciudadanos responsables, capaces y con criterio en una sociedad digitalizada, con un avance tecnológico exponencial es un nuevo reto para los docentes y es ahí donde el desarrollo del pensamiento y el pensamiento crítico cobra un papel relevante.

La Unidad Educativa Particular Cedfi, dentro de sus procesos de formación ha incorporado el desarrollo del pensamiento como un eje fundamental dentro de su práctica, buscando un cambio en la educación.

Palabras clave:

Pensamiento, Desarrollo del pensamiento, Educación.

Abstract

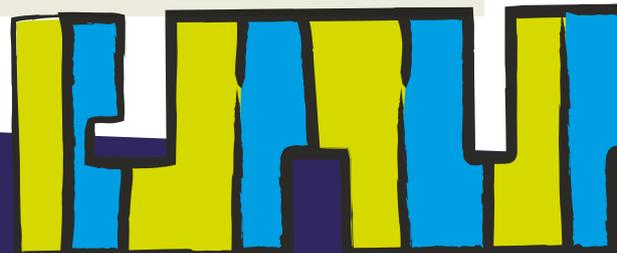
Critical thinking is a key factor in education and citizen's formation to become: critical, reflective, proactive, good at making decisions and transforming society. Concerning to new educational trends, this topic has gained force; however, it has not been developed efficiently even though it is part of the epistemological support of the Ecuadorian Educational Reform. Theorists and programs have offered guidelines and tools for its application; however, any real research has been carried out.

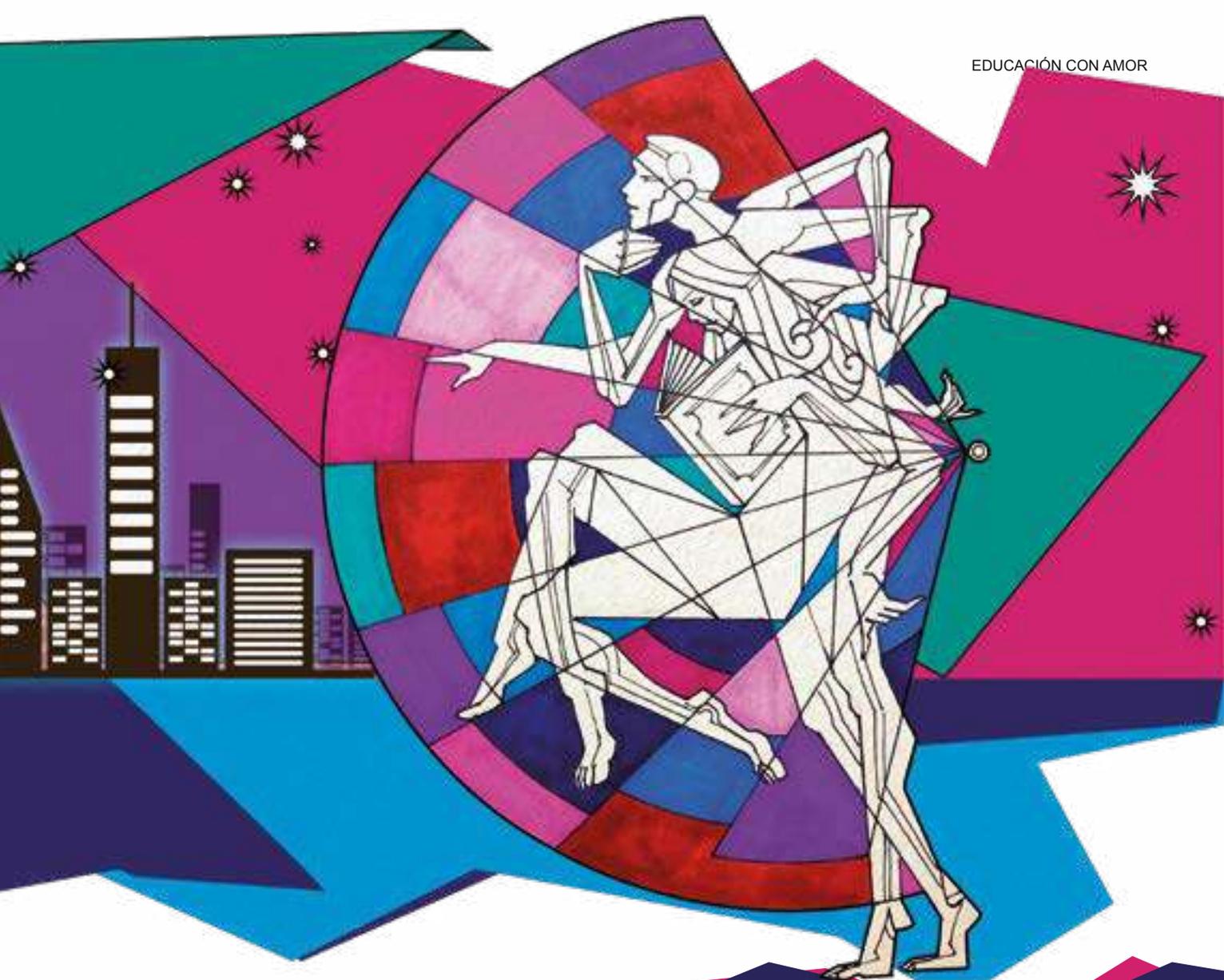
Being able to prepare responsible, capable and discerning citizens in a digital society, with an exponential technological advance, is a new challenge for teachers and that is where critical thinking takes on a relevant role.

Cedfi has already incorporated critical thinking into its educational system as a fundamental axis in its practice, looking forward a change in education.

Key words:

Thought, Critical thinking, Education.





PENSAMIENTO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Pensamiento, educación y ciudadanía, términos estrechamente ligados en diferentes épocas y contextos; con frecuencia se ha dicho que la educación nos enseña a pensar, aunque esta afirmación no se ha cumplido en esencia, más aún si pensamos en una educación tradicional y conductista que solamente espera respuestas a estímulos provocados. Hablar de ciudadanía, sí, como ciudadanos sumisos bajo la autoridad del maestro, ciudadanos que actúan por temor a las sanciones punitivas más no porque exista un verdadero pensamiento, un pensamiento reflexivo y crítico.

¿DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN?

A partir de la década de los años 70 en un nuevo contexto social, industrial y educativo, surge una serie de programas que buscan desarrollar el pensamiento, frente a los resultados obtenidos en estudiantes sometidos a procesos escolarizados; su inicio se da en Norte América por ejemplo: con el Proyecto Cero y sus diversas propuestas, como el proyecto Harvard, Filosofía para Niños, el Programa de Enriquecimiento Instrumental entre otros; estos surgen frente a una preocupación que se mantiene actualmente, pues las instituciones educativas ofrecen a la sociedad estudiantes cargados de información, con una capacidad de repetir la misma, de reproducirla casi textualmente pero poco críticos, analíticos y reflexivos.



Es así, que los cambios en la educación poco a poco se convierten en una necesidad urgente y empiezan a implementarse, propuestas que abordan el trabajo para desarrollar el pensamiento con elementos adicionales al currículo o insertas dentro del mismo, tomando como base los contenidos para desarrollar estas habilidades y hábitos de pensamiento.

Durante las últimas décadas cobra más fuerza la preocupación por realizar cambios en el sistema educativo, Ecuador no es la excepción, en el año 2010, se lleva a cabo una nueva reforma educativa, la cual plantea un trabajo basado en destrezas con criterio de desempeño, mismas que abordan la destreza o habilidad, el contenido y el nivel de complejidad, respondiendo a una articulación con objetivos, ejes

La dimensión epistemológica del diseño curricular; es decir, el proceso de construcción de conocimiento se orienta al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo, en la concreción de los objetivos educativos con su sistema de destrezas y conocimientos, a través del enfrentamiento a situaciones y problemas reales de la vida y de métodos participativos de aprendizaje, para conducir al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que demanda el perfil de salida de la Educación Básica (MINEDUC, 2010).

Así mismo, para el ingreso a las Universidades Públicas, los estudiantes son sometidos a una serie de pruebas que tratan de determinar el manejo de habilidades de pensamiento en ámbitos como: razonamiento lógico verbal y matemático, pensamiento abstracto y lectura crítica; con resultados que no han evidenciado un desempeño efectivo de los evaluados. A pesar de los cambios implementados no se han observado resultados alentadores.



TECNOLOGÍA Y CIUDADANÍA RESPONSABLE

El desconocimiento de los maestros sobre el tema podría ser un elemento que obstaculice el proceso de desarrollo del

pensamiento.

curriculares, etc.; posteriormente para el 2016 se realiza la actualización y fortalecimiento curricular a la reforma antes mencionada con características diferentes, en el sentido del trabajo en espiral de destrezas, abordándolas por niveles.

Estas etapas de cambios, han puesto de manifiesto el trabajo en función de destrezas, que siendo observadas y analizadas con detenimiento, muestran y buscan desarrollar habilidades de pensamiento como: inferir, analizar, sintetizar, clasificar, etc. Dentro del marco epistemológico de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, del Ministerio de Educación, en el acápite correspondiente al proceso epistemológico, se manifiesta que:

Lamentablemente el trabajo desarrollado dentro de las aulas, continúa priorizando el contenido en lugar de desarrollar estrategias y habilidades de pensamiento e impidiendo desarrollar estudiantes críticos, analíticos, reflexivos.

Como ya lo planteó Perkins, la falta de un lenguaje de pensamiento es también uno de los obstáculos para el desarrollo del mismo dentro de las aulas; de ahí la urgencia de hacerlo visible,



de usar rutinas de pensamiento, preguntas y tópicos generativos que puedan aportar a su desarrollo.

El trabajo sobre el pensamiento debe ser abordado desde las etapas iniciales sin interrupción, favoreciendo la modificabilidad cognitiva, respondiendo a las nuevas necesidades de la sociedad tanto en el plano laboral como en el de una verdadera ciudadanía; a una sociedad inmersa en la tecnología.

El desarrollo tecnológico avanza aceleradamente, los medios de comunicación, la publicidad, atraen a los usuarios cada vez más, a tempranas edades, siendo los niños y jóvenes más vulnerables a este fenómeno. Todos estamos inmersos en esta era digitalizada, buscando agilizar procesos a través de la web 2.0, manejando hipertextos, haciéndolos parte de nuestra vida y de nuestras necesidades, por ejemplo, si deseamos realizar algún trámite judicial, de seguridad social y hasta las mismas plataformas virtuales con carácter educativo.

Surge una problemática: *¿Cómo manejar con responsabilidad la tecnología?* Pregunta compleja que requiere considerar un sin número de elementos desde el manejo tecnológico eficiente y responsable, el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, que engloban la criticidad y reflexión, así como elementos axiológicos.

Dentro del sistema educativo ecuatoriano se habla de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, sin embargo, aunque parezca paradójico no se sabe aún como incorporarlas. Muchos docentes piensan que la inserción tecnológica en el aula consiste en observar videos o tutoriales, algún juego propuesto en la web o la búsqueda de información en alguna página llamativa; el término "googlear" se ha puesto de moda y en la actualidad es considerada como una opción para dar respuesta a cualquier inquietud; sin embargo, es algo más complejo que requiere una preparación adecuada del docente como guía y mediador de un proceso responsable y humanizado.

En este entorno como lo plantea Teresa Ayala Pérez en su artículo *El aprendizaje en la era digital* (2011) citando a Echeverría (2001):

"La globalización electrónica no solo implica un cambio tecnológico, sino también una transformación social, cultural y mental". Es ahí donde la educación cumple un papel fundamental en la generación de un nuevo pensamiento de ciudadanos responsables consigo y con el entorno".

Las personas al pasar horas frente a un computador desarrollando diferentes actividades, reciben muchos estímulos y requieren una respuesta inmediata y rápida, limitando su capacidad de reflexión, análisis e inclusive de toma de decisiones, quedándonos en un pensamiento apresurado, superficial y fragmentado. Es importante considerar las actuales características cognitivas de nuestros estudiantes, quienes aprenden la tecnología de forma natural y espontánea, surgiendo un nuevo grupo, los nativos digitales, quienes adquieren destrezas informáticas con mucha facilidad, respondiendo de forma rápida y eficiente al hipertexto, que es llamativo y capta su atención, aunque sea de forma fragmentada; frente a inmigrantes digitales quienes tienen resistencia a la tecnología y dificultades para manejarla con la misma habilidad que sus menores.

En este sentido cabe una crítica a la escuela, ésta para los estudiantes es aburrida, no ofrece novedad ni motivación, de ahí la urgente necesidad de cambiarla adecuándola a las necesidades actuales de nuestros estudiantes.

Morin por su parte, plantea la existencia de siete saberes fundamentales para la nueva educación; mientras Prensky incita a los docentes a aprender a comunicarse en el lenguaje y estilo de sus estudiantes; de estudiantes multitareas.

Como ya lo planteó Dewey, el objetivo de todo aprendizaje es formar el carácter mental y moral para utilizarlos en un ambiente social. Plantea que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Para él, la escuela democrática requiere la modificación completa de todos los presupuestos estructurales.

EL DOCENTE EMANCIPADOR

Es importante como docentes reconocer que no se tiene todas las respuestas, no existe la propiedad de un conocimiento absoluto, permitiendo a los estudiantes que lo descubran por sí, replanteando el proceso de enseñanza y aprendizaje, empleando metodologías interactivas que capten su interés, en entornos cooperativos,



colaborativos, favoreciendo positivamente un ambiente digital responsable y fundamentado en valores.

Wagner (2008) establece siete competencias para sobrevivir en el siglo XXI: pensamiento crítico y resolución de problemas; colaboración a través de redes y liderazgo por influencia; agilidad y adaptabilidad; iniciativa y emprendimiento; efectiva comunicación oral y escrita; acceso y análisis de información; curiosidad e imaginación.



La sociedad de la tecnología

llama a cambiar estructuras y procesos que permitan una adaptación adecuada y responsable de niños, jóvenes y también de los adultos a esta nueva era digitalizada sin olvidar que ante todo somos seres humanos con una mirada optimista hacia el futuro, fortalecida sobre todo en valores. En este entorno se presenta un enorme desafío para los docentes, desarrollar el pensamiento en nuestros estudiantes para responder a una sociedad tecnolozada con criterios claros y con responsabilidad.

Enfrentarse a este nuevo panorama no es sencillo, surgiendo una interrogante: *¿hasta qué punto la educación formal fomenta el pensamiento de los estudiantes para el mundo de hoy?* Pregunta a la cual debe responder cada uno de quienes formamos parte de este sistema.

Henry Giroux, plantea una teoría social crítica de la instrucción escolar, donde los estudiantes y las escuelas fomenten el desarrollo de un rol activo,

crítico y emprendedor como ciudadanos, para ello se debe utilizar un lenguaje crítico. Plantea que los docentes deben conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores. Su pedagogía es crítica y liberadora, de lo concreto, busca potenciar al estudiante para transformar el orden social mediante una democracia justa y equitativa. Plantea que el papel del profesor debe ser de cambio, en el sentido de ejercer control sobre el currículo.

Considera que las Ciencias Sociales deben construir modelos pedagógicos en un contexto socio – político, así se da una relación democrática, donde los estudiantes tienen una visión crítica. También se podrían incorporar problemáticas ambientales vinculadas a las Ciencias Naturales y las mismas problemáticas tecnológicas que de una u otra manera están alienando a las personas.

Cuando plantea un nuevo currículo hace un llamado a responder a las necesidades individuales y sociales, en un contexto socio – político con ideas de emancipación, con un nuevo tipo de racionalidad, siendo la escuela un agente socializador. Considera importante el papel de los educadores de Ciencias Sociales quienes deberán promover valores y creencias que estimulen la democracia, la crítica y la participación.

CREAR, PENSAR, TRANSFORMAR, HACIA UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

La educación debe ser entendida como una posibilidad de formación integral del ser humano, yendo en contra de la normalización y naturalización de ciertos procesos violentos e inhumanos que lo que hacen es lastimar a la sociedad. Otros elementos que deben trabajarse y desarrollarse en los estudiantes, es la meta cognición y la evaluación dialogada, poniendo en manos de los estudiantes cierto control y responsabilidad tanto de sus aprendizajes como de sus desempeños. Es importante el trabajo en grupo, ya que permite a los estudiantes relacionarse con contextos sociales con responsabilidad social y solidaria, con un sentido de una verdadera ciudadanía.

"Satanizar" la tecnología no es la mejor solución, pero sí es un elemento importante para reflexionar con los colegas y con los estudiantes sobre su uso, importancia y manejo, generando el desarrollo de la reflexión y crítica con argumentos sólidos y fundamentados, fomentando el diálogo en medio de una diversidad.

Sabemos que uno de los elementos que se da a nivel mundial, es la eliminación en el currículo de asignaturas como la Filosofía y el Arte, pero es ahí donde el docente como dueño de su aula y trabajo puede incorporarlas y emplearlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como se plantea en el artículo "Educación para el lucro, educación para la libertad" de Martha Nussbaum; "querer una educación que produzca lucro o una educación para una ciudadanía más incluyente" (2016). La respuesta es obvia, pero el sistema lamentablemente no lo es.

No podemos llegar, ni llegarlos el derecho a crear, a pensar y a transformar. Enseñar a aprender, desaprender y reaprender debería ser uno de los ideales en la docencia, pues solamente ahí, se estaría evidenciando la capacidad de pensar por nosotros mismos, de ser analíticos, reflexivos, críticos, capaces de enfrentar los problemas, tomar posición y tomar decisiones frente a los problemas cotidianos y frente a la vida misma.

que también los docentes forman parte de estas instituciones y sistema, por tanto, también siendo corresponsables de la situación educativa local.

Entender el mundo como una diversidad y un entramado de sistemas es un punto para iniciar. Aplicar estrategias basadas en el cuestionamiento como ya en la antigüedad lo hizo Sócrates con la mayéutica, permitirán sacar a la luz ideas y respuestas, esta metodología ha sido desarrollada por nuevas propuestas como por ejemplo Filosofía para Niños, o las preguntas generadoras; todos somos parte de la sociedad del conocimiento en nuestro propio contexto y circunstancias particulares que nos hacen únicos y diversos y emplear herramientas que están a



la disposición pueden y deben ser implementadas en los procesos educativos, para mejorar las condiciones en la educación.

Existen estrategias y programas que se pueden poner en práctica en el aula, con una visión proactiva, cuestionando la realidad y los procesos, siendo críticos. Todo esto está en manos de los docentes y depende de ellos, es fácil cuestionar y echar la culpa al sistema o a las instituciones, sin darse cuenta

La creatividad, otro elemento esencial del desarrollo del pensamiento es un desafío para docentes y estudiantes en la medida que pueden llevar a proponer nuevas formas de trabajo novedosas y atractivas que desarrollen el pensamiento con el objetivo de lograr ciudadanos responsables, comprometidos con su realidad y gestores de un

cambio; ciudadanos que utilicen los recursos con los que dispone a su alrededor con un sentido crítico y responsable.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO, UNA EXPERIENCIA LOCAL

A partir de esta reflexión y de nuevas alternativas en la educación, dentro de la Unidad Educativa Particular Cedfi, de la ciudad de Cuenca, desde hace años atrás se ha incorporado un modelo de trabajo sobre el desarrollo del pensamiento; en un primer momento con textos seleccionados para cada uno de los años de Educación General Básica, EGB

la heurística, las operaciones cognitivas, el pensamiento formal, entre otros con un sustento teórico y pedagógico.

Para el desarrollo de esta propuesta se ha considerado dos horas semanales de trabajo en EGB, destacando que el desarrollo del pensamiento, no se limita a espacios de tiempo específicos, sino que es indispensable que esté presente en cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma intencionada, interdisciplinaria y consciente tanto por parte de docentes como estudiantes.

La convicción de que el pensamiento y su desarrollo son la clave de la transformación social y la educación

permitirá fortalecer y enriquecer nuevos procesos que brinden mejores

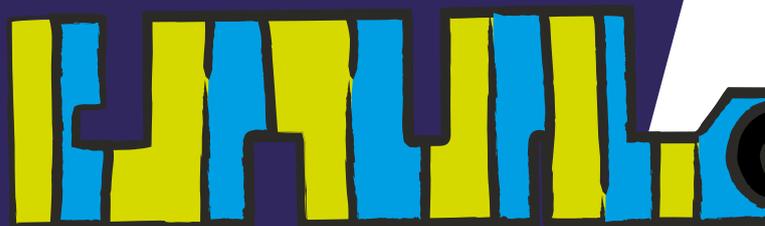


como por ejemplo: el PAI (Proyecto de Activación de la Inteligencia), posteriormente se realizó una recopilación de ejercicios de diferentes programas con el objetivo de fortalecer habilidades de pensamiento en los estudiantes de EGB Básica y en los últimos años con la implementación y formalización del trabajo con el programa de Filosofía para Niños, este se centra en el pensar sobre el pensar, posibilitando el desarrollo de altas capacidades, utilizando novelas de M. Lipman y de D. Pineda.

Cada uno de estos programas responde a diferentes objetivos y abordan elementos del pensamiento vinculados al lenguaje, matemáticas,

oportunidades a los y las estudiantes en todos los niveles educativos. Lograr estos objetivos permitirá verdaderamente tener nuevos ciudadanos críticos, propositivos, capaces de enfrentar un mundo tecnologizado con responsabilidad y los criterios más adecuados para su manejo.

El desafío es grande, pero no es imposible.



