





**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 asienten 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

Aldo Alfredo Maino Isaías. Mgtr.

Magdalena Herdoiza. Ph.D.

Juan Samaniego. Mgtr.

María Nelsy Rodríguez. Ph.D.

Stefos Efstathios. Ph.D.

Susana Beatríz Araujo. Fiallos Mgtr.

Verónica Moreno García. Dra.

## Dirección de la Revista

Diana Patricia Pauta Ortiz. Ph.D.

María Dolores Pesántez. Ph.D.

## Comité Editorial de la Revista

Ormary Egleé Barberi Ruíz. Ph.D.

Marco Vinicio Vásquez Bernal. Mtr.

## Secretaría

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

## Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

## Diseño y diagramación

Pedro Molina. Dis.

## Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.

## Asistente Editorial

Andrea Terreros. Ing.

## Impresión

 UNAE EP

## Número 13

Enero 2020.

Tiraje: 500 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](mailto:mamakuna@unae.edu.ec)

[www.unae.edu.ec](http://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.

## 4 Presentación

# Wawa

## 9 El Método Singapur para el desarrollo de destrezas de estadística y probabilidad en estudiantes de noveno año de Educación General Básica

Andrea Cumandá Cumbe Quichimbo  
Jashmin del Cisne Mullo Pomaquiza

# Wambra

## 21 La práctica preprofesional en la educación tecnológica. El caso del Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano

Irina Naranjo Bert  
Daniel Claudio Perazzo Logioia

# Chaupi

## 31 Aprender a desaprender desde la profesionalización docente

Víctor Miguel Sumba Arévalo  
Johanna Grace Mejía Vera

## 39 La tutoría de las prácticas preprofesionales Formación inicial de docentes. UNAE- Ecuador

Barberi Ruiz Ormary Egleé  
Pantoja Sánchez María Teresa

# Runa

## 50 Las narraciones docentes como ejercicio reflexivo para las prácticas preprofesionales

Mauricio Velasco Andrade  
Borja Guerrero Bocanegra

# Mishki

## 63 Las prácticas preprofesionales, otro modo de exponer las experiencias a través de formatos artísticos

Johnny Alex Guerra Flores

---

## 73 Modelo Pedagógico de la UNAE

## 93 Normas de Publicación

# Presentación

## La Incidencia de la práctica preprofesional

Es indudable la importancia de la práctica preprofesional en la formación de docentes, sin embargo, muchas veces esta es entendida únicamente como un ejercicio de acercamiento al mundo laboral para este noble desempeño, cuando este accionar es mucho más que eso, constituye el espacio de formación integral donde el futuro docente siente y vive la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y puede reflexionar e innovar sobre los mismos.

La responsabilidad de esta actividad es sobre todo con el colectivo, recordando que la sociedad se caracteriza por ser cada vez más cambiante y exigente, hecho que lleva a reconocer que los aspectos teóricos, metodologías y contenidos que hoy se imparten en las aulas variaran al cabo de pocos años y muy probablemente no sean pertinentes en un futuro no muy lejano.

Lo que será siempre constante es que la actividad de la docencia requiere de compromiso y entrega, de actitud para buscar, construir y desarrollar propuestas educativas pertinentes a cualquier contexto, consecuentemente la formación de los docentes del mañana ha de procurar generar y desarrollar las competencias necesarias para responder adecuadamente a las circunstancias y ser capaces de aprovechar los cambios que se den.

Es necesario entonces que la formación del docente se articule en función de una comunicación constante con la realidad vivencial de la educación, donde el docente simultáneamente debe cumplir roles de formador, guía, consejero, líder social, entre otros. En tal sentido la práctica preprofesional cobra

importancia máxima, pues es ahí donde se evidencia la vocación y se potencializan las competencias necesarias. Lamentablemente esta realidad no es debidamente entendida y simplemente se asume a la práctica preprofesional como un requisito más o como una especie de entrenamiento tácito en la labor que desarrolla el docente en su aula.

Además la realidad cambiante hace que los docentes en función y los futuros docentes posean distintas competencias y habilidades, los primeros con el gran aditamento de la experiencia y los otros quizá con mayor predisposición para el uso de las nuevas tecnologías, diferencias que en definitiva se complementan pero muchas veces generan conflicto.