REFERENCIAS

- Ayala, T. (2011). El aprendizaje en la era Digital. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21, p. 16-17.
- Dewey, J. (2004 [1915]). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). *Interacción Social y Aprendizaje*, en COLL, C. Desarrollo psicológico y educación.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Harada, E. (2007). Pensamiento crítico, educación y mundo actual. *Ponencia en el XIX Coloquio Nacional Sobre la Enseñanza de la Filosofía* (11-13 de octubre de 2007), Veracruz.
- Lamarca, M. (2013). ¿Una nueva racionalidad? En: Hipertexto: *El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. Primer avance de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21. Morin, E. (2011). *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Segunda parte. Barcelona: Paidós, pp.141-160.
- Nussbaum, M. (2016). *Educación para el lucro, educación para la libertad*. *Nómadas* (Col), (44), pp.13-25.
- Pereira, J. (2010) Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación. *Revista Electrónica Educare*, XIV, (1), pp. 67-75.
- Perkins, D. (1997). *Making thinking visible*. New horizons for learning.
- Prensky, M. (2001) *¿Realmente piensan diferente? Nativos digitales, inmigrantes digitales*. Parte II. On the horizon. NCB University Press. 9, (6), pp.1-9.
- Sosa Elizaga, R. (2011). Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina. En: *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 48. CLACSO, noviembre de 2011.
- Swaert, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. & Kallick, B. (2013). *La importancia del pensamiento eficaz. El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Capítulo 1. España: S.M. pp.15-47.

Fernanda Quezada Q.

Docente de la Unidad Educativa Particular
Cedfi (25 años), EGB, Filosofía,

Director de área de Desarrollo del Pensamiento.

Maestrante Educación, mención Desarrollo del
Pensamiento 2017 – 2019, U. de Cuenca.

fquezadaq@cedfi.edu.ec

fernanda.quezada@ucuenca.edu.ec





"Los cambios surgen siempre de voces reflexivas que entienden la circunstancia vigente y la realidad deseada pero además se arriesgan a construir el sendero entre estas".

"El líder es simplemente un individuo capaz de entender a una comunidad, para desde su particular circunstancia definir y construir mejoras".

Chaupi

PI



CHAUPI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA “CENTRO” O “MEDIO”. ESTA SECCIÓN, EL CORAZÓN DE LA REVISTA, TRATA CUESTIONES DE INTERÉS GENERAL RELACIONADAS CON PROCESOS DE APRENDIZAJE, INNOVACIONES PEDAGÓGICAS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y OTRAS INICIATIVAS QUE ABONAN EL TERRENO SIEMPRE FÉRTIL DE LA EDUCACIÓN Y POSIBILITAN EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO UNA CONDICIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA DESARROLLAR LIDERAZGOS

Víctor Pazmiño Puma

Resumen

En la época actual, se concibe que la escuela es un ser vivo que está en constante movimiento e integrada por sujetos que se interrelacionan entre sí dando sentido a los conceptos de desarrollo integral y holístico de los actores educativos. Es preciso plantear condiciones que sostengan a la escuela que soñamos, permitiéndole caminar hacia su horizonte. Una escuela que forme seres humanos y humanice todas sus acciones, logrando dar sentido al acompañamiento pedagógico como condición para generar actitudes de liderazgo y desarrollo en docentes, estudiantes, autoridades. Cabe mencionar que el acompañamiento pedagógico es un proceso de crecimiento humano y profesional en donde los saberes permiten establecer relaciones horizontales y los aprendizajes construidos sean participativos. Provocar cambios dentro de la escuela, debe motivar la reflexión dentro del acompañamiento pedagógico como pilar de la gestión escolar, gestión del aula y la construcción de la escuela que soñamos. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico puede ser considerado como estrategia para organizar los grupos de inter-aprendizaje entre los actores educativos, que se motivan y apoyan de manera mutua logrando así aprendizajes significativos y reflexivos. Los grupos de inter aprendizaje como estrategia motivadora para reconocer fortalezas y debilidades en la gestión del docente y puente para la reflexión en el quehacer educativo.

Palabras clave:

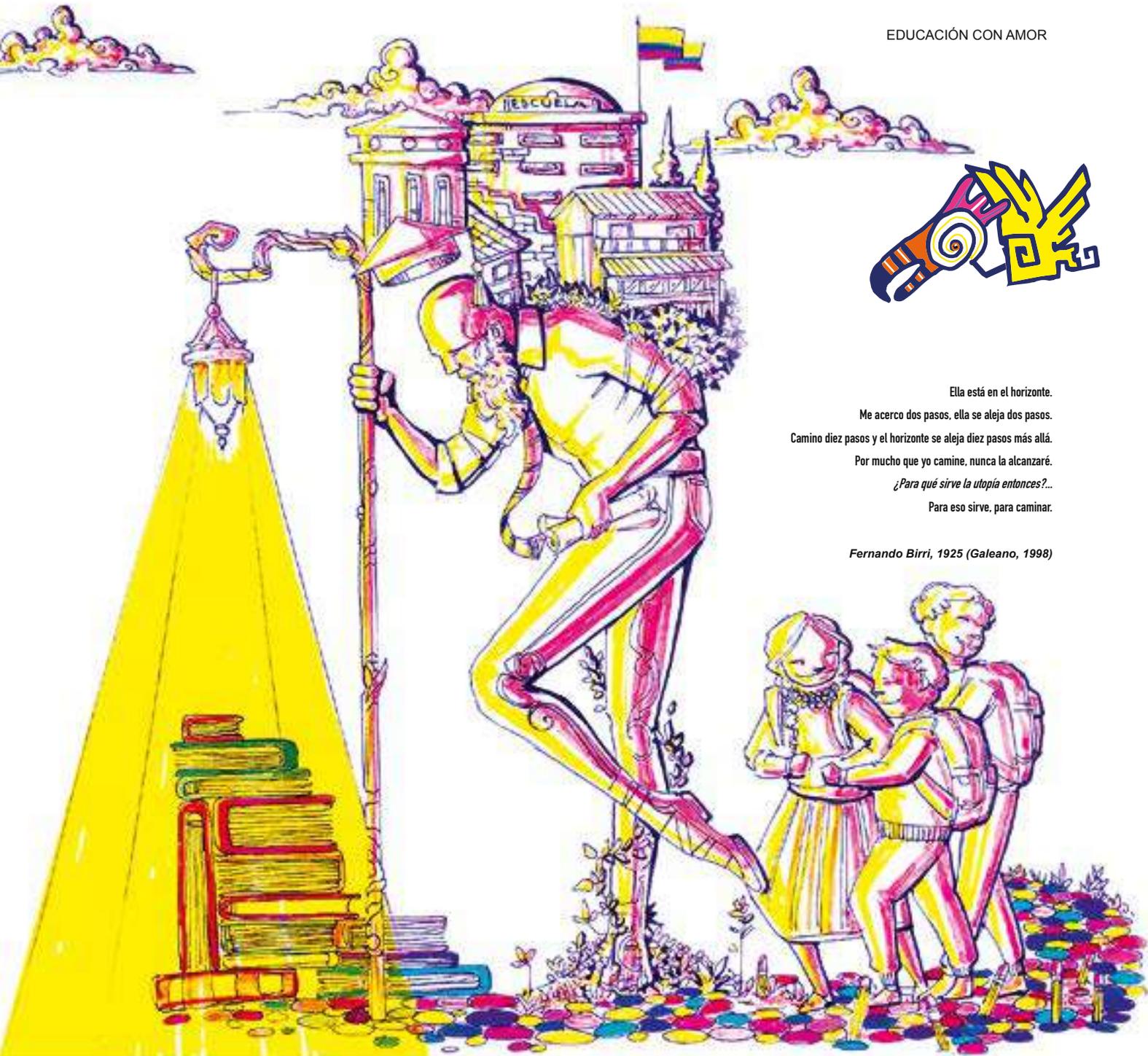
Acompañamiento Pedagógico, Escuela que soñamos, Grupos de inter-aprendizaje.

Abstract

In the current time, it is conceived that the school is a living being that is in constant movement and integrated by subjects that interrelate among themselves giving meaning to a development of integral and holistic concepts of the educational actors. It is necessary to establish conditions that sustain the school we dream for, allowing it to walk towards it's horizon. A school that trains human beings and humanizes all their actions, managing to make sense of the pedagogical accompaniment as a condition to generate leadership and develop attitudes in teachers, students, and authorities. It is worth mentioning that the pedagogical accompaniment is a process of human and professional growth where the knowledge allows to establish horizontal relationships and the learned learning is participatory. Provoke changes within the school, should motivate the reflection within the pedagogical accompaniment as a pillar of school management, classroom management and the construction of the school we dream of. On the other hand, pedagogical accompaniment can be considered as a strategy to organize the inter-learning groups among the educational actors, who motivate and support each other in a meaningful and reflective way. Interaction learning groups as a motivating strategy for recognize strengths and weaknesses in teacher management and bridge for reflection in educational work.

Keywords:

Pedagogical accompaniment, School we dream of, Inter-learning groups.



Ella está en el horizonte.
 Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
 Camino diez pasos y el horizonte se aleja diez pasos más allá.
 Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía entonces?...
 Para eso sirve, para caminar.

Fernando Birri, 1925 (Galeano, 1998)

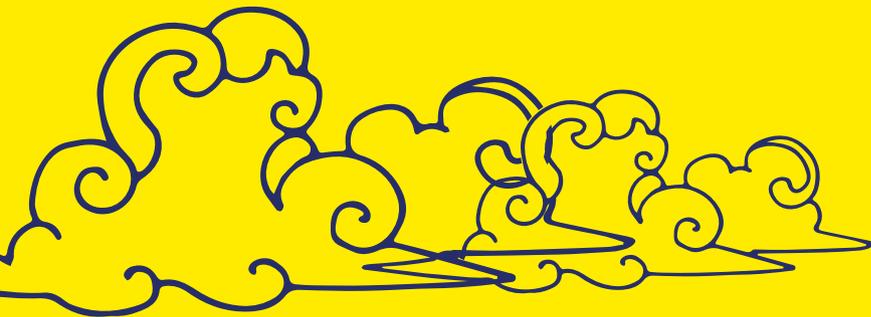
INTRODUCCIÓN

He querido empezar con unas breves palabras del cineasta Fernando Birri (1925), que más tarde Eduardo Galeano (1998) le diera sentido y vida acerca de la utopía como aquel horizonte que no es estático y que nos obliga a caminar.

Por muchos años se ha considerado que la educación es un evento estático, terminado, que se apoya en un listado de teorías, de contenidos que hay cumplir y de recursos o materiales que hay que utilizar; además de programas de estudio y formatos que hay

que llenar; pero *¿nos hemos puesto a pensar que quiénes estamos en dicho evento somos personas?* y por lo tanto, por qué no darnos la oportunidad de entender que la educación es un proceso movilizador y que lo que hay en el horizonte no es estático; sino que, nos invita a caminar y desarrollar de mejor manera el proceso educativo.

Desde la mirada de José María Vélaz (1964), pedagogo y sacerdote Jesuita, la escuela es un ser vivo dinamizador y que al igual que, el cuerpo del ser humano está conformada por dimensiones, la vida de la escuela está integrada por dimensiones inherentes y que por lo tanto se complementan



como un sistema. Dependerá de su contexto para determinar las dimensiones que se consideren trabajar en la escuela, pero las esenciales son: dimensión pedagógica, dimensión convivencial, dimensión comunitaria, dimensión administrativa.

El Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría Ecuador (2016), menciona que:

Una de las condiciones para que este sistema funcione es el acompañamiento pedagógico, una condición que radica en una pedagogía del encuentro en la confianza con el otro y que surge de la experiencia vital de una relación que se traduce en un encuentro amoroso que seduce, transforma y libera. El encuentro se traduce en acompañamiento, en suscitar y provocar dinámicas de crecimiento sin dejar de reconocer la complejidad de las mismas personas, en una aceptación realista de sí mismo y de los mismos contextos donde ellas se encarnan (p. 125).

En educación nada está concluido ni terminado, sobre todo si se piensa en los contextos de las instituciones educativas, cada una tiene sus propias características, formas de vida, formas de desarrollo, problemas y hasta maneras de pensar frente a determinada situación. El acompañamiento pedagógico, por tanto, requiere una mirada más amplia que la habitual observación de



clases centrada en la evaluación del desempeño docente (Mellado, 2016).

A continuación, menciono algunas aproximaciones de un acompañamiento centrado en el desarrollo del ser humano:

- El acompañamiento pedagógico no radica solo en lo académico; sino es un proceso donde el uno crece con el otro desde las dimensiones del ser humano: lo corporal, emocional, afectivo, intelectual, ético y espiritual.
- El acompañamiento pedagógico forma de manera permanente y no solo instruye o supervisa.
 - El acompañamiento pedagógico genera reflexión y análisis en el acto educativo y provoca cambio y transformación en sus actores.
 - El acompañamiento pedagógico sienta a los actores educativos como personas que provocan que la escuela camine, y desde esa mirada tiene la intención de incluir a todos los miembros de la comunidad educativa.
 - El acompañamiento pedagógico genera

MIRADAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO



espacios y oportunidades de crecimiento y desarrollo humano y profesional.

- El acompañamiento pedagógico no se enfoca en cumplir con un listado de formatos, de informes, de calificaciones; sino que, a partir de la reflexión, libera al docente para invitarlo a innovar y transformar.
- El acompañamiento pedagógico no clasifica, no califica, no juzga; propone una relación horizontal, de iguales, con responsabilidades distintas en la tarea de educar, pero con la misma intencionalidad y objetividad.
- El acompañamiento pedagógico no busca el protagonismo; sino promueve un liderazgo compartido para la gestión de la escuela, mediante los Equipos Directivos (Fe y Alegría, 2011).

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

La gestión de la escuela tiene como pilares a la construcción colectiva del proyecto educativo y el acompañamiento pedagógico. Los actores protagónicos no son únicamente las autoridades institucionales; sino más bien se le entrega el protagonismo a la comunidad, a los padres, madres y representantes de familia, a los mismos estudiantes y a los docentes en la construcción de la escuela que queremos y que soñamos. Como decía Paulo Freire: "Para poder mañana lo que

hoy es imposible, tenemos que ir haciendo lo que hoy es posible". Es decir, construir de forma colectiva el proyecto educativo y que el equipo directivo sea el acompañante en esa construcción.

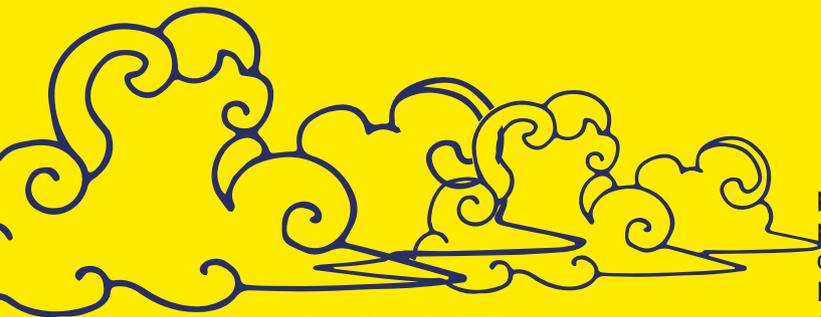
Imaginémonos a una escuela en que el liderazgo radica en un equipo directivo, cada miembro se convierte en un coordinador o coordinadora más que en un jefe o director/a; que dicho equipo acompañe a cada dimensión en la construcción de sus programas, objetivos y que se articulen con otras dimensiones para conseguir resultados institucionales, que las dimensiones que se trabaje sean la pedagógica, la comunitaria, la convivencial, la administrativa, etc., que cualquier miembro de la comunidad sepa y conozca a la persona que le puede asesorar o solucionar alguna problemática que se presente.

Que la dimensión pedagógica sea un equipo de expertos pedagogos que propongan innovaciones y mejoras académicas en la práctica y que no se dediquen a la observación de clase como un espacio de supervisión; que los errores sean vistos como oportunidades en el desarrollo del proceso de E-A; que exista una gestión de la escuela que haga que las cosas sucedan desde la articulación de las dimensiones y no se centre solo en lo administrativo y la supervisión.

Que el rector(a), director(a) sea un acompañante pedagógico y no un administrativo que le pida llenar papeles, que acompañe a desarrollar habilidades de liderazgo y no critique las debilidades que aún tengo como docente.

Que la escuela incida en su comunidad, para que sea un sujeto de transformación social y no solo un mero espectador de las problemáticas, y que las puertas estén siempre abiertas a la comunidad. Y que la comunidad cuide de la escuela como un espacio de derecho público en donde se beneficien de manera mutua.

Que el acompañamiento pedagógico sea motivo de encuentro, que las autoridades miren a sus docentes como: personas, educadores y no como meros trabajadores que deben cumplir una tarea y resolver todos los problemas de los estudiantes. Que las puertas de la dirección de la escuela y de las aulas estén siempre abiertas como invitándonos a convivir en las clases con los estudiantes.



EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL AULA

Todo acompañamiento es formativo, el hecho de que se haga desde la horizontalidad en las relaciones no significa que la responsabilidad del mismo se diluya. El acompañante juega un rol fundamental que implica una relación de escucha, de diálogo sincero y respetuoso, orientador y provocador de la



reflexión de todas y todos que le supone prepararse para un adecuado desempeño de su papel.

Sería muy crítico si la o el acompañante no desarrolla en sí mismo las cualidades que le permitan encontrar cercanía con las personas para apoyarlas en su proceso de mejora personal y profesional; cualidades como: la capacidad de diálogo, de cuestionamiento asertivo, uso adecuado de herramientas, procedimientos e instrumentos que ayuden a generar, en su colectivo de educadores, la reflexión permanente y el ajuste de su hacer.

Sería crítico porque se quebrarían las

posibilidades para la mejora de la calidad. Desde allí que Soto (2011) se plantea como necesidad el desarrollo de saberes del acompañante que se concretan en saber: escuchar, mirar, retroalimentar y tejer redes. Cada uno de estos saberes congrega unos procedimientos y herramientas para un ejercicio adecuado del acompañamiento. Plantea Soto:

El acompañamiento pedagógico es un proceso complejo cuya principal característica está centrada en la colaboración y el encuentro fraterno y profesional entre educadores. Por tal motivo, nuestra labor como acompañantes no puede limitarse a la creación de un ambiente adecuado, a la búsqueda de informaciones sobre lo que ocurre en los equipos pedagógicos o en los centros educativos que acompañamos, o conocer y utilizar diversas estrategias; lo ideal es que cada una de las actividades realizadas sea problematizada y reflexionada con los acompañados y que a medida que hagamos nuestro trabajo contribuyamos a la conformación y consolidación de equipos capaces de trabajar de manera autónoma (Soto, 2011, p. 10).

Con los saberes que debe desarrollar un acompañante pedagógico, se propone la estrategia de los **grupos de inter-aprendizaje** para generar reflexión y transformación en la acción docente, concretamente a partir de la observación de clase.

Si bien la observación de clase es una obligación dictada desde el Ministerio de Educación (corriendo el peligro de que este acto se convierta en supervisión de comprobar si el docente cumple con los estándares para que el observador le otorgue una calificación) el acompañamiento pedagógico mira como una oportunidad de crecimiento profesional y sobre todo, humano.

A continuación, haré una descripción de cómo



implementar esta estrategia desde una mirada de acompañamiento pedagógico.

constante, la observación y descripción crítica de los eventos suscitados en la clase, el respeto mutuo, la confianza. Recordemos que el grupo de inter-aprendizaje se vuelve acompañante pedagógico del docente de la clase que visitamos.

CONFORMACIÓN DEL GRUPO DE



INTER-APRENDIZAJE

El grupo de inter-aprendizaje se conforma con una autoridad de la escuela, profesores del mismo nivel del docente que hará la clase demostrativa y por supuesto, el acompañante pedagógico (la posición del acompañante es la de mediador y conciliador). En un momento adecuado puede participar incluso los padres y madres de familia.

METODOLOGÍA DE PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE INTER-APRENDIZAJE

Por didáctica podemos señalar que la metodología se divide en tres momentos:

CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE INTER-APRENDIZAJE

Los integrantes deben considerar las siguientes actitudes de participación dentro del grupo de inter-aprendizaje, pues la intención es generar aprendizaje significativo mediante la reflexión y la participación debemos regirnos por: la escucha

ANTES DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

- Organizar un cronograma de observación de clase con la junta de docentes y el equipo directivo.
- Conformar el grupo de inter-aprendizaje y acordar sobre los participantes en la observación de clase.

- El acompañante pedagógico con los miembros del grupo define y acuerdan las condiciones de participación dentro de la observación de clase (ubicación, guía de participación y recolección de datos, guía de observación de la clase, niveles de intervención, etc.)

DURANTE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

- Los integrantes del grupo de inter-aprendizaje deben presentarse al docente y a los estudiantes, a fin de generar confianza entre los que participaremos de la clase.
- La autoridad o el acompañante pedagógico debe generar un espacio previo de diálogo con los actores (docente, estudiantes y miembros del grupo) para explicar el objetivo de la visita y generar un ambiente de cordialidad y confianza; esto permitirá que el docente de aula sienta libertad de compartir su clase.
- Una vez empezada la clase, los miembros del grupo recogerán por escrito lo que van observando durante la misma. Datos como las preguntas que plantean los estudiantes y que propone el docente, la ubicación y forma del mobiliario (pupitres) en el aula, actitudes que perciben de los estudiantes y docente, manejo y actitud frente a los errores y equivocaciones que pueden suscitar en el desarrollo de la clase, entre otros aspectos que se haya acordado previamente.
- Una vez terminada la clase, los miembros agradecen la apertura de estudiantes y docentes para recibirles en el aula. Por último, se genera un espacio de encuentro y diálogo entre el grupo de observadores y el docente de aula.

DESPUÉS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

Es necesario que el acompañamiento pedagógico genere un espacio de encuentro entre los observadores de la clase y el protagonista, docente de aula, con la intención de retroalimentar, desde la reflexión



y análisis, el quehacer educativo e ir promoviendo tanto el liderazgo de los acompañantes como la innovación en el docente de aula. Para ello, se plantea las siguientes preguntas, sin que estas sean camisa de fuerza o una receta a seguir:

PREGUNTA UNO

¿Cómo te sientes y cómo te sentiste en el momento de la clase?

Dirigida al docente de aula, con la intención de bajar los niveles de tensión, preocupación, de estrés en el docente tutor, generando un espacio de escucha desde lo interior de la persona; se deja en segundo plano el enfoque académico.

PREGUNTA DOS

¿Qué acciones, actividades o estrategias implementaste, pero que no estaban dentro de tu planificación de clase?

Dirigida al docente de aula, con el objetivo de que pueda identificar sus fortalezas, habilidades e improvisaciones (con conocimiento) que se implementan al momento de la clase con los estudiantes. Es invitarle a reflexionar por qué las implemento, de qué se dio cuenta o que elemento le hizo reaccionar. Reconociendo que, si bien es importante la planificación, la misma no es una camisa de fuerza y que muchas veces es necesario romper la estructura de lo planificado.

PREGUNTA TRES

¿Qué te faltó hacer con respecto al desarrollo de la clase, o qué intentaste hacer y no lo hiciste, ya sea que estuvo planificado o no?

Dirigida al docente de aula, con el objetivo de que pueda reconocer sus debilidades, desde la reflexión y el análisis. Adicionalmente le permite retroalimentar su quehacer educativo e identificar los nudos críticos del conocimiento, habilidades y actitudes frente a la temática y sus estudiantes.

PREGUNTA CUATRO

¿Qué recomendaciones se plantearían para mejorar el quehacer educativo del docente respecto a la metodología, manejo del grupo, manejo de recursos didácticos, evaluación, etc., plantearían los observadores de la clase?

Dirigida a los observadores. Una vez generada la confianza en el docente observado, los observadores aportarán con recomendaciones para mejorar su quehacer educativo. El acompañante o la autoridad mediará el momento para gestionar el respeto y la confianza que se ha generado en el grupo. El acompañante pedagógico reforzará los conceptos que se manejen dentro del diálogo con ejemplos o bibliografía que recomendará para todo el grupo de inter-aprendizaje.

Por último, para cerrar el espacio del grupo de inter-aprendizaje, el acompañante pedagógico o la autoridad, establecerá acuerdos y compromisos de mejora tanto para el docente de aula como para los observadores, acuerdos y compromisos que se darán seguimiento por parte de las mismas autoridades. Se firmará un acta de la observación, acuerdos y compromisos. Así también, se llenará el formato que el Ministerio de Educación solicita como evidencia de dicha actividad.

Es, en definitiva, que el acompañamiento pedagógico como sistema formativo, se transforma en una estrategia para el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa tanto personal como profesional. Esto conlleva a desarrollar una cultura permanente de colaboración y mejora de la calidad educativa (Riveros, 2011), en un ambiente de confianza, de relaciones horizontales y reencuentro del sentido pedagógico y liderazgo educativo.

Finalmente, cabe mencionar que el desarrollo de un sistema de acompañamiento implica la formación permanente de la comunidad educativa, considerando que cada miembro de la comunidad en su propia medida puede ser un acompañante no necesariamente pedagógico; sino más bien educativo.

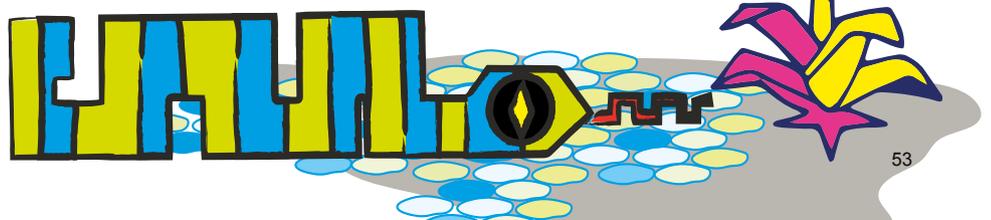
REFERENCIAS

- Álvaro, L. (2015). La Educación Popular: paradigma educativo para el Siglo XXI. En A. Narváez, M. Calderón, & V. Palop (Eds.), *La educación popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*, pp.23–43. Quito: Fe y Alegría Ecuador.
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC. Centro de Información y gestión Tecnológica, Cuba*, 3, pp.12–21.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA. Sao Paulo. 2004. ISBN 85-219-0243-3
- Fe y Alegría, F. I. (2007b). *Sistematización de experiencias educativas, formación de educadores populares de Fe y Alegría: componente teórico y metodológico*. Quito: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Fe y Alegría (2014). *Simposio Internacional de Innovación*. Recuperado a partir de: <http://innovacion.feyalegria.org>
- Fe y Alegría (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador*. Fe y Alegría Ecuador. Quito. 2016.
- Pérez, A. (2014). *Calidad de la educación y formación del docente*. Recuperado a partir de: <http://antonioperezesclearin.com/2014/07/13/calidad-de-laeducacion-y-formacion-del-docente/>
- Riveros, E. (2011). *Sistema de Calidad de Fe y Alegría*. Fe y Alegría. Caracas. 2011
- Soto, M. (2011). *Bitácora para acompañantes*. Federación Internacional Fe y Alegría. Recuperado a partir de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/BitacoraParaAcompañantes_MariaSoto_2011.pdf

Víctor Pazmiño Puma

victorb.pazmino@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador, Dirección Nacional de Tecnologías para la Educación.





"La educación es la herramienta más poderosa para romper los miedos y construir libertades".

"El líder potencializa las capacidades de su grupo, lo empodera de su propia fuerza para en comunidad cercar senderos desconocidos".

Runa no

RUNA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "SER HUMANO". EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA RECOGE ESTE TÉRMINO COMO "HOMBRE INDIO", UN REDUCCIONISMO DE LA DEFINICIÓN DE UN CONCEPTO QUE APELA A LO UNIVERSAL, AL ENCUENTRO FRATERO DE TODOS LOS PUEBLOS EN LA CELEBRACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD COMO AGUJA QUE ENHEBRA NUESTRO DESTINO COMÚN.



LIDERAZGO DESDE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA: LA EXPERIENCIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ECUADOR

Evelyn Jaramillo
María Troya

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los fundamentos científicos y evidenciar el impacto del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en Ecuador. Especialmente, de qué manera ha influido en la visión de liderazgo educativo y su repercusión a nivel de rendimiento y convivencia, desde las voces de sus principales actores: la comunidad. Para ello, se toma como referencia las experiencias vividas en los centros educativos ecuatorianos que implementaron el modelo. Para la consecución de los objetivos, el artículo se basa en una investigación exhaustiva, basada en la metodología comunicativa crítica, porque pretende no solo describir y explicar la realidad, sino también estudiarla para transformarla. El presente artículo obtendrá su importancia, en la medida en que sea tomado como una guía por aquellos profesionales que deseen investigar acerca de las acciones y estrategias que provocan una transformación social a favor de una mejor educación.

Palabras clave

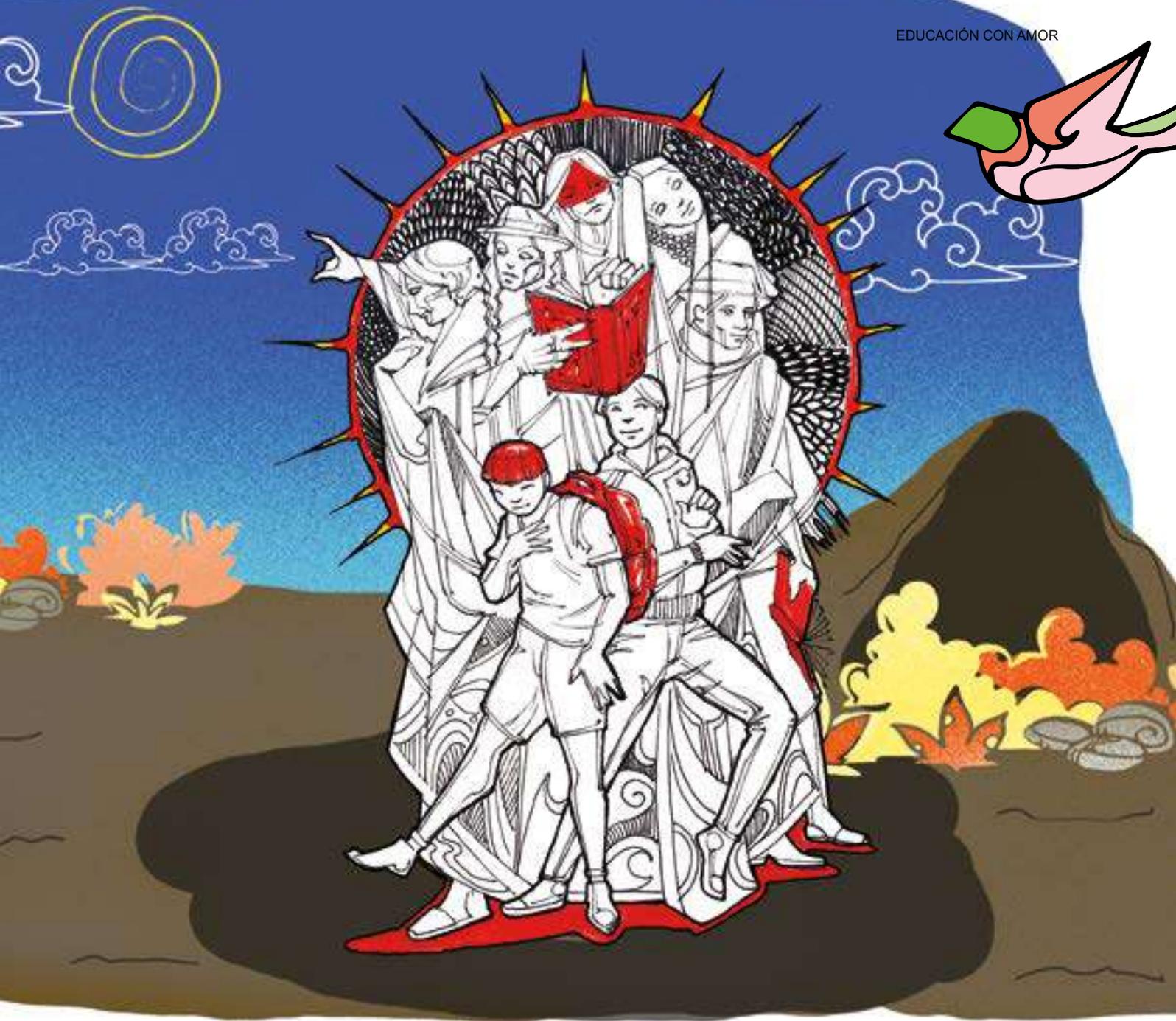
Transformación Educativa, Liderazgo dialógico, Comunidades de aprendizaje.

Abstract

The objective of this article is to show the scientific basis and to demonstrate the impact of Learning Communities in Ecuador. Specially, how the vision of educational leadership and its impact on the level of performance and coexistence, have influenced from the voices of their main actors: the community. Thus, it takes as reference the experiences lived by the Ecuadorian schools that implement the model. To achieve the objectives, the article is based on exhaustive research, based on critical communicative methodology, because it aims not only to describe and explain reality, but also to study it in order to transform it. The present article will obtain its importance, insofar as it is taken into account as a guide by those professionals who wish to investigate about the actions and strategies that provoke a social transformation in favor of a better education.

Key words

Educational innovation, Dialogical leadership, Learning communities, Educational transformation.

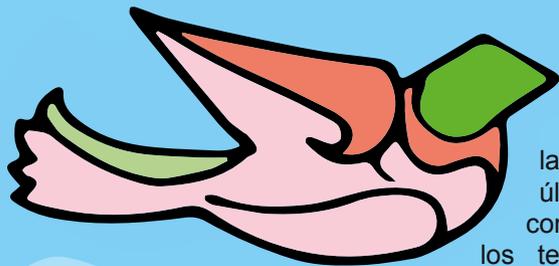


INTRODUCCIÓN

Los niños iniciaban sus primeras horas de clase a las 7 de la mañana. “Vamos a hacer una actividad”, dice el profesor de matemática. “Ustedes” – señalando a los niños de la primera fila, “los más aplicados de la clase, formen un grupo, y los demás hagan grupo por afinidad”. Mientras las y los alumnos juntan sus sillas el profesor entrega la hoja de trabajo y explica que quienes finalicen más rápido tendrán puntos extras. La hoja de ejercicios era algo incomprendida por los alumnos; mientras

resolvían, el ambiente del aula se tornó tenso con las advertencias sobre la “copia” entre grupos y el tiempo que les restaba para resolver el trabajo. Los niños del grupo formado por el docente finalizaron la tarea, entregaron su hoja, que fue revisada al instante y que obtuvo la calificación alta y puntos extras, mientras el resto de estudiantes intentaba resolver los problemas sin conseguir resultados y sin la posibilidad de preguntar al docente.

Lo anterior, es una escena muy frecuente que la hemos vivido mientras formábamos parte del sistema educativo. Esta visión tradicional desde la que ha sido pensado el sistema ha permanecido inmutable a lo largo del tiempo. Este modelo impositivo, que parte



desde la autoridad, que tiene la primera y última palabra con respecto de los temas de gran importancia, desplaza el protagonismo no solo de los docentes sino de los estudiantes y de la comunidad que forma parte de las instituciones educativas. Y del mismo modo, esta escala jerárquica logra reproducirse en el salón de clase en el que el docente tiene la palabra y el alumnado es un recipiente que recibe todos los conocimientos sin posibilidad de cuestionar; es así que la escuela sigue un modelo caduco con una perspectiva incongruente a las necesidades de la sociedad actual en la que vivimos.

En ese sentido, es necesario plantear alternativas que se ajusten a las nuevas dinámicas de la sociedad y de las necesidades de las y los estudiantes, porque la enseñanza y el aprendizaje tienen su razón de ser en las interacciones que se establecen con las personas que conforman su entorno (Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S., 2008, p.132).

En el presente artículo, daremos a conocer brevemente los fundamentos que construyen Comunidades de Aprendizaje, como un modelo que rompe formas de imposición a través del diálogo igualitario. Así mismo, acercándonos al campo específico de su implementación en Ecuador, evidenciaremos de qué manera ha impactado en la visión de liderazgo educativo y su repercusión a nivel de rendimiento y convivencia, desde las voces de sus principales actores: la comunidad.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN MODELO QUE PROMUEVE EL DIÁLOGO IGUALITARIO

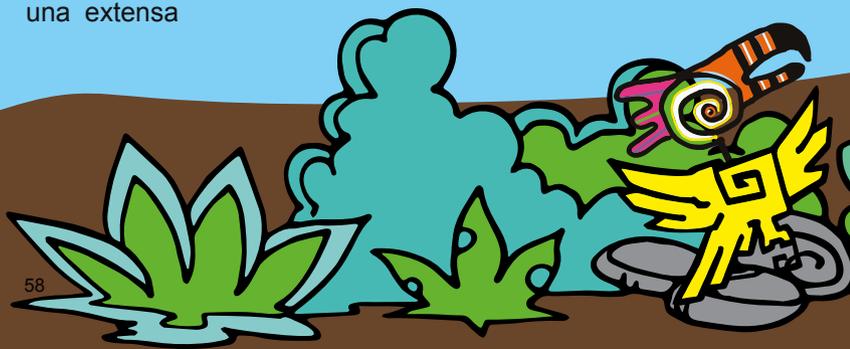
Comunidades de Aprendizaje es un modelo educativo que nace a partir de Includ-ed, una extensa

investigación científica del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, desarrollada por el grupo de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona. Su objetivo fue identificar prácticas educativas que contribuyen a la cohesión social y al éxito en la educación. A partir de allí, establecen siete Actuaciones Educativas de Éxito, las mismas que tienen un impacto favorable en el aprendizaje y en la convivencia escolar, independientemente del contexto en el que se practiquen. Este modelo surge como una propuesta democrática para revertir la desigualdad y promover la cohesión social mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R., 2002, p.70). Su fundamento teórico se asienta en el aprendizaje dialógico, el mismo que se construye a partir de siete principios: diálogo igualitario, transformación, solidaridad, igualdad de diferencias, inteligencia cultural, dimensión instrumental y creación de sentido.

Comunidades de Aprendizaje ofrece una mirada renovadora porque a través del diálogo igualitario rompe con la lógica atravesada por fuertes relaciones de poder y propicia la corresponsabilidad de distintos actores que conforman la comunidad educativa, comúnmente invisibilizados en espacios de participación y la toma de decisiones.

En un documento elaborado por Rivas-Vaciamadrid¹, un municipio español de la provincia y Comunidad de Madrid, se menciona que:

¹ Tomado de: <http://www.webcitation.org/77vLnuOQ>



“El proyecto de Comunidades de Aprendizaje (...) toma como referencia las experiencias que se han llevado a cabo en otros países. Las primeras Comunidades de Aprendizaje se realizaron en grupos de educación de adultos y secundaria, para irse extendiendo a primaria e infantil” (2019, p. 128).

Desde las diversas aristas de este modelo, se fomenta el desarrollo de un liderazgo escolar compartido; es decir, que se distribuye de manera igualitaria la participación de los alumnos, alumnas, docentes, directivos, familiares y la comunidad (vecinos, organizaciones barriales, voluntarios, universitarios, etc.) con la finalidad de trabajar por un mismo propósito que es la transformación del centro educativo y la comunidad.

En este modelo, el diálogo e interacción, son dos de los elementos fundamentales con los que se configura el trabajo de Comunidades de Aprendizaje. El diálogo igualitario se construye sobre la base de este planteamiento que tiene su sustento teórico en contribuciones de Paulo Freire y Jürgen Habermas. Freire propone la perspectiva dialógica como una posibilidad de integrar a toda la comunidad que conforma el contexto en el que está inserto el estudiante ya que influye directamente en su aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2002, p.14). Por su parte, Habermas, en la Teoría de la Acción Comunicativa, muestra que todas las personas poseemos habilidades para comunicarnos y de actuar en nuestro entorno. En ese sentido, para entender su importancia en el modelo de liderazgo dentro del centro educativo, se debe tomar en cuenta:

“El diálogo igualitario ocurre siempre que se tienen en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Todos han tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, siendo que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla. Es decir, todas las contribuciones son válidas, independiente de quién habla y de su función, origen social, edad, sexo, etc.”²

Iniciando por el directivo, cambian las lógicas de trabajo al igual que la relación con familiares, estudiantes y docentes; pues desde el comienzo de la transición de centro educativo a Comunidad de

Aprendizaje, la participación de todos los actores es sustancial para dar los primeros pasos. En un primer momento deben conocer el modelo a través de un proceso de sensibilización, donde son informados y son aclaradas sus dudas; posteriormente se reúne toda la comunidad educativa para tomar la decisión de convertirse en una Comunidad de Aprendizaje.

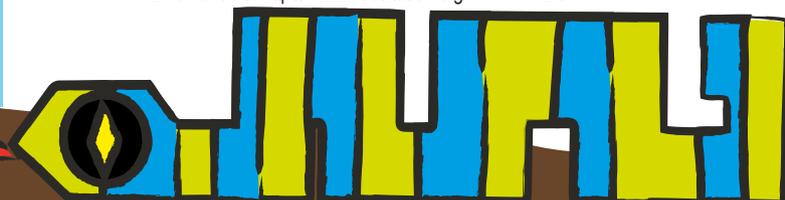
Al ser acordada la decisión, la comunidad reflexiona acerca de con qué escuela o educación sueña. La ceremonia de Sueños es uno de los eventos que están llenos de mucha ilusión por pensar una escuela diferente donde todas las opiniones son tomadas en cuenta. A través de comisiones mixtas, se establece un espacio de análisis sobre los sueños y se fijan prioridades de acuerdo a las necesidades y recursos de la escuela. A partir de esta selección, las comisiones mixtas trabajan en una planificación para poder alcanzar con los sueños planteados.

“ (...) Las decisiones sobre la planificación del trabajo se acuerdan entre toda la comunidad y cada una de las comisiones que se establecen para trabajar sobre las prioridades elegidas también tienen un carácter mixto, es decir, que son compuestas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras. Además, en todas las comisiones se tiene en cuenta la diversidad cultural. Con esta organización, se hace posible que todos los miembros de la comunidad (...) tomen parte activa en las decisiones educativas que se adopten y se responsabilicen de su puesta en práctica y posterior valoración” (Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I., 2003, p.6).

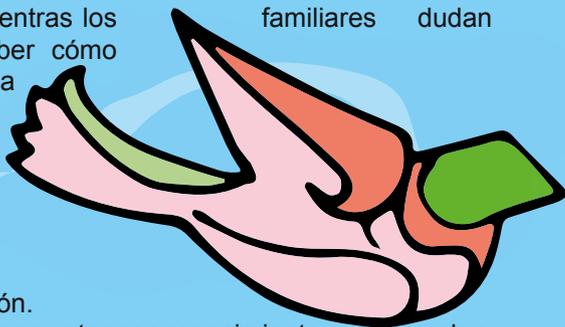
Si bien los sueños y el trabajo conjunto de toda la comunidad por hacerlos realidad es uno de los procesos que constituye este proyecto, las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) permiten involucrar a la comunidad con la escuela, generar espacios más amigables a nivel de convivencia, mejorar los resultados de aprendizaje y el afianzamiento del compromiso de todos los actores por una educación transformadora. Como se mencionó anteriormente, son siete: Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Comunidad, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y Formación Pedagógica Dialógica.