Es preciso entender también que la presencia de los "practicantes" en el aula incide en el proceso de enseñanza, el catalogarlos como agentes exógenos al proceso cuya presencia es circunstancial, específica y responde a un objetivo unilateral distorsiona los resultados. Su presencia debe ser entendida como un aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de la complementación de las competencias y las habilidades, que apoyen la consecución de objetivos.

Es necesidad plena entonces, el discutir sobre este proceso vital para el sistema educativo, donde mucho tienen que decir los docentes en ejercicio, más también hay que escuchar a los estudiantes y a los tutores. Seguro de la escucha mutua surgirán resultados, que como fin último, mejorarán la noble misión de educar.





Guacamaya: "La práctica preprofesional permite saborear la realidad de la docencia, para desde esas vivencias, generar las competencias que requiere un buen docente".

ESCUELA



Leoquina: "La práctica preprofesional es la forma de preparación de quienes aspiran ser los docentes del mañana, para vivir la docencia a partir de sus experiencias".



# wawwa



Wawa significa en lengua kichwa "bebé recién 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.



# El Método Singapur para el desarrollo de destrezas de estadística y probabilidad en estudiantes de noveno año de Educación General Básica

Andrea Cumandá Cumbe Quichimbo  
Jashmin del Cisne Mullo Pomaquiza

## Resumen

El presente trabajo de investigación surge de la práctica preprofesional vinculada a la realización del proyecto de titulación, considerando la implementación de una secuencia didáctica basada en el Método Singapur para el desarrollo de tres destrezas de estadística y probabilidad en el noveno año de Educación General Básica (41 estudiantes). Para este fin, se trabajó mediante un muestreo no probabilístico simple aleatorio. La secuencia didáctica se desarrolló en 9 períodos de 40 minutos, en la que se propuso el trabajo enfocado en los ejes C – P – A (Concreto, Pictórico, Abstracto) del Método Singapur. Además, se utilizaron instrumentos cualitativos (observación participante, revisión documental y grupos focales) y cuantitativos (pre y posprueba). Los resultados del proyecto son: preprueba 2,10/10 puntos, posprueba 6,80/10 puntos; del grupo focal y de la revisión de instrumentos de información se constata que el proyecto promueve la motivación, la resolución de problemas, la participación activa y el desarrollo de destrezas matemáticas.

**Palabras clave:** Método Singapur, destrezas, estadística y probabilidad.

## Abstract

The present research work arises from the pre-professional practice linked to the realization of the degree project, considering the implementation of a didactic sequence based on the Singapore Method for the development of three statistical and probability skills in the ninth year of Basic General Education (41 students). For this purpose, a simple random non-probability sampling was used. The didactic sequence was developed in 9 periods of 40 minutes, in which work was proposed focused on the axes C - P - A (Concrete, Pictorial, Abstract) of the Singapore Method. In addition, qualitative (participant observation, documentary review and focus groups) and quantitative (pre and post-test) instruments were used. The results of the project are: pre-test 2.10/10 points, post-test 6.80/10 points; from the focus group and the review of information instruments, it is clear that the project promotes motivation, problem solving, active participation and the development of mathematical skills.

**Keywords:** Singapore Method, skills, statistics and probability.

## Introducción

La presente investigación es el resultado de la práctica preprofesional en estrecha relación al proyecto de titulación en Ciencias de la Educación Básica, realizado por estudiantes de la carrera de Educación General Básica (en adelante llamado EGB) itinerario en Matemática, de la Universidad Nacional de Educación. La propuesta parte de los resultados en la prueba PISA desarrollado en el año 2018, en el que se evidencia la carencia del desarrollo de destrezas matemáticas en estudiantes ecuatorianos quienes se posicionan en un nivel 2 (nivel básico).

Asimismo, el currículo ecuatoriano (2016), menciona que las matemáticas desarrollan las destrezas de razonar, analizar, sistematizar y resolver problemas, y a su vez construyen una sociedad democrática, equitativa e inclusiva. Asimismo, afirma que les brinda a los estudiantes herramientas para interpretar y juzgar información planteada de manera estadística, gráfica o en texto.