Comunidades de Aprendizaje: transformando la calidad educativa en Ecuador.

² Tomado de: <http://www.webcitation.org/77vkhWPEG>



“Buen día a todos los familiares, queremos darles breves explicaciones de la actividad que tenemos preparada para este día con sus niños y niñas. El día de hoy tenemos Grupos Interactivos, en cada clase hemos conformado grupos heterogéneos. En cada uno, debe haber un voluntario”, comenta una docente mientras los familiares dudan por no saber cómo ayudar a los niños y niñas, y se miran unos a otros con



preocupación.

“No es preciso que tengan conocimientos sobre la materia”, menciona la profesora, “su papel dentro de cada grupo es propiciar la interacción entre estudiantes”.

Mientras se llevaba a cabo Grupos Interactivos, los familiares manejaban cada actividad con fluidez, aprendían de sus hijos, sus compañeros; pero sobre todo, aprendían con ellos. Al finalizar, se abre un espacio de retroalimentación donde ellos pueden opinar sobre la actividad. “Qué bien que a nosotros también nos involucren en el aprendizaje de nuestros hijos para poder saber qué hacen”, comenta Gladys Tipantuña, madre de familia mientras felicita al docente sobre su gran labor dentro del aula con los estudiantes.

Así se vive regularmente el ambiente dentro de un centro educativo que decidió convertirse en una Comunidad de Aprendizaje, donde existe una constante interacción entre alumnos, voluntarios, familiares y maestros encargados de construir un proceso de enseñanza – aprendizaje en conjunto. En nuestro país, Grupo FARO inició la implementación del modelo en 2017, en convenio con el Ministerio de Educación, con el financiamiento de Tinker Foundation y el apoyo metodológico de Natura y CREA. Actualmente existen 14 Comunidades de Aprendizaje (ocho en la provincia de Manabí y seis en Pichincha); el proceso se ha desarrollado gracias al compromiso de toda la comunidad educativa.

En varios casos, la visión de liderazgo ha cambiado con ayuda del modelo, pues con el principio del diálogo igualitario se generan dinámicas más inclusivas en términos de

participación de la comunidad en la enseñanza y en las relaciones horizontales que se establecen entre directivos, docentes y comunidad. Así lo confirma Milton Chancosi, director del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Cayambe:

“(…) Creo que sí ha involucrado mucho Comunidades de Aprendizaje en que todas las opiniones sean válidas, aunque a uno de pronto no le cuadre. En ese sentido, creo que sí ha tenido injerencia para que el trabajo en equipo sea muy horizontal, más no solamente ligado a lo que yo dispongo, todos tienen su punto de vista, todos tienen su criterio paralar de manera consensuada a un acuerdo con mayor éxito”.

Siguiendo la misma línea de ideas, Beatriz Franco, directora de la Unidad Educativa Daniel Acosta Rosales de Manabí, considera que la comunidad debe ser partícipe en los asuntos que se refieren a la dirección de la institución:



“ (...) Comunidades de Aprendizaje es una oportunidad que me ha permitido fortalecer el liderazgo a través de nuevas formas de dirigir el centro con la ayuda de los docentes, estudiantes y voluntarios, el que todos trabajemos para un solo fin dirigido a mejorar la calidad de aprendizaje (...) ”

Así mismo, el hecho de propiciar el involucramiento de la comunidad ha roto barreras sobre el imaginario del trabajo que desempeña el directivo y el docente con los estudiantes, pues de esta manera se genera un reconocimiento hacia la labor del docente que anteriormente era desvalorizada, así lo enfatiza Blanca Villacís, directora del Centro de Educación Inicial (CEI) Patricio Romero Barberis de Quito:

“(Al involucrar) más a los representantes de los estudiantes como a los miembros de la comunidad para realizar actividades en conjunto, se revaloriza nuestra labor institucional en todos los aspectos: social, pedagógica, deportiva, riesgos, disciplina, salud, bienestar, etc. Así como el reconocimiento de la importancia del nivel inicial en la vida de los niños”.

Desde la perspectiva del docente es interesante conocer cómo ha percibido este cambio en la forma de llevar el liderazgo; de un plano impositivo hacia uno más democrático y consensado basado en el diálogo igualitario. Así lo explica José Bermeo, docente de la Unidad Educativa Siglo XXI Luis Felipe Chávez, de Manta.

“Anteriormente no se permitía al docente dar una opinión sino era la autoridad la que la decidía y planteaba las situaciones y eso se quedaba como tal, en ese sentido (ahora) hay acuerdos (...) consenso, diálogo, apertura (...)”.

Simultáneamente, el desarrollo de distintas Actuaciones Educativas de éxito ha impactado favorablemente en el rendimiento académico, la convivencia entre estudiantes, docentes, directivos y ha restablecido la relación entre la escuela y la familia. El hecho de contar con un espacio de reflexión donde prevalece el diálogo igualitario y el alumnado pueda decir lo que piensa sobre el texto en relación con su vida cotidiana ha ayudado mucho a crear en el salón de clase un ambiente de confianza y respeto donde cada opinión y aporte es muy valioso. En el marco de la evaluación de impacto que lleva a cabo

Grupo FARO³, Bertha Salguero, docente de cuarto año de Educación General Básica de la Institución Educativa Francisco Zurita Guayasamín, se refiere a los cambios evidenciados a partir del incremento de Tertulias Dialógicas con sus estudiantes:

“El grupo tiene mayor seguridad y confianza al hablar, su expresión es fluida, amplia y coherente. Son creativos, soñadores e imaginarios. Les gusta leer y participar. Exponen ideas diferentes pero en forma organizada. Eligen el cuento para debatir por párrafos lo que quiere decir que tienen libertad de expresión. El moderador de igual manera es elegido libre y voluntariamente. Sin exigencia alguna, él mismo es (quien) dirige el debate y concede la palabra. Los participantes exponen sus ideas claramente y por turno, no esperan que el docente les dé órdenes. Los otros niños piden la palabra al moderador para expresar sus opiniones, todo esto con respeto a todo lo expresado”.

Del mismo modo concuerda Ximena Armas, docente de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari:

“Se ha motivado la participación y se ha elevado el autoestima, se ha mejorado la argumentación y la expresión de sentimientos íntimos (...) cada estudiante tiene algo que contar, mucho se guardan, preocupaciones, problemas, dudas que no se exponen, pero mediante la tertulia ellos pueden compartir, desahogarse (...) me siento muy conmovida porque conozco a los estudiantes mejor, sus necesidades e inquietudes y pienso que falta mucho por descubrir.”

Por otro lado, grupos interactivos potencian el principio de solidaridad, en el que cada estudiante, desde sus habilidades, aporta al grupo y brinda apoyo a quienes tienen necesidades educativas. Además, este principio de solidaridad es enriquecido con la ayuda de los familiares y voluntarios que brindan las condiciones necesarias para que la actividad se desarrolle de manera colectiva.

El acercamiento de voluntarios y familiares a las actividades desarrolladas en clase brinda confianza y seguridad a los estudiantes. Así lo menciona Wendy, estudiante del CECIB Cayambe “cuando estamos con los adultos, escuchan lo que opinamos, y piensan cómo resolver problemas”. “Nos sentimos felices porque pasamos más tiempo con ellos, nos enseñan

3 Con el objetivo de evidenciar los efectos de las Actuaciones Educativas de Éxito en el aprendizaje de los estudiantes, Grupo FARO lleva a cabo un proceso de evaluación de impacto, durante un año lectivo, en el cual se incrementa la frecuencia de aplicación de Tertulias Dialógicas y Grupo Interactivos en un aula.



“Hay un apoyo pedagógico entre el personal y las autoridades, ayuda mutua entre las necesidades de aulas, estrategias y técnicas de aprendizaje”.

En sí, Comunidades de Aprendizaje aporta aspectos positivos a nivel profesional y personal en la vida de los docentes como lo manifiesta Magdalena Chavarría de la Unidad Educativa Jorge Washington:

más cosas que no sabemos (...)
Ellos también aprenden de lo que hacemos”, menciona Mateo, estudiante del mismo centro educativo.

“Comunidades de Aprendizaje, a nivel profesional, me permiten soñar en una nueva educación, construir nuevos aprendizajes para los estudiantes. Así también, motivar para que los padres de familia, docentes y la comunidad en general se unan a este sueño en que todos aprendan y que todo se puede lograr juntos”.

La participación de los familiares es sustancial en estas actividades. “(...) muchas veces se omite estas partes por las responsabilidades del trabajo, por las diversas ocupaciones y no se presta tiempo a los niños. Con esta experiencia se puede compartir y aprender más”, explica Luis Padilla, voluntario que asistió a Grupo Interactivo desarrollado en el Centro de Educación Inicial, Patricio Romero Barberis.

Finalmente, es esencial mencionar cómo con la unión de todas las fuerzas se han generado cambios muy importantes que le ha permitido a la comunidad educativa empoderarse del proyecto y entender que a través del diálogo, la solidaridad y el compromiso se pueden crear las condiciones para hacer realidad los sueños. Un caso puntual ha sido la infraestructura de algunas escuelas que representa una dificultad más no un impedimento al momento de trabajar en el proyecto. La falta de salas de computo e internet y bibliotecas han provocado procesos de autogestión que mitigan esas dificultades. En tal sentido, los estudiantes han transformado sus aulas en ambientes de aprendizaje, directivos y docentes han convertido bodegas en bibliotecas y zonas para sus Tertulias Pedagógicas, la comunidad ha sembrado huertos y jardines donde antes había escombros.

Con lo que respecta a las Formaciones Pedagógicas Dialógicas, la relación entre docentes está basada en la solidaridad y la empatía por conocer al otro y compartir no solo sus experiencias en cuanto a recursos académicos o metodológicos sino a nivel personal, como lo comenta Viviana Delgado, profesora de la Unidad Educativa Fiscal Manta:

“(...) Entre compañeros se pide colaboración para hacer actividades, se estudian temas juntos (...)”.

José Bermeo de la Unidad Educativa Siglo XXI
Luis Felipe Chávez, puntualiza:



Comunidades de Aprendizaje es un modelo que desencadena cambios impresionantes que parten del directivo y su modo de liderar para convertir al centro educativo en un espacio con las puertas abiertas, en el cual participan y aprenden conjuntamente todos los actores de la comunidad. Es necesario mencionar que para fortalecer este proceso, se debe integrar a diversos actores y organizaciones de la sociedad civil para que se conviertan en los protagonistas de la transformación de la educación.

REFERENCIAS

- Aubert, A. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona.
- Elboj, C. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformando la educación*. Barcelona - España: Editorial Graó.
- Flecha, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Bilbao.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una propuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, pp. 11-20.
- Instituto Natura. (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el 2019, de https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/ead/files/material/file_spa/58/343db30ceba56dc67413921a22790c2a.pdf

Evelyn Jaramillo

Comunicadora Social / Asistente del Área de Educación de Grupo FARO

ejaramillo@grupofaro.org

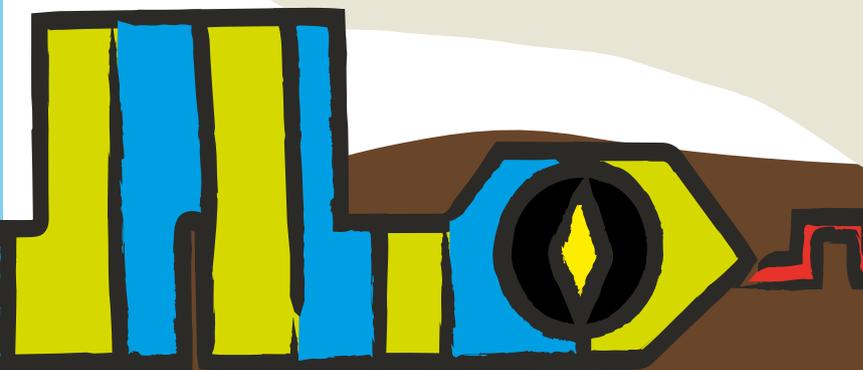
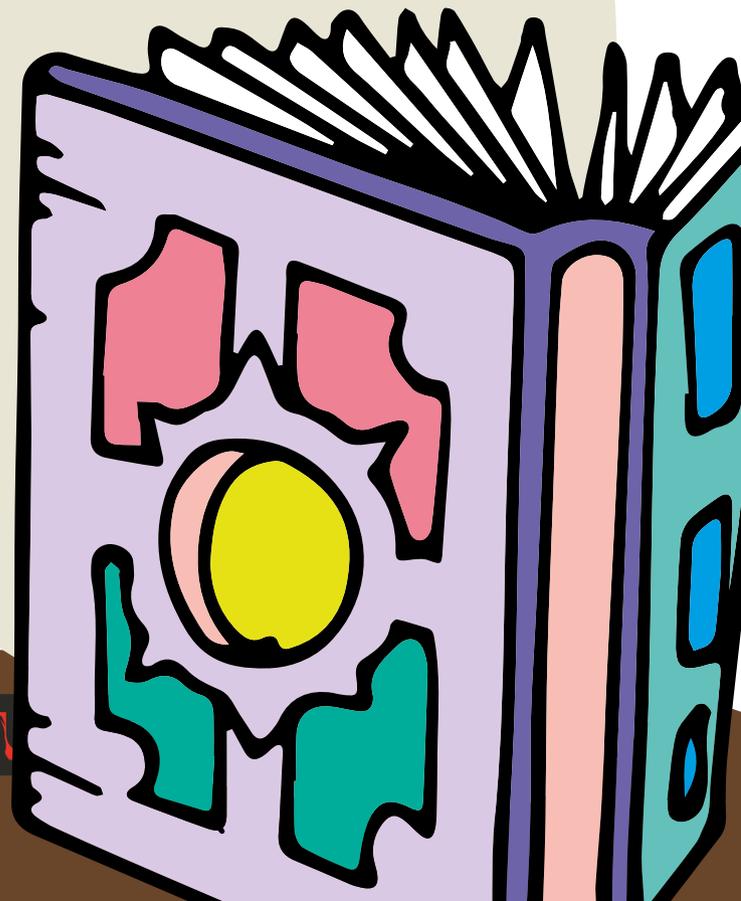
María Troya

Comunicadora Social y Máster en Sociología / Especialista del Área de Educación de Grupo FARO

mbtroya@grupofaro.org

Sitios web:

<https://grupofaro.org>
<http://www.cdaecuador.org>



LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN COMUNIDADES QUE APRENDEN

Mónica Salto C.



Resumen

Liderazgo pedagógico en comunidades que aprenden toma importancia desde la óptica del aprendizaje comunal, donde la guía del líder pedagógico posibilita aprender de forma significativa y funcional.

El objetivo es entender; qué es un líder pedagógico, a qué llamamos comunidades que aprenden y dónde se da la conjunción de estas dos para un eficiente trabajo docente, reconociendo que cada ser humano puede ser líder, y dentro de una sociedad formada en valores éticos y morales la sucesión de estos procura la sostenibilidad de seres humanos preparados.

La hermenéutica sobre el tema parte de la lectura, comprensión e interpretación de concepciones planteadas desde textos y la experiencia docente, para obtener así una visión más amplia sobre la temática.

Finalmente la triangulación entre la teoría, la experiencia de la autora y los resultados de la investigación bibliográfica concluye qué; cuando el docente se empodera de su espacio y asume una posición epistémica del aula se convierte en líder pedagógico, que enrola a todos los niños en un sistema de aprendizaje que favorece a su crecimiento y desarrollo integro.

Palabras claves:

Líder, Pedagógico, Comunidades, Aprenden, Empoderado.

Abstract

Pedagogical leadership in communities that learn is important from the point of view of community learning, where the pedagogical leader's guide makes it possible to learn in a meaningful and functional way.

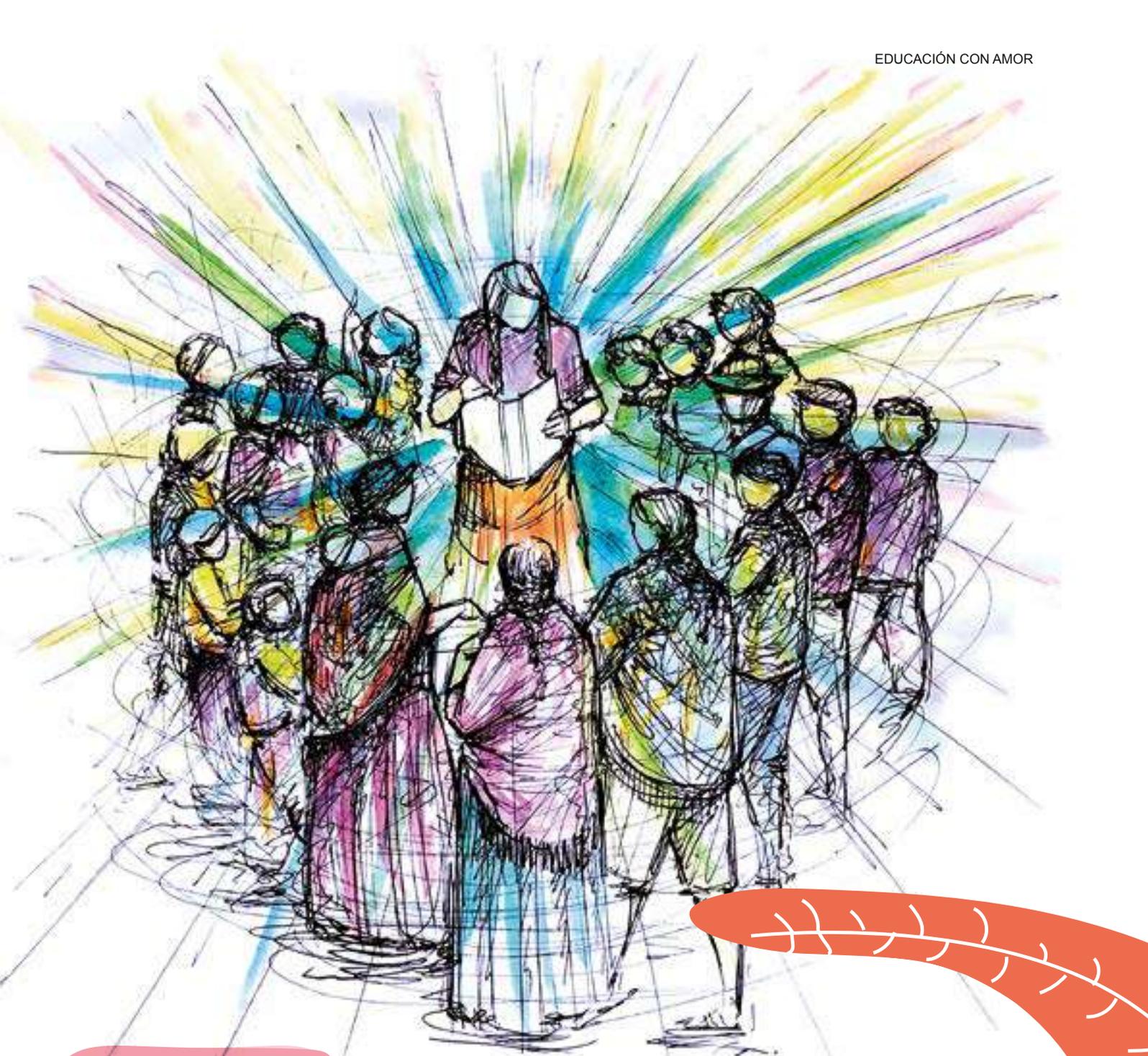
The objective is to understand what a pedagogical leader is, what we call communities that learn and where the conjunction of these two occurs for an efficient teaching work, recognizing that each human being can be a leader, and within a society formed in ethical values and morals the succession of these seeks the sustainability of human beings prepared.

The hermeneutics of the subject starts with the reading, comprehension and interpretation of conceptions raised from texts and the teaching experience, in order to obtain a broader vision on the subject.

Finally, the triangulation between the theory, the experience of the author and the results of the bibliographical research concludes what; when the teacher becomes empowered of his space and assumes an epistemic position in the classroom, he becomes a pedagogical leader, who enrolls all children in a learning system that favors their growth and integral development.

Keywords:

Leader, Pedagogical, Communities, Learn, Empowered.



INTRODUCCIÓN

El liderazgo es la capacidad que se tiene para dirigir, pero a más de dirigir este debe orientar y ejemplarizar modos y actitudes de vida; un líder es capaz de llevar a sus dirigidos a una mejor calidad de vida y es que todos tenemos y podemos ser líderes.

Esto empieza desde el núcleo básico de la sociedad que es la familia, los padres son líderes admirados por sus vástagos; en las instituciones

educativas están los docentes y en la sociedad los verdaderos líderes muestran respeto y solidaridad con su entorno.

Cabe aquí un cuestionamiento “estamos haciendo un verdadero liderazgo pedagógico en las comunidades que aprenden; o solo estamos impartiendo conocimientos, dejando de lado los valores éticos y morales que debe manifestar un verdadero líder empoderado. Es importante entonces entender qué es un líder pedagógico, a que llamamos comunidades que aprenden y dónde se da la conjunción de estas dos para un eficiente trabajo docente.

Un líder pedagógico según (Gajardo & Ulloa, 2016) tomando lo expresado por (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009):

“Enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes, la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente; en efecto, un liderazgo para el aprendizaje”.

La referencia es clara y direccionada al docente dentro del aula.

Por otra parte tenemos que el liderazgo pedagógico se define como:

“La labor de movilizar, de influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009); expuesto por (Ministerio de Educación, 2016).

Además el Reglamento de la Ley de Educación del Ecuador (2017, p.13) dice al hablar sobre los cargos directivos en su Art. 43.- Cargos directivos para instituciones fiscales. Los establecimientos educativos fiscales que tengan menos de ciento veinte (120) estudiantes no pueden tener cargos directivos. En estos casos, el docente con nombramiento que tenga

más años de servicio debe asumir el liderazgo de las actividades del plantel y ser considerado como la máxima autoridad del establecimiento.

Entonces entendemos que un líder educativo dirige ya sea desde dentro del aula o fuera de ella y la dirección de su labor está centrada en guiar hacia adelante la mejora de los estudiantes o la comunidad educativa.

Como líder pedagógico en sí, no podemos centrarnos en un punto único, pues la acción pedagógica abarca muchos aspectos de gestión educativa, considerando que todas las actividades que este realice conllevan a un solo fin que es el estudiante y su calidad educativa.

Analizando las comunidades que aprenden, o comunidades de aprendizaje “suponen el hecho de que las escuelas abren sus puertas a los miembros de la comunidad local para transformarse en comunidades de aprendizaje” o se consideran como (Valls, 2000) referido por (Mingorance & Estebanaranz, 2009):

“proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula, (pp.3,8). García, (2005) expresa que el concepto de comunidad de aprendizaje puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, (p. 2).

Estas definiciones están pegadas a comunidades de aprendizaje, que difiere de la palabra aprenden puesto que el primero incluye a un todos y el segundo, segrega al que enseña, en un sentido de aprendizaje autónomo, e independiente; esto de “aprenden” coloca a quienes desean saber algo en grupos que tienen un mismo interés, objetivo y necesidad de aprendizaje.

Recordemos que aprender es la acción y el aprendizaje un proceso de adquirir un conocimiento de acuerdo a un proceso lógico del pensamiento.

Si bien entendemos que el liderazgo pedagógico es aquel que dentro del ámbito educativo orienta acciones de aprender, y las comunidades que aprenden son aquellas que se agrupan con el fin de obtener un aprendizaje, la conjunción de estos dos elementos se presentan al momento que la guía del líder pedagógico orienta acciones de aprendizaje pero dentro de un ámbito puramente educativo; ejemplificando tenemos agrupaciones, asociaciones de estudiantes que con un solo objetivo confluyen en el desarrollo de procesos metodológicos que propician aprendizajes, satisfaciendo las necesidades de ambas partes: un líder pedagógico que enseña y una comunidad que aprende.

Para Botia (2015) la puesta en práctica de una escuela como comunidad que aprende se basa en: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, (p. 5).

Como conclusiones podemos mencionar que cuando el docente se empodera de su espacio y asume una posición epistémica del aula se convierte en líder pedagógico, que enrola a todos los niños en un sistema de aprendizaje que favorece a su crecimiento y desarrollo íntegro.

Un liderazgo pedagógico implica el fomento de valores: éticos y morales que presentes o no, en un currículo formal, se plasman desde el currículo oculto que se ejemplifica y vivencia.

El apoyo del líder pedagógico en la comunidad misma es un aliciente que motiva y provoca acciones de mejora.

Las comunidades que aprenden son núcleos pequeños de aprendizaje que viabilizan aprendizajes de acuerdo a los intereses y necesidades de quien aprende; donde su participación y compromiso de trabajo conjunto se vuelve valioso, dando la seguridad sobre sus capacidades y potencial de avanzar siempre a mejorar sus competencias y destrezas.

El engranaje de entre el líder pedagógico y las comunidades que aprenden es perfecto pues, las orientaciones del líder pedagógico, su guía y acompañamiento aseguran que los aportes de cada miembro de la comunidad que aprende sea asertivo, positivo que

contribuya a un aprendizaje colectivo equitativo, y porque no decirlo feliz.

REFERENCIAS

- Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *ONLINE Revista Padres y Maestros*, 5, p. 361. Recuperado el 02 de 03 de 2019, de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5338/5138>
- Elaborada por la Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación. (2017). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (codificación no oficial)*. Quito: Mineduc.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (Noviembre de 2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. *Nota Técnica, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 6, pp.1-13.
- García, F. N. (2005). Recuperado el 02 de 04 de 2019, de <https://www.um.es>: <https://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>
- Mingorance, P., & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes* 9, pp. 179-199.
- Ministerio de Educación. (Marzo de 2016). Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico. *Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico* 1, pp.3-48. Recuperado el 29 de 03 de 2019, de <http://www.minedu.gob.pe/curso-diplomadoysegundaespecialidad-directivos/pdf/mod0y1/guia-metodologica-participante-pa.pdf>

Mgs. Mónica Salto C.
monica.salto@unae.edu.ec
monica75salto@gmail.com

Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE (2019)



"El hombre que se guía por el conocimiento fundamentado y por el sentido común OBRARÁ de manera pertinente y motivará cambios en sus semejantes".

"La educación impacta en la vida de la gente, las hace REFLEXIVAS, INQUISIDORAS, PROponentes y CONSTRUCTORAS de su destino".

Mishki

KI



MISHKI SIGNIFICA EN LENGUA KICHA "DULCE", "AZÚCAR", "MIEL". ESTA SECCIÓN, QUE CIERRA LA REVISTA CON MUY BUEN SABOR DE BOCA, ESTÁ DEDICADA A FOMENTAR LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN, UNA MANO TENDIDA HACIA EL OTRO COMO PARTE DE UN NOSOTROS IRRENUNCIABLE QUE CONJUGA A LA PERFECCIÓN CON TODAS LAS DECLINACIONES DEL AMOR.

LIDERAZGO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Oneida Araujo

Resumen

La importancia que ha venido ganando el pensamiento creativo y su desarrollo en la escuela, responde a una realidad caracterizada por los cambios que de manera excepcional se han estado haciendo presentes en ella. En ese sentido, los planteamientos relacionados con una educación para la creatividad y el pensamiento creativo tienen plena pertinencia, destacando la importancia que tiene el docente en ese proceso. En este trabajo se realiza un análisis sobre el liderazgo que le corresponde desempeñar al docente para favorecer la consolidación de una educación dirigida a desarrollar el pensamiento creativo. Las reflexiones finales de este estudio es que uno de los puntos de partida para propiciar el liderazgo del docente se encuentra en un proceso formativo basado en comunidades de aprendizaje, donde se privilegie la interactividad y el trabajo cooperativo como elementos de apertura para nuevos estilos y estrategias de enseñanza.

Palabras clave:

Docente, Pensamiento, Creatividad.

Abstract

The importance that has gained the creative thought and its development in the school, responds to a reality characterized by the changes that in an exceptional way have become present in it. In that sense, the approaches related to an education for creativity and creative thinking are fully relevant, highlighting the importance of the teacher in this process. This paper analyzes the leadership that corresponds to the teacher to promote the consolidation of an education aimed at developing creative thinking. A final reflection of this study is that one of the starting points to promote teacher leadership is in a formative process based on learning communities, where interactivity and cooperative work are privileged as elements of openness for new styles and teaching strategies.

Key word:

Teacher, thought, creativity.





INTRODUCCIÓN

Los nuevos contextos en los cuales se desenvuelve la educación, que se encuentran enmarcados en la llamada era de la información y la comunicación, requieren de cambios en profundidad dirigidos a transformar los modos como se han llevado a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una manera de contribuir a la construcción de un paradigma educativo desde el cual se pueda dar

respuesta a los cambios e innovaciones que de forma vertiginosa y compleja se producen en un mundo globalizado y en permanente cambio. En este momento histórico adquieren una mayor fuerza, por una parte, el alumno como centro del proceso de aprendizaje y, por la otra, el docente, quien debe estar llamado a ejercer un liderazgo que le permita llevar a cabo exitosamente su acción facilitadora y mediadora.

Entre los cambios que de manera prioritaria deben suscitarse en la educación, se debe destacar principalmente el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, partiendo del hecho de que la creatividad es uno de los pilares fundamentales en los cuales debe apoyarse toda enseñanza actual y renovada (Marín, 1990); que no hay construcción del conocimiento sin creatividad (López, 2008) y que el aprendizaje creativo se caracteriza por el tipo de producción y los procesos subjetivos en ella implicados (Mitjans, 2013). En ese sentido, es de fundamental importancia una educación para la creatividad, desde la cual se generen las condiciones mediante las cuales los estudiantes desarrollen su potencial para la innovación y el pensamiento divergente para hacer frente a una realidad compleja y en permanente transformación.

En ese marco de retos que se plantea una educación creativa, se debe destacar la figura del docente como agente conductor y facilitador de las condiciones y procesos destinados a desarrollar la capacidad creativa del estudiante. Este rol se resalta porque debe estar llamado a establecer marcadas diferencias con relación a lo que tradicionalmente ha representado el papel a desempeñar por parte del docente, que básicamente se ha limitado a la transmisión de

información y la imposición de la disciplina dentro del aula de clases, alineándose con una educación de carácter transaccional y limitativa de las capacidades creativas de los discentes.

El trabajo que se presenta a continuación plantea un análisis y reflexión acerca del liderazgo del docente para el desarrollo del pensamiento creativo, considerando en primer lugar lo que representa una educación orientada a suscitar la capacidad de los estudiantes para la innovación y creación y en segundo lugar, el liderazgo que le corresponde desempeñar al docente en la gestión y conducción del ambiente, así como los procesos y acciones que coadyuvan a posibilitar el despliegue del potencial creativo en el alumno.

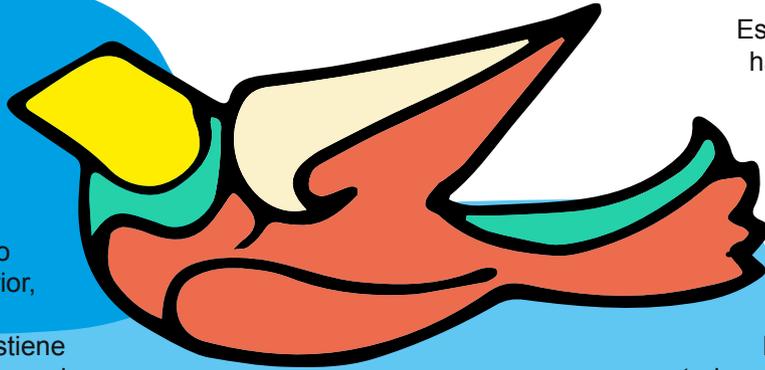


LA IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

La existencia de una educación creativa plantea perspectivas distintas a una educación directiva y transaccional y se alinea con el desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes. Por ello, las acciones

dirigidas a fomentar esta forma transformadora de educar se relacionan con la posibilidad de favorecer la construcción de aprendizajes no reproductivos surgidos del potencial que tiene todo estudiante para desarrollar el pensamiento creativo, tanto desde su propia individualidad como desde su condición de sujeto que forma parte activa de un colectivo que aprende a través del diálogo, la interacción y el intercambio de experiencias.

creativo” (p. 225). La identificación del hecho educativo en términos de proceso y producto creativo plantea la posibilidad de que a partir de la misma se puedan desarrollar las potencialidades creativas en el estudiante. Para ello, la educación debe estar orientada por líneas de acción en virtud de las cuales logre superar los esquemas tradicionales propios de una educación obstaculizadora y castrante de la creatividad.



Confirmando lo anterior, Elisondo (2015) sostiene que: “pensar la educación desde una perspectiva creativa implica divergencias, flexibilidad y alternativas a la hora de pensar las propuestas pedagógicas, los contenidos y los encuadres didácticos” (p. 4).

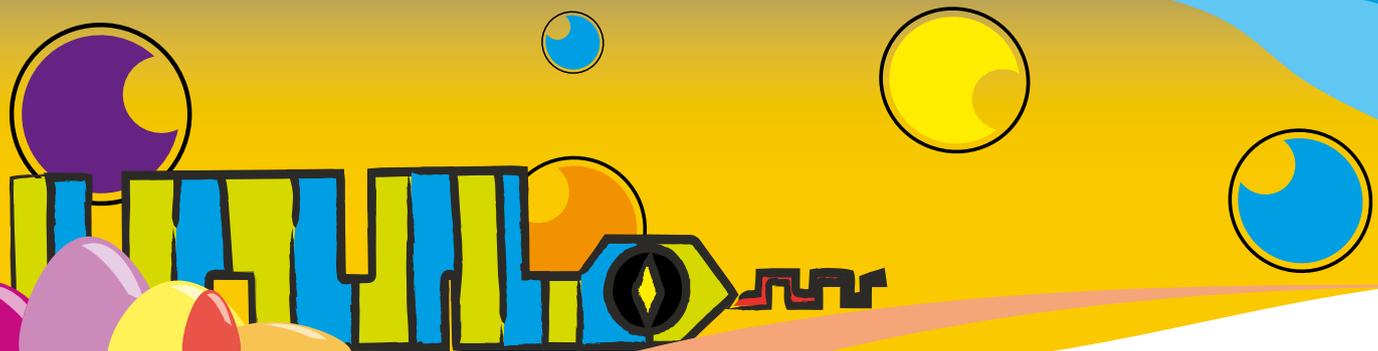
Con base en lo planteado, la educación para la creatividad y el desarrollo del pensamiento creativo propugna nuevas formas de abordar el quehacer pedagógico y didáctico con miras a favorecer procesos y productos que tengan la divergencia y la flexibilidad como elementos fundamentales y esenciales.

Por su parte, Cuevas Romero (2013) afirma que en la educación para la creatividad “promovemos en el alumnado el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, que favorecen su educación integral, además de que podemos entenderla como proceso y como producto

Estas líneas de acción apuntan hacia una educación de naturaleza flexible adaptada a las capacidades, intereses y biografías de los alumnos; que utilice métodos de enseñanza basados en la motivación, simulación, consulta y descubrimiento; donde la imaginación sea un eje central, partiendo del hecho que a través

de ella el estudiante canaliza su potencial creativo; una enseñanza donde se combinen inteligentemente materiales, medios, ideas, métodos que favorezcan una dinámica de interacciones entre docentes, alumnos, el tema y la actividad de aprendizaje; una educación integradora en el tratamiento de las áreas del currículo para que los alumnos vean sus relaciones en un ambiente liberador con un docente mediador y facilitador y donde los niveles de gerencia y de toma de decisiones (directivos, supervisores) coadyuven a fomentar esas condiciones (López, 2008).

Las líneas de acción antes señaladas propenden hacia la conformación de una educación creativa, enriquecida con métodos y estrategias de enseñanza, manejo de variadas formas y alternativas de solución de problemas, así como nuevos conocimientos y enfoques, cuya intencionalidad fundamental sea



promover y facilitar el desarrollo de las potencialidades del estudiante para el proceso y producto creativo. El docente representa un elemento clave para que dicha educación creativa pueda verse expresada en una práctica permanente en los ambientes de aprendizaje.

Igualmente, estos lineamientos requieren de un diseño curricular que tenga al pensamiento creativo como el centro y finalidad fundamental de su desarrollo con presencia activa en todos los contenidos, con estrategias y actividades de parte de docentes y estudiantes, donde prevalezca la pluralidad, la innovación, la investigación y el

descubrimiento, con un manejo variado de materiales y recursos y con una evaluación polivalente y formativa, que valore las aportaciones personales de los alumnos y tome en consideración la aplicación o transferencia a otros contextos de lo aprendido por él (De la Torre, 2003).

Igualmente, un diseño curricular de orientación creativa debe estar en función de una educación donde se toma en cuenta la diversidad como aspecto fundamental, considerando las diferentes personalidades, ritmos y estilos de aprendizaje de niños o jóvenes. Igualmente, en este diseño se plantea como interés central el que cada discente

pueda desarrollar y mejorar continuamente sus competencias individuales, sociales y de contenido de cada área de aprendizaje, por lo que se suscita el intercambio de experiencias y sentimientos, así como el escuchar y observar atentamente, por lo que se



favorece la aplicación de diferentes métodos y estrategias de enseñanza (Gómez y Macedo, 2008).

La aplicación de un diseño curricular de corte creativo se encuentra orientada a que el estudiante construya sus propios conceptos, actitudes y modos de acción, así como su valoración y mejora de procesos y resultados. Ello implica un cambio cualitativo de un alumno reproductor de contenidos a un estudiante creador y constructor, capaz de dominar los procesos, actividades y técnicas creativas. Igualmente, plantea una modificación significativa y profunda de la figura del docente, a quien le corresponde asumir el rol de liderazgo en la conducción de los procesos que medien y faciliten el desarrollo del potencial creativo del estudiante.

Complementando lo anterior, López (2008) indica que los cimientos de una enseñanza creativa se encuentran representados en:

- a) El docente, quien asume los roles de líder y facilitador-mediador, así como la condición de educador pensante creativo, que debe entender los elementos que componen la creatividad, saber cómo formularla y poseer la capacidad de usar medios adecuados para lograr que las técnicas aplicadas alcancen el éxito.
- b) El alumno, cuya participación en un proceso educativo dirigido al desarrollo del pensamiento creativo es una condición necesaria.
- c) El clima, que representa el ámbito donde se generan las condiciones propicias para que emerjan y se expresen las cualidades y potencialidades creativas de los estudiantes.
- d) Recursos metodológicos y técnicos, donde la introducción de la creatividad

representa un aspecto fundamental, planteándose cambios de estrategias en los cuales el punto de origen no son las finalidades y objetivos, sino el propio estudiante. En ese sentido, se hablaría de una multiplicidad de métodos, que llegan a demostrar su eficacia cuando se aplican a un problema concreto y determinado y no a un problema vago y demasiado amplio.

Los aspectos ya señalados se configuran como elementos a considerar para el diseño y construcción de un eventual modelo pedagógico dirigido al desarrollo del pensamiento creativo, donde estén llamados a integrarse los diferentes componentes que forman parte del quehacer educativo orientados hacia una intencionalidad pedagógica, que vaya más allá del desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas repetitivas y se proyecte hacia una praxis que promueva el pensamiento divergente en el estudiante a través de estrategias no convencionales centradas en problemas concretos y delimitados y que tengan al docente como el principal diseñador, planificador y ejecutor de las mismas, siendo estas labores expresiones inequívocas de su rol de conductor y líder del proceso.

EL ROL DE LIDERAZGO DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Tal como ya se ha señalado, la consolidación de una educación que tenga como uno de sus propósitos fundamentales desarrollar el pensamiento creativo tiene, entre otros componentes fundamentales, al docente como el recurso humano clave e indispensable para promover las acciones y condiciones a partir de las cuales los

estudiantes puedan desarrollar su potencial para la innovación, la transformación y la creación.

Valero-Matas, Valero-Oteo, Coca y Leyva (2016) afirman que en la búsqueda de alcanzar el desarrollo de una educación para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento creativo:

“El docente debe reconocer el carácter transformador de su labor, a partir de desarrollar en los estudiantes aquellos atributos más característicos de la creatividad, tales como la originalidad, flexibilidad, elaboración, inventiva, curiosidad, sensibilidad e independencia” (p. 215).

En ese sentido, la conformación del liderazgo y conducción de un proceso educativo dirigido hacia el desarrollo del pensamiento creativo le plantea al docente asumir que su rol en ese proceso va más allá de impartir una serie de contenidos en forma teórica o práctica, lo que le exige poder llegar a la comprensión del significado de las tareas y procedimientos que le corresponde llevar a cabo a fin de construir los ambientes desde los cuales se propicie y se estimule el desarrollo del potencial creativo del estudiante.

Con relación a ese liderazgo que le corresponde asumir y desempeñar al docente en su condición de factor clave en el marco de la educación para el desarrollo del pensamiento creativo, Villegas, Castillo y Díaz (2012) propugnan una nueva mirada que se relaciona con la gestión del ambiente escolar como

uno de los elementos concretos a considerar, incentivando la idea de que se abre una nueva forma de concebir las relaciones que se establecen entre cada uno de los miembros que forman parte del entorno escolar.

Respecto a lo planteado, en su condición de líder creativo el docente tiene la responsabilidad de promover un estilo diferente con relación a lo que debe ser el centro educativo en los diferentes niveles donde ejerce su actividad, considerando a la escuela como un espacio dirigido a facilitarle al estudiante las condiciones necesarias para el desarrollo de sus potencialidades para el pensamiento y el quehacer creativo. Ello implica promover en la práctica una ruptura con la noción cerrada de la escuela, como establecimiento o depósito de niños, noción que



ha constituido una de las formas como se ha obstaculizado la creatividad desde ese ámbito.

El liderazgo del docente como talento humano conductor de los procesos de gestión administrativa, de enseñanza, Facilitación, mediación, empleo de medios y Recursos para Facilitar la consolidación de prácticas desde las cuales los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades creativas en forma cotidiana y permanente, constituye un factor determinante para la promoción y consolidación de una escuela para la creatividad, de un espacio que trasciende lo institucional y se constituye en un ambiente de libertad, comunicación e interacción permanente entre docentes y estudiantes.