Adicionalmente, se ha considerado pertinente utilizar el Método Singapur en el área de matemática porque toma como base los ejes concreto, pictórico y abstracto, en donde se desarrollan las destrezas de: resolución de problemas, la comprensión de los conceptos y objetos matemáticos (Tello, López y De la Cruz, 2013).

Por ello, la investigación se enfoca en el desarrollo de destrezas matemáticas de los estudiantes de noveno año de EGB, debido a los resultados de la Prueba PISA-D Ecuador en donde 6.100 estudiantes de 178 instituciones educativas participaron, colocándose el 70,9% de estudiantes en el nivel 2 (INEVAL, 2018). De igual manera, el promedio de la preprueba aplicada por las practicantes es de 2,10/10 puntos.

Por ello, la enseñanza de las matemáticas debe incorporar estrategias metodológicas que fomenten el aprendizaje del estudiante. En este sentido, el Método Singapur con sus 3 ejes es una metodología que fomenta el uso de material concreto y la práctica continua para mejorar la comprensión de los conceptos, el pensamiento lógico y una matemática creativa. El docente actúa como un guía que diseña e implementa actividades centradas en situaciones problemáticas, en las que los estudiantes descubren de manera autónoma los nuevos conceptos, relaciones y procedimientos (Tello, López y De la Cruz, 2013).

## Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar destrezas matemáticas en el Bloque 6 de Estadística y Probabilidad en los estudiantes de 9no año de EGB?

## Objetivo general

Implementar una secuencia didáctica basada en el Método Singapur para mejorar el desarrollo de las destrezas matemáticas en el Bloque 6 de Estadística y Probabilidad en el 9no año de EGB.



## Objetivos específicos

Diseñar una secuencia didáctica mediante el Método Singapur para el desarrollo de destrezas en el Bloque 6 de Estadística y Probabilidad.

Elaborar instrumentos de valoración para evaluar el desarrollo de destrezas en el Bloque 6 de Estadística y Probabilidad.

Evaluar los resultados del proceso de intervención educativa de la secuencia didáctica para el desarrollo de destrezas en el Bloque 6 de Estadística y Probabilidad.

## Marco teórico

La importancia de la estadística y la probabilidad radica en que la estadística es de gran utilidad para la investigación científica, su aporte consiste en su potencial para la recolección y análisis de la información que se genera en estas áreas, con el fin de discutir sus valoraciones (Chaves, 2016). Por lo expuesto, se consideró realizar una intervención educativa basada en el Método Singapur. La intervención educativa es definida como la acción deliberada para la implementación de acciones y actividades que permiten el logro del desarrollo integral del estudiante (Tourifián, 1996).

Con relación al Método Singapur, Espinoza y Villalobos (2016) plantean que para enseñar cada concepto matemático a través de este método se parte de representaciones concretas, pasando por ayudas pictóricas o imágenes, hasta llegar a lo abstracto o simbólico. Los contenidos no se agotan en una única oportunidad de aprendizaje, sino que el estudiante tiene varias oportunidades para estudiar un concepto y las actividades que se plantean tienen una variación sistemática en el nivel de complejidad. De tal forma que se establecen secuencias de actividades en las que se desarrollan estrategias de solución de forma progresiva (Juárez y Aguilar 2018).



Finalmente, la secuencia didáctica es una herramienta en el aprendizaje autorregulado, pues es desarrollado para la planeación secuencial. Además, la secuencia didáctica es considerada como una sucesión planificada previamente de actividades (González, Kaplan, Reyes y Reyes, 2010).

## Marco metodológico

La metodología utilizada fue la investigación mixta, un enfoque que combina los métodos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio (Sampieri, Collado y Baptista, 2014, p. 63). El diseño de investigación es la acción participativa, ya que se trabajó con el noveno año de EGB de una institución educativa de la ciudad de Cuenca.



Los instrumentos usados para la investigación fueron: cualitativos (observación participante, revisión documental y grupos focales) y cuantitativos (pre y posprueba).

## Propuesta

La secuencia didáctica basada en el Método Singapur tiene el propósito de favorecer tres Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD) del Bloque 6 de Estadística y Probabilidad; considerando 5 metodologías, se realizan 6 actividades y tareas de ejecución.

### DCD:

- M.4.3.4. Definir y aplicar la metodología para realizar un estudio estadístico.
- Calcular e interpretar las medidas de tendencia central (media, mediana, moda) de un conjunto de datos agrupados. (Ref. M.4.3.7.)
- M.4.3.9. Definir la probabilidad (empírica) y el azar de un evento o experimento estadístico para determinar eventos o experimentos independientes.

### Metodologías:

- **Trabajo en pares:** con la finalidad de compartir experiencias, ideas y buscar más opciones para la resolución de problemas.

- **Trabajo colaborativo:** para el intercambio de conocimientos y esclarecimiento de dudas con sus pares.
- **Aprendizaje basado en problemas:** protagonismo estudiantil en los procesos de indagación, adquisición de habilidades y actitudes, y la capacidad de construir sus propios conocimientos.
- **Juegos matemáticos:** motivación para que los estudiantes aprendan y adquieran destrezas matemáticas mientras se divierten.
- **Heurística:** representación de los problemas matemáticos con el uso de tablas, gráficos, y organizadores gráficos. Se emplean el principio inductivo, en el que los estudiantes a partir de problemas y ciertas características, construyan su propio conocimiento.

## Actividades

### 1. Estudio estadístico

Se trabajó la destreza M.4.3.4. durante dos períodos académicos. El objetivo de la actividad fue identificar los términos estadísticos: población, muestra, individuo, variable y dato mediante actividades contextualizadas para realizar un estudio estadístico. Durante la anticipación se propone una lluvia de ideas y se da inicio al trabajo en pares y trabajo cooperativo. A cada pareja se le plantea una sopa de letras que contiene los términos más relevantes de la estadística descriptiva.

Para la construcción del conocimiento, los estudiantes realizan un organizador gráfico con la definición de los términos estadísticos a partir de un caso presentado y analizado con la docente. Luego en parejas construyen un caso que contengan los términos estadísticos, e intercambian con otra pareja, quienes deberán encontrar los términos estadísticos en ese caso. Como tarea de ejecución, los estudiantes en



su casa realizan una encuesta de 10 personas considerando el color favorito, su pasatiempo, edad y postre favorito.

## 2. Representación estadística

Se ejecuta en un período académico, desarrollando la destreza M.4.3.4. El objetivo de la actividad fue representar los datos estadísticos mediante gráficas de pasteles y gráficas de barras para la organización y análisis de datos. En la anticipación, los estudiantes participaban de una lluvia de ideas. En la construcción se organizan las parejas y trabajan en una tabla de frecuencia utilizando la información obtenida de la tarea de ejecución enviada. Después los jóvenes, por deducción, identifican la manera de representar la información en gráficos circulares y de barras.

Para finalizar la docente formaliza los conocimientos de los conceptos: grafica de pasteles, grafica de barras, tabla de frecuencia, sus elementos y pasos para crearlas.

## 3. Introducción medidas de tendencia central

El objetivo de la actividad fue interpretar las medidas de tendencia central de un conjunto de datos. Se desarrolló la destreza M.4.3.7, la cual se realizó en un período de clase. Para la anticipación se realizan preguntas exploratorias acerca de los conocimientos previos de los estudiantes. En la construcción se empieza el trabajo en pares, en el que se asigna un conjunto de datos relacionados a la clase anterior. Luego, realizan una tabla de frecuencia y se identifican la moda, mediana y media, para esto los estudiantes recuerdan los procedimientos que deben seguir para encontrar las medidas de tendencia central. Para finalizar, los estudiantes realizan como tarea de ejecución una encuesta a 10 estudiantes de básica superior, relacionado a estatura aproximada, edad, el deporte más practicado, la materia más aburrida.