En ese sentido, el docente debe trascender de un liderazgo institucional o meramente burocrático basado en la autoridad del cargo, hacia un liderazgo creativo ganado a base de trabajo, comunicación y confianza. Ello implica superar la noción de liderazgo como asociada a la de mera jefatura y colocarse en el liderazgo como gestión de procesos de cambio, promoción de potencialidades, generación de oportunidades y de concepción de nuevas ideas para

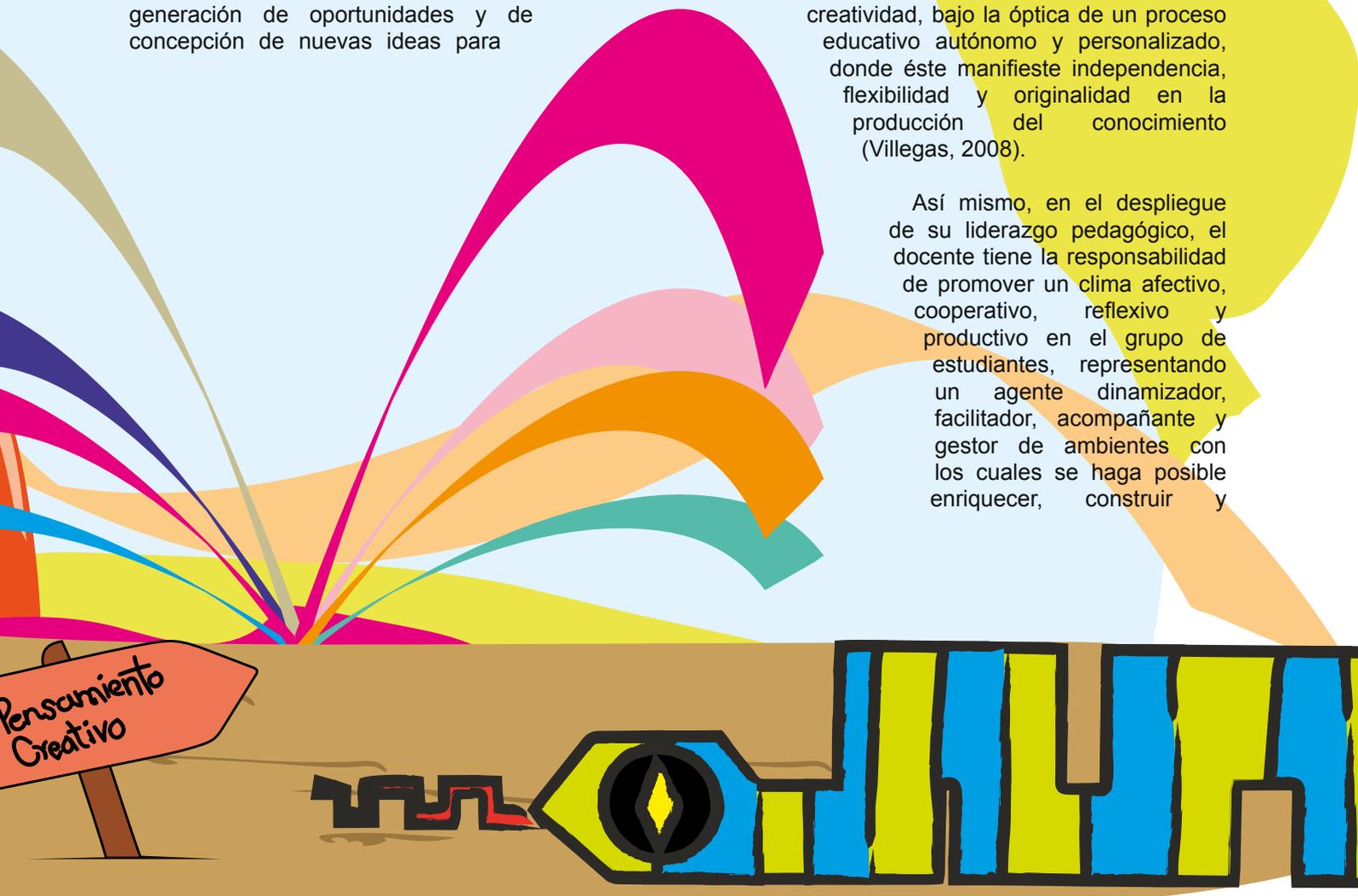
la transformación permanente de la escuela como espacio físico y como entorno social y ético.

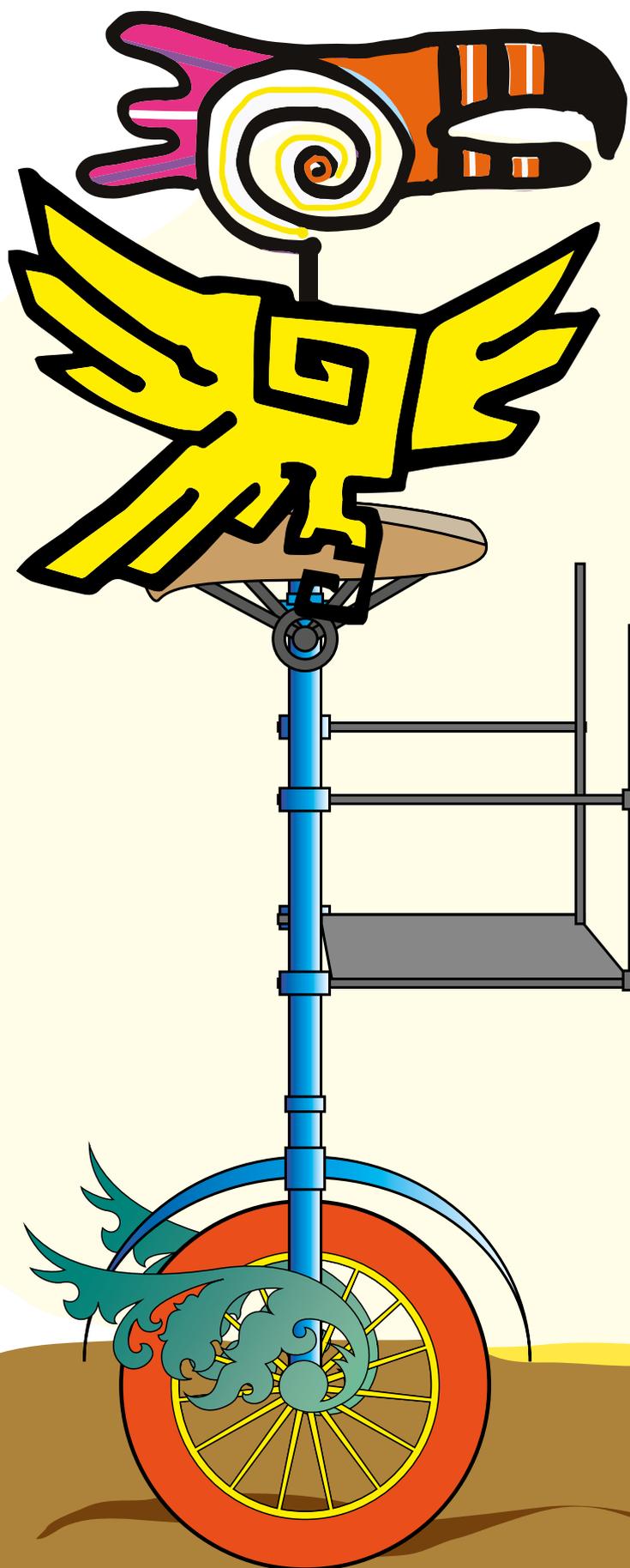
Como complemento a lo señalado, Hué (2012) afirma que la construcción y consolidación de un liderazgo para el desarrollo del pensamiento creativo requiere de parte del docente de un alto conocimiento de sí mismo, una gran autoestima, mucho control emocional, niveles altos de motivación y de conocimiento de las demás personas de su entorno y saber darle valor a lo que le rodean.

Los aspectos que apuntan a la caracterización en términos de gestión de la enseñanza y elementos de orden personal y psicológico relacionados con el liderazgo del docente, respecto a una educación para el desarrollo del pensamiento creativo indican que la configuración de la práctica a llevar a cabo por los encargados de responder por el accionar pedagógico se relaciona con un estilo llamado a superar los esquemas tradicionales de conducción.

El desarrollo de este estilo de liderazgo debe estar dirigido a dar paso al manejo de procesos que den respuesta a la necesidad de desarrollar en el alumno actitudes hacia la innovación y la creatividad, bajo la óptica de un proceso educativo autónomo y personalizado, donde éste manifieste independencia, flexibilidad y originalidad en la producción del conocimiento (Villegas, 2008).

Así mismo, en el despliegue de su liderazgo pedagógico, el docente tiene la responsabilidad de promover un clima afectivo, cooperativo, reflexivo y productivo en el grupo de estudiantes, representando un agente dinamizador, facilitador, acompañante y gestor de ambientes con los cuales se haga posible enriquecer, construir y





provocar el desarrollo del pensamiento y el acto creativo (López, 2008).

En ese sentido, el liderazgo pedagógico del docente en materia de desarrollo del pensamiento creativo, se hace patente cuando encuentra nuevos caminos didácticos, produce ambientes creativos que incentivan la creación del alumno en forma individual y colectiva, conjuntamente con el desarrollo de nuevas ideas de carácter teórico y práctico, constituyendo una realidad común y permanente en la realidad del quehacer educativo y expresando con ello, la calidad del desempeño profesional en el área de su especialidad.

Dicho liderazgo constituye una garantía para el mejoramiento continuo de las competencias de los alumnos y, a la vez, la apertura de posibilidades para que el docente como líder pedagógico creador se replantee lo que realiza diariamente, haga permanentemente los cambios pertinentes para alcanzar el mayor perfeccionamiento de su accionar (Valero-Matas et als., 2016).

La puesta en práctica de un liderazgo pedagógico posibilita el desarrollo del pensamiento creativo en el estudiante, construye un aspecto de primer orden, en el sentido de que a través del mismo se coadyuva a posibilitar un proceso educativo de carácter autónomo y personalizado dirigido a desarrollar en el alumno actitudes de apertura y acercamiento hacia la innovación y la creatividad desde una perspectiva que le permita manifestar independencia, flexibilidad y originalidad en la producción del conocimiento (Villegas, 2008).

Es por ello de importancia fundamental promover procesos de formación docente donde se superen los estilos y prácticas cerradas, que dificultan las posibilidades de los estudiantes de expresar sus potencialidades creativas, a fin de que se pueda dar paso a una

forma de conducción y liderazgo pedagógico no impositivo, ni autoritario, de carácter abierto, con sentido democrático y de permanente estimulación al discente, de tal manera que éste no solo desarrolle sus capacidades cognitivas conceptuales y tecno-operativas, sino también su potencial para innovar, transformar y crear en los diferentes momentos de aprendizaje.

La construcción y consolidación de un proceso formativo docente que abra posibilidades para el desarrollo de un liderazgo pedagógico de apertura, estimulación, participación y creación de ambientes que susciten y

provoquen la creatividad, tiene sentido desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. Respecto a dichas comunidades, estas parten de la noción de lo que Greeno (como se citó en Escudero, 2008) describe como:

“Sistemas interactivos de actividad donde los individuos participan, generalmente para lograr objetivos que son significativos en relación a su condición de miembros de comunidades de práctica” (p. 11).

Desde esta perspectiva, los elementos de base formativa relacionados con las posibilidades de constitución de un liderazgo pedagógico creativo y propulsor de la creatividad, están en función de un entorno interactivo en el cual la participación constituye un eje fundamental y esencial en la obtención de información y la elaboración de conocimientos, constituyendo el intercambio de experiencias y saberes el factor clave para la consecución de los objetivos trazados con relación a la formación.

La conformación de procesos formativos y de práctica permanente en comunidades que aprenden en forma cooperativa y por el intercambio de experiencias y saberes, puede decirse que representa una de las bases necesarias para que el desarrollo de un liderazgo docente dinámico y transformador se pueda desplegar en los diferentes momentos que exigen de un currículo dirigido a fomentar el desarrollo del pensamiento creativo, ya que en función de un proceso formativo que tiene la inclusión y la participación como dos de sus elementos claves es posible establecer los ejes que le den orientación y líneas de acción a una



conducción pedagógica que se plantea ir más allá de lo convencional y tradicional.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo del pensamiento creativo representa un proceso que requiere y exige la integración de los diferentes factores educativos con un propósito pedagógico donde no se trata de lograr solo que la adquisición de conocimiento y puesta en práctica de habilidades y destrezas para una determinada actividad por parte del

estudiante, sino que éste logre conformar y desarrollar su potencial para el pensamiento divergente, requiriendo para ello la utilización permanente de diversidad de estrategias no tradicionales aplicadas a la atención y solución de problemas concretos y delimitados. En ese contexto, el docente viene a constituir el agente principal de gestión y liderazgo llamado a promover y favorecer las condiciones necesarias para estimular la capacidad creativa de los discentes.

Partiendo de lo señalado anteriormente, en ese marco de realidad el liderazgo pedagógico del docente constituye una pieza clave en la ejecución de los procesos que conduzcan a promover el desarrollo del pensamiento creativo. Dicho liderazgo llega a verse expresado a través de la apertura de nuevas estrategias didácticas, la creación y consolidación de ambientes que susciten y provoquen la creatividad en el discente, tanto en su condición de individuo como de persona que forma parte de un colectivo que aprende. Estos hechos traducen no solo la existencia del manejo de nuevas técnicas y procedimientos didácticos, sino también un cambio de actitud respecto a lo que representa el rol que le toca desempeñar al docente.

Es importante mencionar que uno de los puntos de partida para propiciar ese liderazgo del docente, se encuentra en un proceso formativo basado en comunidades de aprendizaje, donde se privilegie la interactividad y el trabajo cooperativo como elementos de apertura para nuevos estilos y estrategias de enseñanza. Dicho proceso formativo no representa un fin, sino un trayecto en el cual los docentes se hacen cargo de la realidad y la historia del centro educativo donde laboran, de ellos mismos como personas y profesionales, de los estudiantes como individuos y colectivo y de la comunidad donde se producen los encuentros.



REFERENCIAS

- Cuevas, S. (2013). *La creatividad en educación. Su desarrollo desde una perspectiva pedagógica*. J Sport Health Res 5(2), 221-228. Recuperado de: http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf.
- De la Torre, S. (2003). *Creatividad aplicada*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15, (3), pp. 1-23. DOI: 10.15517/aie.v15i3.20904.
- Escudero, J. (2008). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. Ágora para la EF y el Deporte, 10, pp.7-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048583.pdf>
- Gómez, L. y Macedo, J. (2008). El currículo creativo como alternativa de cambio en el sistema educativo. *Investigación Educativa*, 12, (22), pp. 29-37. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a03v12n22.pdf
- Hué, C. (2012). Clima de trabajo, participación, convivencia y pensamiento emocional. En: *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Deportes, pp.83-104.
- López, O. (2008). Enseñar creatividad: el espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, 35, pp. 61-75.
- Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042008000200005.
- Marín, R. (1990). *Los principios de la Educación Contemporánea*. 6ª edición. Madrid: Rialp.
- Mitjans, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. CS, 11, pp. 311-341. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a11.pdf>
- Valero-Matas, J., Valero-Oteo, I., Coca, J. y Leyva, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS)*, 15, (2). DOI: 10.15304/rips.15.2.3473.
- Villegas, B. (2008). Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar de los alumnos de las escuelas bolivarianas. Parroquia Cristóbal Mendoza, Municipio Trujillo. *Redhecs*, 5. Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/592/1486>.
- Villegas, D., Castillo, J. y Díaz, L. (2012). Creatividad y liderazgo en la organización escolar del tercer milenio. *Revista Electrónica REDINE*, 1, (4), pp. 62-74. Recuperado de: www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/RevistaEREDINE/.../PRevVol1N42012Doc.doc.

Oneida Araujo
oneidaraujo@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG).
Ciudad Guayana, estado Bolívar, Venezuela.





MODELO PEDAGÓGICO UNAE

Competencia, práctica, cooperación, aprendizaje y servicio son los cinco ejes Fundamentales que consolidan el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación-UNAE. Los referidos ejes permiten que nuestros estudiantes puedan entenderse a sí mismos, desarrollar sus proyectos vitales y profesionales; así también potencializan las competencias del perfil del docente del siglo XXI y de la era digital tecnológica.

Acorde a la temática: Liderazgo Pedagógico en comunidades que aprenden, consideramos importante publicar el Modelo Pedagógico de la UNAE a fin de que sea un instrumento de trabajo para los docentes, estudiantes y profesionales comprometidos con el área de la educación.



EJES DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DEL MODELO

1.1 EJE JURÍDICO POLÍTICO. LOS RETOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ECUADOR

En la Constitución de la República del Ecuador (2008) se establece, en el artículo 27, que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Siguiendo el texto constitucional se establecen como características fundamentales de la educación las siguientes: la calidad de la misma es un derecho de todos a lo largo de la vida y una obligación ineludible del Estado (Art. 26). La educación será de calidad y calidez, es indispensable para el conocimiento y un eje estratégico para el desarrollo nacional (Art. 27) y responderá al bien público (Art. 28). Además, se garantiza a los docentes formación continua y mejoramiento pedagógico y académico (Art. 349). En consecuencia, la educación constituye un ámbito de interés prioritario para el Estado ecuatoriano.

Para este propósito los esfuerzos se centran en garantizar el derecho de todas las personas a la educación, en condiciones de calidad y equidad, por ello se ubica en el centro al ser humano y al territorio, se fortalece el rol del conocimiento en su función transformadora, promoviendo la investigación científica y tecnológica responsable con la sociedad y con la naturaleza.

Estos fundamentos garantistas de la educación se plasman en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2012) la cual en su artículo 2 señala que el desarrollo de la actividad educativa se da en base en principios generales constituidos como

fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo.

En el modelo educativo que sugieren las leyes se privilegia el desarrollo del pensamiento histórico y crítico capaz de comprender la identidad ecuatoriana desde las continuidades y discontinuidades, desde la reafirmación en algunos aspectos y la superación en otros, del presente histórico, en función de la construcción de la sociedad socialista del conocimiento en el marco de una cultura de diálogo, de paz, gestada desde los procesos y escenarios educativos incluyentes, interculturales. Como condición para alcanzar el Buen Vivir, la UNAE aspira a convertirse en el referente del sistema educativo del país, a través de un pensamiento pedagógico adecuado a las demandas del nuevo modelo de sociedad que se promueve a partir de las políticas de Estado vigentes en el Ecuador.

Desde las políticas públicas del Estado ecuatoriano en materia educativa, la UNAE representa un componente estratégico del proceso de mejora de la calidad de la educación en el país. En este sentido, se procura gestar un modelo de desarrollo en el que se socialicen los beneficios de la evolución de la ciencia y la tecnología generados por la sociedad del conocimiento. Se convierte así la educación en un instrumento para la construcción de un conocimiento emancipador, a través de la formación académica y profesional integral, desde una visión humanista y científica que incorpora los saberes y las culturas de nuestro pueblo.

En el horizonte del sistema educativo ecuatoriano existe una revolución cultural que genera nuevas concepciones y valores para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria. En este sentido, la UNAE debe impulsar los procesos de transformación y mejora del sistema educativo nacional. De acuerdo con el inciso primero de la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución, “el Ejecutivo creará una institución superior con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación”.

Sin embargo, los docentes ecuatorianos han permanecido mucho tiempo sin la posibilidad de acceder a un ascenso, ya que les resulta muy complicado cumplir con el requisito que se detalla en la Ley Orgánica de Educación Intercultural relacionado con la aprobación de cursos de formación. La Política 7 del Plan Nacional Decenal de Educación (MINEDUC, 2007), referida a la revalorización de la profesión docente, desarrollo



profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida, plantea que el factor que contribuye significativamente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, de ahí la importancia de contribuir a su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones.

Por lo tanto, el docente es potenciado como uno de los profesionales de alto impacto en los procesos de innovación tecnológica y social, orientados a la construcción de la sociedad socialista del conocimiento. En el pensamiento pedagógico del docente están la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y el enfoque de derechos como insumos transversales de los componentes académicos disciplinares y didácticos.

Tal y como lo evidencian las últimas investigaciones (McKinsey, 2007; PISA, 2014), la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes. Los estudios coinciden en el planteamiento de que las mejoras de calidad de los procesos de aprendizaje pasan necesariamente por la transformación del pensamiento, la formación y la práctica docente, para lo cual la Educación Superior necesita generar condiciones de calidad del personal

docente, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Finalmente, en el contexto ecuatoriano, la UNAE se convierte en un eje central para la transformación de la calidad del sistema educativo, que procura la formación de docentes y profesionales de la educación de máxima excelencia en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales.

1.2 FUNDAMENTACIÓN SOCIOLOGICA. LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA



En esta época de abundancia y saturación de información, el acceso instantáneo, fácil y gratuito de los aprendices contemporáneos a todo tipo de información y conocimiento está removiendo el mundo de la educación, cambiando el papel de los profesores y cuestionando la estructura y el sentido de la escuela. Es evidente que la escuela contemporánea tiene que preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, diseñar y utilizar técnicas todavía no inventadas; en definitiva, para dar sentido a formas de vivir que no son ni anticipadas ni predecibles, provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar. En

otras palabras, la complejidad del mundo actual requiere el desarrollo de recursos y capacidades de orden superior en los ciudadanos contemporáneos.

En la sociedad actual se privilegian los quehaceres que implican pensamiento experto y comunicación compleja, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas. Por otro lado, se deja a las máquinas las tareas que consisten fundamentalmente en rutinas cognitivas y rutinas operativas de carácter reproductor y algorítmico, algo que hacen los ordenadores de manera ilimitada, fácil y fiel. El tipo de tareas y trabajos que desarrollan los seres humanos, en contraposición a las máquinas, está cambiando continuamente a medida que estas se perfeccionan para realizar tareas humanas tradicionales.