## 4. Medidas de tendencia

Esta clase se desarrolla en el laboratorio de computación, su objetivo fue calcular y conceptualizar las medidas de tendencia central, desarrollando la destreza M.4.3.7. En la anticipación, los estudiantes participaron de una ronda de preguntas acerca del tema estudiado en la clase anterior. Para la construcción del conocimiento, los estudiantes en parejas elaboran un cuadro sinóptico, en el que anotan la definición de cada medida de tendencia central. En la consolidación los estudiantes detallan las fórmulas que se usan en Excel para obtener las medidas de tendencia central del conjunto de datos de la tarea de ejecución.

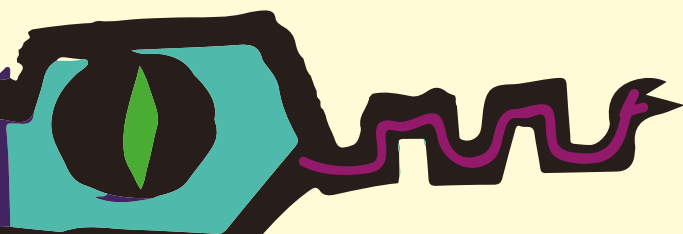
## 5. Retroalimentación

El repaso se realizó en un período académico, cuyo objetivo fue identificar los términos estadísticos en problemas contextualizados. A su vez, en un conjunto de datos, se pidió identificar: mediana, media y moda, y representar datos mediante gráficas de pasteles y gráficas de barras. Para la implementación de esta actividad se utilizó la metodología de juegos matemáticos.

En la anticipación se utilizó la técnica del sticking notes, en el cual los estudiantes respondían a preguntas acerca de los temas estudiados, posterior a ello algunos estudiantes elegían un papel y lo leían. Para la construcción del conocimiento se organizó a los estudiantes por filas y luego se pasó el marcador por cada integrante mientras se jugaba “Tingo, Tingo, Tango”: quien poseía el marcador, elegía las preguntas. Los sobres contenían preguntas o casos que se debían resolver, al responder correctamente sumaban puntos, en caso contrario otra fila los podía resolver. Finalmente, se envió una tarea de ejecución recopilando todo lo estudiado.

## 6. Probabilidad (Regla de Laplace)

La última actividad se desarrolló en dos períodos, esta actividad tenía como objetivo interpretar el azar de un evento o experimento



estadístico al aplicar la Ley de Laplace, se desarrolló la destreza M.4.3.9. En la anticipación se realizó una lluvia de ideas acerca de los conocimientos previos de los estudiantes.

En la construcción se utilizó el método inductivo, en donde los estudiantes sacaron una moneda y lanzaron 20 veces las monedas y registran los resultados obtenidos en hojas de trabajo. Al finalizar la actividad se realizó una comparación de la cantidad de caras y sellos obtenidos en los lanzamientos, para enunciar la probabilidad de obtener uno y otro resultado. Como consolidación, a partir de la actividad, se realiza la interpretación de la regla de Laplace y se aplica sobre los diferentes casos propuestos en el aula.



## RESULTADOS

### Pre y post prueba

La gráfica 1 muestra que en la preprueba el 36,58% obtuvo una puntuación de 0 a 1 punto, mientras que en la posprueba el 0% tuvo esa puntuación. Por otra parte, el 31,70% de los estudiantes adquirió de 1 a 2 puntos y en la posprueba el 4,78%; de 3 a 4 puntos en la preprueba lo obtuvo el 4,78% y en la preprueba el 9,75%. Por otro lado, el 0% de los estudiantes lograron las puntuaciones de 4 a 10 puntos en la preprueba, mientras que en la posprueba el 7,31% logra de 4 a 5 puntos; 12,19% tienen de 5 a 6 y de 7 a 8. Asimismo, el 19,51 por ciento obtuvo de 8 a 9, al igual que de 9 a 10 y sólo el 2,43% tiene 10/10 puntos. Considerando que para aprobar una materia en el sistema educativo ecuatoriano es necesario alcanzar la calificación de 7/10 según los niveles de evaluación que se encuentra en el nivel de alcanza. En cuanto a los resultados obtenidos luego de la aplicación de propuesta nos demuestra que el 65,83% de los estudiantes que son 26 de los 41, lograron alcanzar el promedio de 7/10 puntos ubicándose en el nivel de alcanza, consiguiendo así aprobar el Bloque Curricular de Estadística y Probabilidad.



Del análisis de promedios generales se evidencia claramente que la aplicación del proyecto de innovación ha resultado exitosa al lograr contribuir en un 47% sobre el desarrollo de las tres DCD en el bloque 6 de estadística y probabilidad, pues en la preprueba los estudiantes logran un promedio de 2,10/10 (21%) y en la posprueba 6,80/10 (68%).

## Grupo focal

La técnica se aplicó a dos grupos focales, cada uno con 5 estudiantes del noveno año de EGB. Se trató acerca de la implementación de la secuencia didáctica con base en el método Singapur. Para el análisis de los resultados, los estudiantes serán nombrados como estudiante A, M, B, entre otros, de acuerdo a la inicial del nombre. Las categorías analizadas en el grupo focal son: motivación, participación activa, trabajo en pares, aprendizaje significativo y destrezas matemáticas.

Los estudiantes mencionaron que durante las clases desarrolladas en el proceso de intervención se motivó al aprendizaje de los temas tratados, pues en otras ocasiones, se utilizaba el método tradicional para impartir las clases. En cambio, la estudiante afirmó que ellos al divertirse también aprenden. En este sentido, no sólo se enfocó la motivación en la construcción de conceptos, también en la resolución de problemas (Estudiante A, 2019).

En concordancia con esto, la participación activa de los estudiantes era esencial en la secuencia didáctica. Los estudiantes opinan que pudieron entender y comprender mejor los conceptos cuando participaban en todo momento. Asimismo, la información recolectada servía como base para los siguientes temas y para relacionar los problemas con su vida diaria, de tal manera que pudieran resolver situaciones similares (Estudiante M, 2019).

A más, el trabajo en pares propició que los estudiantes dialoguen, formen conceptos y creen problemas. También, en la resolución de problemas lo resolvían tomando en cuenta las diferentes vías que planteaban. Por lo que, los estudiantes formaban aprendizajes significativos

de lo estudiado, pues estaban en la capacidad de poder aplicarlo en situaciones de la vida diaria, de igual manera aplaudían lo funcional de resolver problemas que se relacionen con los temas tratados (Estudiante F, 2019).

Finalmente, los estudiantes mencionaron algunas de las destrezas matemáticas que se deseaban desarrollar como la organización de ideas, el pensamiento crítico, construcción de conceptos, resolución de problemas, calcular e interpretar las medidas de tendencia central y probabilidades, representar la información estadística y la construcción de casos estadísticos (Estudiantes F, A y P, 2019).



## Conclusiones

Para la implementación del proyecto se desarrolló una secuencia didáctica basada en el **Método Singapur** con sus 3 ejes: concreto, pictórico y abstracto, que comprendió 9 sesiones de trabajo de 40 minutos, aplicada en el **noveno año de EGB en el Bloque de Estadística y Probabilidad**. En las actividades 1, 4 y 6 se evidencia el trabajo del eje concreto, dado que es explícito que los estudiantes participaron activamente y fueron quienes construyeron sus propios conocimientos por medio de la manipulación. En cuanto al eje pictórico, este se aplicó en las 6 actividades al trabajar el pensamiento lógico, pues los estudiantes dibujaron o representaron en un modelo ilustrado o pictórico la información acerca de las cantidades matemáticas conocidas y las desconocidas. Finalmente, el eje enfocado en lo abstracto se trabajó en las actividades 1, 2, 4, 5, y 6, en las cuales los estudiantes estructuran algoritmos al usar signos y símbolos matemáticos que integran lo encontrado en la fase concreta e icónica.

El análisis y resultados de la aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos evidenciaron que los participantes estuvieron motivados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se comprobó que los estudiantes desarrollaron las destrezas matemáticas que se deseaba, como la organización de ideas, el pensamiento crítico, la construcción de conceptos, la resolución de problemas, el cálculo e interpretación, las medidas de tendencia central y probabilidades, la representación de la información estadística y la construcción de casos estadísticos.