Por todo ello, puede afirmarse que la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad. La memorización de datos ya no se aprecia ni requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento informado, independiente y creativo (Fields, 2011).

Por otra parte, el dominio mundial de la ideología neoliberal —que configura una forma peculiar de producir, distribuir y consumir desigual e insostenible, que pretende establecer el dominio de los mercados financieros sobre la población en general (Pikety, 2013)— exige retos novedosos al sistema educativo y a la función del docente de la época contemporánea. Por consiguiente, es necesario redoblar el compromiso e intensificar los esfuerzos por ofrecer un escenario de compensación de las desigualdades, capaz de abrir un horizonte de equidad y sostenibilidad para todos y cada uno de los ciudadanos.

1.3 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA. NUEVO CONCEPTO DE CONOCIMIENTO COMO PROCESO Y RELACIÓN

En el desarrollo de la epistemología contemporánea (Morin, 2000; Toulmin, 1984; Kuhn, 2005) el conocimiento no puede considerarse ni como un objeto que hay que adquirir, retener y reproducir, ni como un conjunto de informaciones objetivas que se aprenden y reproducen de forma fiel. Ni siquiera puede considerarse que el ámbito de la



representación mental sea el objetivo exclusivo de la formación educativa en la escuela. La epistemología contemporánea debe abarcar al mismo tiempo y con la misma intensidad el ámbito de la representación y el ámbito de la acción. Por lo tanto, el concepto de “conocimiento” relevante debe abarcar la complejidad de dimensiones que componen los sistemas humanos de comprensión y de acción. Las competencias, las cualidades humanas o el pensamiento práctico son diferentes maneras de significar estos sistemas complejos que utiliza la humanidad para comprender y actuar.

Las competencias, por tanto, son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal como en la social y profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar.

El complejo constructo de competencias pretende abarcar el desarrollo integral del ser humano. El concepto de competencia contribuye, de este modo, a considerar de otra manera un antiguo debate entre los partidarios del contenido (para enseñar basta con saber la disciplina) y los partidarios de la metodología (para saber basta con elegir bien el método), dado

que alcanzar una competencia no permite elegir; tanto la materia como el método son imprescindibles. Por ello, el concepto de conocimiento debe abarcar un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer.

La relevancia del constructo competencias o cualidades humanas va mucho más allá de lo expuesto: reside en la incorporación de emociones, actitudes y valores como elementos tan relevantes como los contenidos o las habilidades para comprender la compleja naturaleza de la acción humana. Es decir, el desarrollo del nuevo ciudadano ha de implicar también la gestión educativa de los deseos, intereses y compromisos que constituyen su propio proyecto vital: personal, social y profesional (Rychen, 2001; CERI, 2002; Perrenoud, 2012; Morin, 2000; Pérez Gómez, 2007, 2012).

El conocimiento no significa acumular datos para ser reproducidos sino aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar; significa utilizar los recursos simbólicos que ha construido la humanidad de manera disciplinada, crítica y creativa. Es decir, implica reivindicar el espíritu científico como patrimonio útil para todo ciudadano contemporáneo.

Por otra parte, conviene destacar que los recursos cognitivos abarcan desde los datos y las informaciones hasta los paradigmas. Los hechos y datos, por sí



mismos, son solo conocimiento inerte. De manera similar, Bateson (1972) nos recuerda que los datos devienen información cuando adquieren la suficiente relevancia para que un sujeto focalice su atención en los mismos. En nuestra opinión, la información se convierte en conocimiento (modelos-esquemas-mapas, teorías y paradigmas) solamente cuando es interpretada, cuando el sujeto confiere organización y significado a partir de las experiencias previas que se acumulan en la memoria, y se convierte en un conjunto de informaciones que encajan de manera peculiar en función de los objetivos, propósitos e intereses actuales del sujeto que conoce.

1.4 FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA. CONSTRUCTIVISMO, CONECTIVISMO Y ENACTIVISMO

En la actualidad, aprender se concibe como el proceso humano de adquisición de los recursos que condicionan los modos de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar (Claxton, 2008, 2013). Aprender es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer. En ese momento no podemos aplicar los recursos adquiridos, sino que necesitamos construir nuevos instrumentos eficaces y adaptados a las nuevas circunstancias, propósitos y escenarios.

Es comúnmente aceptado que el constructivismo, en sus diferentes corrientes, es la teoría del aprendizaje que más ha ayudado a entender los procesos de construcción de la personalidad de los sujetos humanos. El aprendizaje ha de entenderse como una compleja labor de construcción y reconstrucción permanente de significados, como consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales en los que se desarrollan prácticas culturales que condicionan y conforman la vida laboral, social y personal (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen, 2009; Nuthall, 2005; Wenger, 2009; Pérez Gómez, 1998, 2012; Pozo, 2006). Conviene destacar las aportaciones actuales del constructivismo, el conectivismo y el enactivismo por sus relevantes aportaciones a la comprensión y regulación de los fenómenos educativos y, en consecuencia, a la formación de los docentes contemporáneos.

El conectivismo, tal como lo propone Siemens (2005), supone la versión actual del constructivismo al tomar en consideración el contexto digital ilimitado de los intercambios humanos. Destaca que los escenarios de aprendizaje en los que se encuentra el conocimiento distribuido y al alcance de todos —ofreciendo oportunidades insospechadas de aprendizaje—, son las inabarcables redes telemáticas



de intercambio y creación permanente de información. Defiende el carácter relacional del conocimiento de modo que las competencias de interpretación e intervención no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social al alcance de cada sujeto.

Se pueden sintetizar los principios del conectivismo en las siguientes aportaciones (Verhagen, 2006):

- En primer lugar, la relevancia de los procesos y contextos. A pesar de que no hay aprendizaje sin contenido, la capacidad de conocer y aprender a aprender es hoy más importante que el contenido del aprendizaje. La habilidad para ver las conexiones entre campos, ideas y modelos es fundamental en la era actual.
- En segundo lugar, la importancia de la pluralidad y calidad de las redes. El aprendizaje y el conocimiento descansan en diversidad de opiniones, planteamientos y perspectivas. Por tanto, alimentar, mantener y potenciar redes y conexiones de alto nivel es la condición de calidad de aprendizaje valioso.
- En tercer lugar, la importancia decisiva de la externalización de la información. Ahora las herramientas y plataformas digitales ofrecen sistemas ilimitados de almacenaje, tratamiento y recuperación fiel de la información que facilitan la externalización, tanto de los datos como de las operaciones sencillas, y que ocupan un orden inferior en la jerarquía del conocimiento; por ejemplo, la retención, almacenaje y recuperación de información. Los circuitos interiores de los sujetos deben reservarse para procesos más complejos de naturaleza superior: contraste, valoración, síntesis, innovación y creación (Pérez Gómez, 2012).

La democratización de las TIC es una prioridad para el Estado ecuatoriano y está transversalizada en los documentos constitucionales y normativos del país. En la Constitución del Ecuador de 2008, artículos 16 y 17, se establece como derecho el acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación. En la Ley Orgánica de Educación Superior, entre las Funciones de Sistema de Educación Superior, artículo 13, está la de promover la tecnología. El Reglamento de Régimen Académico, en los artículos 15, 28 y 38, señala que las actividades de aprendizaje deben incluir el uso adecuado de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como actividades en red y tutorías en entornos virtuales, lo que implica

habilidades para la comunicación y los lenguajes digitales.

En el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, al referirse a la productividad y competitividad, se sostiene que en un contexto a largo plazo se consolidarán los territorios y las ciudades digitales que se caracterizarán por el uso de las TIC.

El enactivismo, término acuñado por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1992), resalta que la naturaleza constructivista del conocer humano está ligada no solo a la representación, como proponía el constructivismo cognitivo, sino, de forma muy especial, a la acción. Sus aportaciones más significativas para la comprensión del aprendizaje y desarrollo humanos son las siguientes:

Conocer en y para la acción. El enactivismo se refiere a la idea de conocer en la acción, incluyendo la interacción corporal, experiencial y cognitiva. No solo se habla de cognición situada sino, principalmente, de acción situada en un contexto percibido como singular.

El saber de la experiencia, el sentido. El enactivismo destaca la naturaleza mixta de los seres humanos, que son a la vez seres biológicos y sociales. El constructivismo más la cognición corpórea constituyen el enactivismo. La cognición incorporada, corpórea, supone un paso más sobre el constructivismo al destacar la inseparable intervención conjunta del cuerpo y la mente, cuando interpretamos y actuamos, al enfatizar que se conoce para actuar: la función de la mente es guiar la acción, el comportamiento adecuado en un contexto singular y para unos propósitos concretos.

Aprender de manera más potente, rigurosa y científica supone cuestionar, desaprender y reconstruir: aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente, asomarse al vacío de lo desconocido; es decir, facilitar la educación del individuo completo requiere, obviamente, una nueva racionalidad para la escuela.



1.5 FUNDAMENTACIÓN NEUROCIÉNTIFICA. EL CEREBRO COMO ÓRGANO PROGRAMADO PARA APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

La neurociencia en apenas 30 años ha modificado de manera sustancial nuestro modo de pensar sobre el funcionamiento del cerebro y sobre el desarrollo de nuestras cualidades humanas básicas. Se pueden destacar tres aportaciones fundamentales:

En primer lugar, la enorme plasticidad del cerebro. La neurociencia está comprobando que el cerebro es un órgano con capacidad prácticamente ilimitada de aprender a lo largo de toda la vida, en contra de lo aceptado hasta el presente. El cerebro es un órgano que se reconstruye continuamente, al reformular los circuitos cerebrales para poder hacer frente a las actividades que se le requieren. Se reconstruye funcionalmente, es decir, sustituyendo aquellos circuitos que no se usan porque no hay actividades que los soliciten, por otros que sí lo hacen; y se reconstruyen también estructuralmente mediante el proceso denominado “neurogénesis”, por el que se forman nuevas neuronas a partir de las células madre a lo largo de la vida (Damasio, 2005, 2010; Gazzaniga, 2010). La plasticidad del cerebro supone un decidido apoyo al optimismo pedagógico. Todos los seres humanos pueden aprender a lo largo de toda la vida, si son capaces de crear los contextos que requieran las actividades en las que se impliquen los aprendices de manera voluntaria, decidida e interesada.

En segundo lugar, la relevancia del inconsciente. La neurociencia confirma cada día de manera más contundente que entre el 80 y el 90% de los mecanismos y procesos que utilizamos en nuestra vida cotidiana para percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar se realizan por debajo de la conciencia, o sea, no necesitan la conciencia para funcionar. ¿Qué hacemos en la escuela trabajando exclusivamente ese 10 o ese 20% de conciencia de intercambio abierto, teórico, abandonando el 80 o el 90% de los mecanismos que deciden realmente quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos? Nuestro piloto automático es el responsable de gran parte de las percepciones y decisiones que condicionan nuestra actuación cotidiana.

En tercer lugar, la primacía de las emociones. Los componentes más primitivos del cerebro humano, el hipotálamo y la amígdala, reciben los impulsos

milisegundos antes de que esos estímulos lleguen a nuestra conciencia, reaccionando de manera automática a través de la asociación emocional con anterioridad a la reacción consciente. El cerebro no es una máquina de computación ilimitada, ciega, desapasionada; es, más bien, una instancia emocional. A diferencia de lo que ocurre con los ordenadores —que pueden almacenar de manera ilimitada, retener la información a lo largo de toda la vida y recuperar de forma fiel la información—, el cerebro humano tiene una capacidad muy limitada de acumular y retener la información en función de los intereses del sujeto y de las circunstancias del contexto. La ciencia ya no duda de que las emociones forman siempre una parte integral y esencial del aprendizaje.

1.6 FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA. PEDAGOGÍA ACTIVA Y PERSONALIZADA: DE LA TRANSMISIÓN A LA TUTORÍA

Existen pocas dudas de que en el desafío de la escuela actual, mencionado en el primer apartado, de preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, compleja y desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre, la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sitúa en el eje de atención y polémica.

La escuela academicista actual, aunque en un estadio más elaborado y sofisticado, sigue el mismo esquema de la escuela industrial, por lo que difícilmente puede responder a las exigencias de un mundo que ya no está mecanizado por las cadenas de montaje, sino abierto, flexible, cambiante, creativo e incierto.

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre; por tanto, el reto del sujeto de hoy día se sitúa en la dificultad de transformar la información en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.

Esta escuela convencional, mayoritaria en la actualidad, resultado también de concepciones

epistemológicas escolásticas, presenta las siguientes deficiencias básicas:

El currículum enciclopédico, fragmentado y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad, no puede ser considerado una base aceptable porque ha demostrado su incapacidad para formar el pensamiento crítico y creativo de los aprendices. Tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades solamente ha conducido al aprendizaje efímero y superficial, memorístico, de datos, fechas, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de orden inferior con valor de cambio por notas pero sin valor de uso (Robinson, 2008, 2011; Davidson, 2011; Pérez Gómez, 2012).

La metodología pedagógica de talla única, propia también de la era industrial, se propone que todos los aprendices organizados en grupos de 25 a 35 individuos de la misma edad aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos. Esta metodología no puede ser más antagónica con los modos en que el aprendiz vive el intercambio de información digital y redes sociales en el escenario y en la atmósfera que rodean su vida fuera del aula. Es antagónica y contraproducente porque lo que se valora en la vida social, económica y cultural contemporánea no es la homogeneidad ni la uniformidad, sino la singularidad, la diferencia, la capacidad de innovar, descubrir y crear.

La pedagogía como transmisión unidireccional y abstracta de información del docente hacia el

aprendiz/receptor pasivo también ha perdido su vigencia. El aprendiz contemporáneo, desde bien pronto en la infancia, participa de un mundo de intercambios presenciales y, fundamentalmente, virtuales de información omnipresente, de carácter horizontal, ilimitado, gratuito, de fácil acceso, ubicuo y actualizado, que torna ridículas las prácticas docentes convencionales.

La organización del espacio, el tiempo y los agrupamientos de los aprendices en la escuela convencional, heredada de la época industrial, tampoco puede ser más antagónica y desfasada respecto a las posibilidades y exigencias de los nuevos escenarios de aprendizaje que emergen en la era digital (Gerver, 2012).

Cuanto mayor es el volumen de información y de datos accesibles, mayor es la importancia de la capacidad de seleccionar, priorizar, evaluar y sintetizar. **Buscar la relevancia, la calidad y no la cantidad, debe constituir el criterio privilegiado del currículum escolar contemporáneo.**

Parece evidente que si de lo que se trata es de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones, problemas, proyectos y casos en los cuales los alumnos puedan construir y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores (Nuthall, 2005; Pérez Gómez, 2012).





PERFIL DE EGRESO EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS

Conforme al planteamiento realizado en los apartados anteriores, parece clave definir el perfil del profesional docente en términos de las competencias básicas y profesionales que debe desarrollar para ejercer de manera satisfactoria su función docente. No podemos olvidar que al utilizar los términos cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación y que, por tanto, incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer pensar, decir y hacer. El compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye, evidentemente, aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos.

2.1 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PROFESIONAL DOCENTE

Como es obvio, el docente debe desarrollar de manera experta las competencias que pretende desarrollar en sus estudiantes. Por ello, debe exhibir el dominio experto en las siguientes competencias básicas (Pérez Gómez, 2007, 2012):

- **Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa. La mente científica y artística.** La tarea de la escuela contemporánea no es tanto cubrir el contenido disciplinar presente en el currículum oficial, sino ayudar a que los aprendices utilicen el conocimiento de manera reflexiva y productiva. Ello supondría la creación de escenarios y programas de actividades escolares en los que cada individuo utilice el conocimiento para comprender, diseñar, planificar y actuar en la realidad.
- **Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. La mente ética y solidaria.** El ser humano de la era digital vive necesariamente en sociedades plurales que comparten múltiples culturas, ideologías, religiones, lenguas, identidades, intereses y expectativas. ¿Cómo aprender a valorar la riqueza de la diversidad y respetar la complejidad de la discrepancia? ¿Cómo aprender a escuchar y resolver de forma pacífica y dialogada los inevitables conflictos de la compleja sociedad multicultural global? En esta cualidad o competencia básica deben distinguirse tres dimensiones fundamentales: fomentar el respeto, la comprensión y la empatía; estimular la cooperación activa; y promover el compromiso ético y político de cada uno de los ciudadanos para construir de manera democrática las reglas de juego que rigen la vida colectiva y ordenan la convivencia en los espacios públicos, privados e íntimos.
- **Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente personal.** El desarrollo autónomo, la autodeterminación, supone identificar los propios patrones conscientes e inconscientes de interpretación y actuación y, en su caso, deconstruir, desaprender y reconstruir aquellos que se muestren obsoletos o impidan el progreso del propio proyecto vital. La construcción de la

autonomía subjetiva requiere una pedagogía personalizada capaz de atender y estimular el desarrollo singular de las trayectorias personales de cada uno de los aprendices. **La escuela ha de ayudar a que cada individuo transite desde su personalidad heredada a través de su personalidad aprendida hacia su personalidad elegida.**



2. 2 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE CONTEMPORÁNEO

Como afirma Labaree (2006), “no se produce enseñanza que consideramos valiosa si los estudiantes no han aprendido lo que consideramos valioso”, es decir, si no han desarrollado sus competencias o cualidades humanas básicas para su vida contemporánea, las finalidades de la formación de docentes han de expresarse en términos de competencias o cualidades profesionales fundamentales como sistemas de comprensión y actuación profesional.

Tomando en consideración las competencias que Darling-Hammond (2012) propone para los docentes que se forman en diversas universidades de California, y que suponen la síntesis de muchos proyectos de investigación y propuestas de formación, a continuación se exponen las cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Pérez Gómez, 2012):

- Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo, con los demás compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta, con sus fortalezas y debilidades, posibilidades, condiciones y dificultades singulares.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. El docente de la era digital ha de diseñar, planificar, desarrollar y evaluar el currículum de manera personalizada, para ayudar a que cada aprendiz construya sus propias competencias y cualidades humanas de manera singular. La tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en transmitir contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores. Eso significa, evidentemente, la

necesidad de plantearse la concreción de las líneas curriculares genéricas que hayan establecido los organismos oficiales en problemas, situaciones, proyectos y casos en cuyo análisis y solución deben implicarse activamente los aprendices.

- Esta competencia es clave en el desarrollo de este programa de formación pedagógica, porque cada docente, en virtud de su campo de trabajo ha de realizar la transposición didáctica de modo que los ejes conceptuales sustanciales de su ámbito disciplinar se conviertan en herramientas básicas para comprender e intervenir en los problemas, proyectos y casos prácticos que configuran las situaciones de la vida natural, social y profesional de los ciudadanos contemporáneos.
- Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Lo que hoy día parece cada vez más claro, desde el ámbito de la psicología, de la neurociencia y de la didáctica, es que los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos vinculados con la realidad, estimuladores y diversos. Por tanto, los docentes tienen que ser capaces de diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, espacios físicos, temporales, socioculturales, relaciones humanas, interacciones, modos de hacer, en definitiva, actividades que permitan trabajar a cada aprendiz en el escenario de la escuela de manera personalizada y relevante. Los contextos hoy son, inevitablemente, querámoslo o no, virtuales y presenciales. No podemos concebir una escuela del siglo XXI exclusivamente con los espacios presenciales; necesitamos compartir, integrar y potenciar dichos espacios. Los virtuales no sustituyen en ningún sentido al docente; lo complementan y ayudan a provocar el desarrollo de las cualidades o capacidades humanas fundamentales.
- Competencia para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida. Tenemos que desarrollar

en los docentes la capacidad de trabajar en grupo y aprender cómo aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro, el cual, para ser relevante y que cuaje en la personalidad del docente, debe ser parte de las propias necesidades y del propio convencimiento. Si el docente es capaz de autorregularse y aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida, él mismo desarrollará la capacidad necesaria para afrontar los inevitables, sustantivos y vertiginosos cambios que la era digital impone en el conocimiento y en la vida contemporáneas.





MODELO PEDAGÓGICO PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Aprender haciendo. Aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos. Fomentar actitudes estratégicas, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia.

Esencializar el currículum. Menos, es más, es decir, mejor; menos extensión y mayor profundidad. La calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo.

Currículum basado en casos, problemas y proyectos. El trabajo por problemas, casos o proyectos requiere elaborar un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieran a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no parece obvia la solución ni las peculiaridades del problema. El currículo tiene que poner al estudiante en situaciones de desafío; la primera tarea consiste en buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarlas, entenderlas y afrontarlas.

Promover la didáctica invertida (*Flipped Classroom*), las redes sociales virtuales y las plataformas digitales. Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, museos, enciclopedias y talleres virtuales, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, herramientas de fabricación en 3D con el propósito de fomentar la competencia digital como usuarios activos y creativos de todos los aprendices.

Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza. La cooperación aparece como la estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias (Darling-Hammond, 2010).

Fomentar la metacognición. Promover y estimular la metacognición como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje y del desarrollo.

Apostar decididamente por la evaluación formativa. Esto implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de procedimientos como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje.

Estimular la función tutorial del docente. Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital son más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento y a autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante.

Potenciar de forma decidida la interculturalidad. Es por ello que la educación en cualquier disciplina o área deberá incluir el conocimiento de los derechos de todos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades.

MODELO CURRICULAR DE LA UNAE

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida.