De acuerdo a los resultados de la preprueba el 100% de los estudiantes de noveno obtuvieron calificaciones entre 0 y 4 puntos, no logrando el nivel Alcanza de la unidad; por otra parte, en la posprueba el 65,83% los estudiantes obtuvieron entre 7 a 10 puntos, es decir, lograron el nivel Alcanza, consiguiendo así el desarrollo de las destrezas del Bloque 6 de Estadística y Probabilidad.

Además, es imprescindible recalcar la importancia de la enseñanza de la estadística y probabilidad en el siglo XXI, como lo menciona el Ministerio de Educación, el objetivo de la enseñanza de este bloque es “Representar, analizar e interpretar datos estadísticos y situaciones probabilísticas con el uso de las TIC, para conocer y comprender mejor el entorno social y económico, con pensamiento crítico y reflexivo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 231).

## Referencias bibliográficas

- Chaves, E. (2016). *La enseñanza de la Estadística y la Probabilidad, más allá de procedimientos y técnicas*. Escuela de Matemática. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Cumbe, A. Mullo, J. (18 de junio de 2019). *Grupos focales* [Audio en podcast].
- Espinoza, A. y Villalobos, A. (2016.). *El método Singapur en el aprendizaje de las ecuaciones lineales de primer grado*. (Tesis) Universidad del Bío-Bío. Chillán. Recuperado de: [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1810/1/Villalobos\\_Valdes\\_Ana.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1810/1/Villalobos_Valdes_Ana.pdf)
- González, M., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo. *ENFACE*. 46, pp. 27-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>





Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval). (2018). *Educación en Ecuador*. Resultados de PISA para el Desarrollo. Quito-Ecuador.

Juárez, M y Aguilar, M. (2018). El método Singapur, propuesta para mejorar el aprendizaje de las Matemáticas en Primaria. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 1887-1984 (98), pp.75-86.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: D.F Interamericana Editores, S.A.

Tello, C., López, P. y De la Cruz, O. (2013). Creer tocando. *Tendencias pedagógicas*. (21), pp. 249-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4184358.pdf>

Touriñán, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. “formales”, “no formales” e “informales”. *Teoría de la educación*. (8), pp. 55-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=15162>

UNESCO. (1997). *50 Years for Education*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/brochure/E00.PDF>

#### Autoras:

Andrea Cumandá Cumbe Quichimbo: 22 años de edad, oriunda del cantón Cuenca de la provincia del Azuay. Correo electrónico [angie\\_cumbe@hotmail.com](mailto:angie_cumbe@hotmail.com)

Jashmin del Cisne Mullo Pomaquiza: 24 años de edad, oriunda del Cantón Pujilí de la provincia de Cotopaxi. Correo electrónico [jashmin1110@outlook.es](mailto:jashmin1110@outlook.es)

Licenciadas en Ciencias de la Educación Básica itinerario en Matemáticas, graduadas de la Universidad Nacional de Educación.





Guacamaya: "La práctica preprofesional permite que el docente en formación empiece a vivir el sueño de ser maestro, con todas las vicisitudes que esto represente".



Leoquina:  
"Cualquier modelo exitoso de formación docente debe fundamentarse en la práctica preprofesional, ya que es en ese espacio donde se forjan los elementos que constituyen el compromiso del docente".

# wambra



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 práctica preprofesional en la educación tecnológica. El caso del Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano.

Irina Naranjo Bert  
Daniel Claudio Perazzo Logioia



## Resumen

La práctica preprofesional permite la formación integral del futuro tecnólogo, pues en este espacio, el estudiante logra consolidar valores, aplicar los conocimientos adquiridos en clases y en otras palabras, logra aprender haciendo. Este proceso debe ser debidamente guiado por el personal docente en conjunto con la tutoría de la organización donde el estudiante se encuentra insertado, puesto que, sólo con la debida cooperación y guía, el estudiante obtiene los conocimientos y habilidades correspondientes a la actividad. El Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano tiene entre sus objetivos brindar una preparación de elevada calidad, para ello ha emprendido mejoras sobre este proceso, pues si bien este, a lo largo de los años funcionaba, no tenía la atención que merecía para lograr los objetivos de formación del futuro tecnólogo. Hoy se han dado pasos de avance con resultados satisfactorios, pero aún hay un camino que recorrer.