Tomando en consideración los planteamientos previos, cuatro principios básicos deben regir la estructura del diseño y desarrollo concreto del currículum de la UNAE:

Relevancia del componente práctico del currículum de formación, ya que es un programa desde, en y para la práctica. En torno al 40% del currículum de formación se desarrolla mediante actividades prácticas en todas sus manifestaciones, en el territorio escolar y en el laboratorio, abordando problemas auténticos en contextos reales. Solamente la experiencia puede provocar la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes.

La teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica. En torno al 60% del programa de formación se concibe como espacio de estudio, reflexión, debate e indagación sobre la práctica, antes, durante y después de la participación en problemas auténticos en contextos reales.

El espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención. Se propone que en torno al 30% del programa de formación se desarrolle utilizando las plataformas virtuales, bien en cursos online gratuitos internacionales -MOOCS y WEU, CURSERA, EDEX-, bien a través de los cursos o materiales

propios desarrollados en las propias universidades ecuatorianas.

La prioridad del compromiso social. El programa de formación enfatiza la filosofía pedagógica denominada “aprendizaje y servicio” que pretende integrar y enriquecer el aprendizaje profesional más relevante con el servicio a la comunidad en el ámbito educativo, atendiendo a las necesidades más prioritarias de la comunidad social.

ESTRUCTURA Y DISEÑO DEL CURRÍCULUM

- Formación del pensamiento práctico
- Comprensión de la acción
- Relevancia del prácticum
- Teoría en acción
- Teorizar la práctica
- Experimentar la teoría
- Teoría proclamada

4.1 LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO. LA RELEVANCIA DEL PRÁCTICUM

La formación del profesional de la educación —de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales— supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender su pensamiento y su actuación no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones; es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo en el que el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (Schön, 1989; Korthagen, 2001; Korthagen *et al.*, 2006; Elliott, 2010; Pérez Gómez, 2010, 2011).

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción en cada situación. Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento



cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso, Argyris (1993) destaca la necesidad de tener bien presente en la formación de profesionales reflexivos las diferencias entre las “teorías en uso” y las “teorías proclamadas o declaradas”.

La formación del pensamiento práctico de los docentes —sus competencias y cualidades profesionales fundamentales— requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales, el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen y Vasalos, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (Lampert, 2010).

4.2 TEORIZAR LA PRÁCTICA Y EXPERIMENTAR LA TEORÍA. LA LESSON STUDY

En consecuencia, parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Los docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba hacia abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestras interpretaciones y

en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional.

Por ello, consideramos que el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación es la clave del desarrollo adecuado de sus competencias profesionales, porque sus competencias profesionales, su pensamiento práctico, sólo se pueden formar, en toda su complejidad, en contextos reales de intervención práctica. Ha de tener, en consecuencia, la extensión temporal requerida y la calidad y rigor exigido por la naturaleza tan compleja de las cualidades que pretende formar. En este planteamiento, el prácticum no es un componente más del plan de estudios; ha de ser el eje, el escenario por excelencia de la formación satisfactoria de las competencias profesionales del futuro docente.

No obstante, también parece evidente que la práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado; conduce a la reproducción de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales transmitidos por la tradición. Como han puesto de manifiesto las investigaciones de la corriente denominada aprendizaje experiencial (Mezirow, 2000; Fenwick, 2003), las experiencias son transformativas, educativas, cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensa y reflexivamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas. El aprendizaje experiencial destaca la importancia de la autorreflexión crítica como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto.

Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica.

Este enfoque basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de los currícula o

programas de formación de docentes. La lógica habitual es deductiva y lineal y se plantea lo siguiente: ¿En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento teórico estudiado en este programa? Dentro de esta perspectiva, el conocimiento teórico viene primero, las situaciones que se trabajan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación. En la perspectiva que pretende formar competencias o pensamiento práctico, por el contrario, la situación problemática, práctica, está en primer lugar y el conocimiento y la teoría serán recursos en el desarrollo del desempeño competente. La pregunta sería esta: Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?

Por tanto, la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría emergen como dos procesos básicos para la reconstrucción del conocimiento práctico, eje y sentido de cualquier programa de formación docente.

4.3 LA TEORÍA COMO HERRAMIENTA PRIVILEGIADA DE COMPRENSIÓN Y DE ACCIÓN

La premisa fundamental que ha de orientar el desarrollo del componente teórico del currículum de formación de docentes en la UNAE es concebir el conocimiento como el mejor instrumento para comprender y actuar. Por ello, será necesario que en todas las materias y disciplinas los estudiantes se enfrenten a problemas, proyectos, situaciones y casos, para cuya comprensión, interpretación e intervención se requiere la utilización de los conceptos, modelos, mapas y esquemas disciplinares más adecuados y potentes. La teoría se plantea como la herramienta privilegiada para ayudar a comprender la complejidad de la práctica en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y sus posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria.

A este respecto, cabe proponer un currículum basado en problemas, proyectos y/o casos (Pérez Gómez, 1998, 2012). En este mismo sentido, Schank (2010) plantea la necesidad de repensar a fondo el contenido del currículum escolar para organizarlo en torno a procesos de pensamiento, de modo que se contemplen y prioricen los elementos metodológicos y los procesos de producción, creación y aplicación del conocimiento sobre la mera reproducción de datos, reglas, leyes y fórmulas.

El currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos. En este itinerario los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser. De todas formas, no se puede olvidar que existe una inherente e inevitable discontinuidad entre el diseño y la realización, porque la práctica no es el resultado del diseño, sino, en todo caso, una respuesta de un sistema vivo a un diseño propuesto (Hernández, 2008; Vergara, 2015).

REFERENCIAS

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: a Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology mind: collected essay in antropology psychiatry, evolution, an epistemology*. Chicago: University of Chigago Press.
- CERI. (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. Suiza: DESECO.
- Claxton, G. (2013). *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Amazon, Ebook.
- Claxton, G. y Wells, G. (2008). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspective on the Future os Education*. Amazon, Ebook.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro oficial 449, 20 de octubre de 2008. Ecuador.
- Damasio, A. (2005). *Descartes error: Emotion, Reason and the human brain*. New York: Harper Collins Publisher. Trad. cast. *El error de Descartes*. Barcelona: Destino, 2011.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. United States: Teachers College Columbia University.
- Darling-Hammond, L. & Liberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices. Teacher Quality and School Development*. Nueva York: Routledge.
- Davidson, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. New York: Penguin Books.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching trough lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 1, No. 2, 108-126.
- Fields, J. (2011). *Uncertainty: Turning Fear and Doubt into Fuel to Brilliance*. New York: Portfolio/Penguin.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Gazzaniga, M. (2010). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós,
- Hernández, F. (2008). Aprendizaje por proyectos. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NsTIPwTW__s
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Rifop*, Número 68, 24, 2, 83-103.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Khum, T. (2005). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Labaree, D. (2006). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 21-34.
- Larrea, E. (2015). El sistema de educación superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. Tesis de investigación. Universidad católica de Santiago de Guayaquil.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI., 2012). Ecuador.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Washington: Mckinsey & Company.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Seuil.

Nuthal, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom. *Teaching and Learning: A Personal Journey*. Teachers College Record, 107 (5), 895-934.

Paavola, S., Lipponen, L. y Hakkarainen, K. (2009). *Epistemological Foundations for CSCL: A*

Comparison of Three Models of Innovate Knowledge Communities. University of Helsinki: Centre of Research on Networked Learning and Knowledge Building.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación 1*. Gobierno de Cantabria. ISBN: 978-84-95302-46-2

Pérez Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. ISBN: 978-7112-528-6.

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

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55. Recuperado de <http://aufop.blogspot.com/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>

Pérez Gómez, A. y Soto Gómez (2009). Competencias y contextos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, 17-21.

Pérez Gómez, Á. y Soto (2011). Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 417, 65.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAO.

Pikety, Th. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

PISA 2014. (2014). Presentación de los resultados de España y la OCDE del Informe PISA. Resolución de Problemas. Ministerio de Educación, España.

Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013. (2009). Quito: SENPLADES.

Robinson, K. (2008). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.

Robinson, K. (2011). *Out of our Minds: Learning to Be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.

Rychen, D., Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.

Schank, R. (2011). *Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save our Schools*. New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

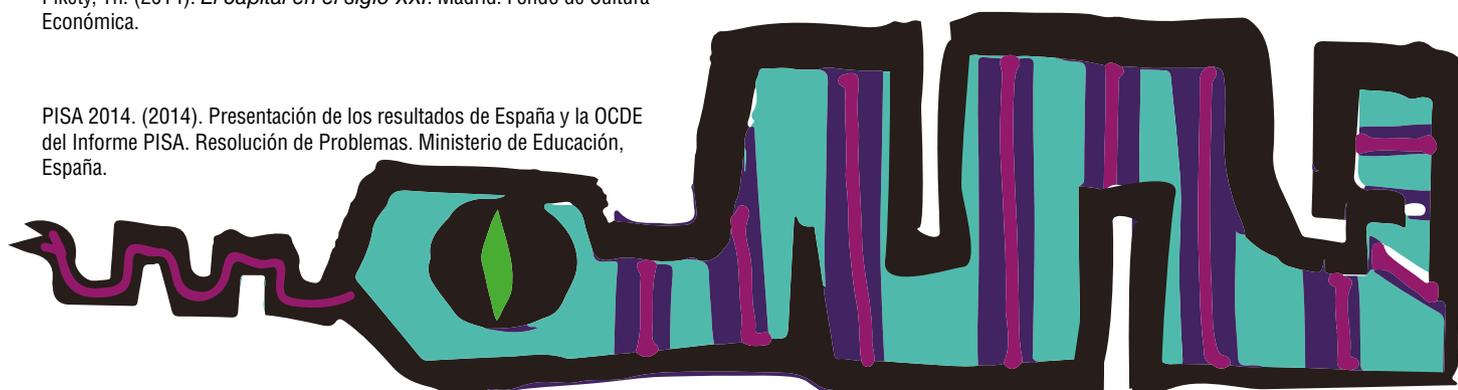
Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instruction Technology and Distance Learning*. 2 (1), 3-10.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.

Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A New Learning Theory?* Enschede, Netherlands: University of Twente. Recuperado de <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>.



NORMAS DE PUBLICACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Mamakuna

educación con amor

NORMAS DE PUBLICACIÓN

LA REVISTA MAMAKUNA ESTÁ ORIENTADA A MAESTROS Y MAESTRAS. LOS ARTÍCULOS DEBEN SER ESCRITOS EN UN LENGUAJE ACCESIBLE.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA

La revista Mamakuna contiene 5 secciones:

WAWA (NIÑO): Una sección pensada para la educación de los niños de 0 a 5 años.

WAMBRAS (ADOLESCENTES): En este espacio se tratan las problemáticas que propone la educación de los adolescentes.

CHAUPI (CENTRO): Esta sección está destinada a tratar el tema central de la revista.

RUNA (SER HUMANO): Una sección para abordar la educación intercultural.

MISHKI (DULCE): Sección pensada para abordar todo lo referente a la educación inclusiva.

GUÍAS GENERALES

La Revista Mamakuna se reserva todos los derechos de autor (copyright). El material publicado en la revista podrá reproducirse parcial o totalmente para fines educativos u otros fines no lucrativos siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

Los trabajos presentados para ser publicados deberán ser originales e inéditos.

Los trabajos publicados son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la revista o de la institución a la que pertenecen los autores. No se aceptará más de un artículo por autor o coautores en cada edición.

El idioma oficial de la revista es el español, aunque podrán aceptarse artículos en inglés y en kichwa (con su correspondiente traducción).

SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los principales criterios para la selección de los artículos son la pertinencia de la temática, la solidez argumentativa y la originalidad del tema. El proceso de evaluación incluye una revisión por parte del comité de publicaciones para determinar si el texto corresponde al tema central y si cumple con los criterios de publicación.

ESPECIFICACIONES TÉCNICAS PARA EL ENVÍO DE TEXTOS

Es importante tomar muy en cuenta las especificaciones técnicas pues su incumplimiento puede ser motivo de rechazo del artículo presentado.

1. Los textos deberán tener una extensión de entre 2500 y 3500 palabras, además deben ser presentados en interlineado sencillo con tipo de letra

“Times New Roman” 12 puntos. Además constará un resumen tanto en el idioma presentado como en inglés (abstract) de no más de 150 palabras, y tres palabras clave, en el idioma presentado y en inglés (key words).

2. Si el texto incluye material gráfico (cuadros, ilustraciones, fotografías), éstos deben ser presentados a parte, en un formato Excel, o en JPEG de alta resolución, con su respectivo título, pie de foto, o créditos.

3. Al final del texto debe incorporarse el nombre del autor/es e incluirse en no más de 80 palabras, sus datos básicos y su dirección electrónica, así como la institución a la que pertenece.

4. Los textos deben ser enviados como archivo adjunto a: **mamakuna@unae.edu.ec** incorporando en el asunto del correo el título del texto.

5. El envío del escrito supone la aceptación de la publicación del trabajo en la revista.

6. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separado por una coma). Si el autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis solo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone solo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de “et al.” y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a. Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un “&”); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. Ejemplo:

Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

b. Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con “In”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una “s” en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). Drug Effects on Delay Discounting. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213-241). Washington, DC: American Psychological Association.

c. Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. en cursiva; nº entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.

d. Para páginas web: Los autores deberán en lo posible archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de WebCite®. Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS MAMAKUNA



Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Mamakuna, para la difusión de los trabajos de docentes-investigadores de la UNAE, docentes de las instituciones educativas, con quienes la UNAE establece vínculos de cooperación interinstitucional, a través de la Práctica Pre profesional, los programas de Vinculación con la Colectividad, la Dirección de innovación, la Dirección de Educación Continua y de otros docentes investigadores interesados en contribuir a la mejora de la calidad de la práctica docente y los aprendizajes.

Artículo 2. La revista Mamakuna es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica de forma cuatrimestral.

Artículo 3. La revista Mamakuna es una revista de divulgación de experiencias pedagógicas de ámbito nacional e internacional, que comprende las Ciencias Pedagógicas como un ámbito prioritario para la experimentación, reflexión, sistematización y divulgación de experiencias educativas vinculadas a la práctica docente y el aprendizaje. La revista Mamakuna fomenta el intercambio de experiencias, ideas, reflexiones, investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas pedagógicas con la comunidad educativa de forma plurilingüe e intercultural; los idiomas en los que se publica son: castellano, inglés, kichwa y shuar.

En la revista Mamakuna se publica: a) experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta, b) análisis de buenas prácticas pedagógicas, c) análisis de casos de prácticas pedagógicas, d) sistematizaciones de experiencias pedagógicas, e) de forma complementaria se publican trabajos que contribuyan al desarrollo del pensamiento pedagógico-educativo, tales como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que el Comité Editorial de la revista Mamakuna considere pertinente con el carácter de la revista y la temática de la convocatoria.

Mamakuna es una revista en la que se promueve la difusión de experiencias y prácticas pedagógicas relevantes para la mejora de la calidad educativa, en las dimensiones disciplinares de la Didáctica y la Pedagogía. Se considera que es en las instituciones educativas donde tiene lugar la mayoría de experiencias pedagógicas, en función de procesos y procedimientos propios de la cultura escolar y académica, tales como: formación de equipos, comités, colectivos, entre otros; establecimiento de acuerdos interinstitucionales y de otro tipo; adopción de enfoques, concepciones, teorías, etc.; aprovechamiento y optimización de competencias y capacidades de colaboradores: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, entre otros; gestión de la participación comunitaria (minga, feria escolar, casa abierta, congresos, coloquios, etc.); observación participante, revisión de fuentes de información

institucionales, especializadas, etc.; entrevistas a actores de la comunidad educativa, reuniones institucionales, entre otras técnicas y metodologías. En Mamakuna se fomenta la diseminación de estos procesos y procedimientos como experiencias pedagógicas de interés para los docentes.

Docentes investigadores e innovadores, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio un espacio académico para fomentar la mejora de la calidad de la educación, por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados.

La revista Mamakuna responde a los desafíos de la sociedad socialista del conocimiento, en el marco del Buen Vivir. Como revista de divulgación de experiencias pedagógicas procura la innovación de la práctica docente y las culturas escolares y académicas, con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes y la democratización del conocimiento como bien social público.

Artículo 4. La revista Mamakuna se especializa en la divulgación de experiencias y buenas prácticas pedagógicas. Como revista de divulgación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que hagan aportes novedosos a la innovación y mejora de la práctica docente fundamentados en teorías, enfoques, modelos y metodologías pedagógicas, que tengan consistencia conceptual y metodológica, dominio y uso de bibliografía, y sistemas de referencia homologada, que demuestren coherencia lógica en las argumentaciones, que haya claridad y precisión en el lenguaje utilizado, que respondan a las normas y políticas fijadas por el Consejo Editorial de la UNAE, y que proporcione información fiable, actualizada y verificable.

Artículo 5. La dirección de la revista Mamakuna estará a cargo de la Dirección de Prácticas y La Dirección de Vinculación con la Colectividad, quienes nombrarán al Comité Editorial, conformador por:

- a. Director de Innovación
- b. Dirección de Editorial
- c. Dos docentes designados por las directoras
- d. El secretario o secretaria de la revista
- e. El diagramador
- f. El ilustrador

Además, según se considere oportuno, los directores podrán extender la participación de invitados ocasionales, tanto de docentes de la UNAE como de profesores de las distintas instituciones con los que la UNAE mantiene relación. Estos invitados podrán ser designados inclusive como coordinadores de aquel número que se considere pertinente.

Artículo 6. El Comité Científico Asesor de la Revista Mamakuna es el órgano de consulta de la revista y tiene como objetivo asesorar, promover, evaluar y proponer evaluadores de las publicaciones seleccionadas. Estará conformado entre 15 y 25 académicos o investigadores de reconocido prestigio, los mismos que deben contar con título de doctorado, deben ser externos a la institución, y al menos un 50% debe pertenecer a instituciones extranjeras. El Comité Científico Asesor se conformará por invitación del Comité Editorial durarán en funciones 2 años y podrán ser reelegidos.

Artículo 7. Son funciones del Comité Editorial de la revista MAMAKUNA

- a. Definir el tema de cada edición de la revista.
- b. Elaborar la convocatoria.
- c. Seleccionar y aprobar los artículos para revisión por pares.
- d. Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- e. Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- f. Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- g. Asistir a las reuniones.
- h. Realizar tareas de arbitraje cuando se les solicite.
- i. Conformar por invitación al Comité Científico Asesor y seleccionar a los evaluadores para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- j. Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 8. Son funciones de las Directoras:

a. Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.

b. Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.

c. Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial.

d. Dirimir dentro del Comité Editorial.

Artículo 9. Son funciones del Secretario/a:

a. Asistir a los directores en sus funciones.

b. Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

c. Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.

d. Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.

e. Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.

f. Realizar y custodiar las actas correspondientes a las reuniones del Comité Editorial y demás documentación de la revista.

g. Hacer llegar a las Directoras de la Revista, en tiempo y forma, toda la información necesaria para su gestión.

f. Realizar las convocatorias, previo acuerdo con los directores a las reuniones del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

Artículo 10. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna son nombrados por quienes ejercen la dirección de la revista.

Artículo 11. Las normas de publicación de la revista Mamakuna estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 12. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 10% de porcentaje en

cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dosieres monográficos. Los miembros del Comité Editorial interno no podrán actuar como evaluadores de sus propios artículos.

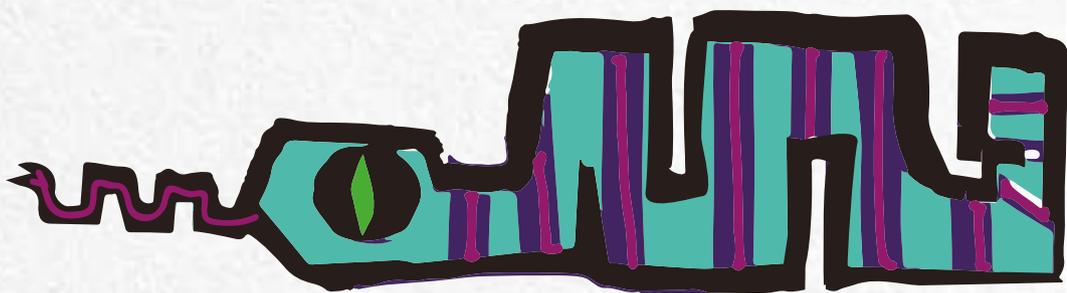
Artículo 13. Ya que la revista es cuatrimestral y pensando en abrir la posibilidad de participación a varios autores, cada autor podrá proponer artículos de manera anual. Sus artículos guardarán relación a experiencias pedagógicas significativas, resultados de trabajo de investigación que aporten en la práctica educativa.

Artículo 14. El Comité Editorial de la revista Mamakuna establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista Mamakuna no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que pública, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 15. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista Mamakuna y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quórum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

Artículo 16. El presente documento constituye EL REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS "MAMAKUNA".





The logo for Mamakuna is written in a large, flowing, blue cursive font. The background of the entire cover is a detailed black and white line drawing of a classical figure, possibly a personification of Education or Wisdom, holding a torch and a book. The figure is surrounded by a grid of lines that form a dome-like structure. The drawing is partially colored with yellow and orange tones.

Mamakuna

educación con amor
REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Convocatoria

LA INCIDENCIA DE LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL

 Edición # 13

Plazo de entrega:

30
AGOSTO
2019

Envío de artículos a:
mamakuna@unae.edu.ec