## Abstract

The pre-professional practice allows the integral formation of the future technologist, because in this space, the student manages to consolidate values, apply the knowledge acquired in class and in other words, manages to learn by doing. This process must be properly guided by the teaching staff together with the tutoring of the organization where the student is inserted, since only with the proper cooperation and guidance, the student obtains the knowledge and skills corresponding to the activity. The Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano has among its objectives to provide a high quality preparation, for this purpose it has undertaken improvements on this process, because although this one, throughout the years worked, it did not have the attention that it deserved to achieve the objectives of formation of the future technologist. Today, progress has been made with satisfactory results, but there is still a way to go.

## Introducción

La formación de profesionales tecnólogos en el Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano, en adelante denominado ITS, actualmente implica una lógica académica que transita por la investigación y la innovación mediante los procesos de prácticas preprofesionales que se desarrollan en las diversas instituciones y organizaciones de tipo empresarial, los cuales a partir de convenios que responden a las demandas de sus servicios, trascienden lo exclusivamente cognitivo y se proyectan hacia la formación por competencias humanas y profesionales en un modelo que integra: conocimientos, habilidades, motivaciones, emociones, valores y actitudes orientadas a lograr una preparación coherente con los preceptos de la matriz productiva del país.

En esa dirección, la práctica preprofesional, constituye el pilar fundamental de la formación del estudiante del tecnológico, más allá de lo que define el CES en su Reglamento RPC-SO-08-No. III-20 19, en su artículo 53: “Las prácticas preprofesionales y pasantías en las carreras de tercer nivel son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales”, este espacio forma, no solo a nivel académico, sino que permite incorporar en el futuro tecnólogo valores como la responsabilidad, la ética profesional y el trabajo en equipo, claves para el desarrollo y el desenvolvimiento en su vida futura; además, permite al estudiante aprender haciendo, desde los conocimientos adquiridos en las aulas y con la guianza de los tutores, tutor empresarial y académico.

Precisamente, rigen como principios del instituto: el servicio a la comunidad, la búsqueda permanente de la calidad, la integridad moral, el comportamiento ético y el respeto al marco jurídico; y en referencia a los valores el respeto, el compromiso, la lealtad, la responsabilidad social y la innovación.

Las prácticas preprofesionales son:

“El conjunto de actividades realizadas por el practicante en forma temporal en una empresa u organización, poniendo especial énfasis en el proceso de aprendizaje y entrenamiento profesional. Las prácticas preprofesionales proveen oportunidades para los estudiantes, puesto que les permiten ganar experiencia en el ámbito profesional, determinar si poseen un interés en alguna especialidad en particular, crear una red de contactos, o bien ganar méritos. De igual forma, también permiten a las empresas identificar practicantes excelentes y que serán contratados una vez que hayan terminado su carrera” (León y Mayta, 2011).

En el espacio de la práctica preprofesional o de cualquier proceso de vinculación, el estudiante puede, no solo aprender de ese entorno laboral y práctico, sino además crear, innovar, proponer técnicas, estrategias, proyectos y/o avances tecnológicos que permitan añadir valor a la oferta o actividad de esa organización donde el estudiante se encuentra insertado.

## Propuesta

Para asumir tales retos, el ITS direcciona su accionar para lograr que el futuro tecnólogo aprenda haciendo, en el servicio al entorno económico, social y a la comunidad en general, experimentando, vivenciando y estudiando casos, problemas y situaciones que se presentan en la compleja y dinámica realidad de las empresas y demás organizaciones con las que interactúa desde la vinculación, considerando la articulación de lo académico, lo investigativo, lo socio comunitario y contextual. En este sentido, se diseñó un Modelo de Vinculación que rige las dinámicas del proceso para alcanzar estas metas propuestas.

Este modelo, junto con los programas que abarca, es la guía metodológica del trabajo de la Coordinación de Vinculación y Prácticas preprofesionales del ITS. Si bien el proceso de práctica se contempla dentro de la función de docencia,





es una forma de interrelación y vínculo con el entorno, o sea, es el punto de partida para lograr la formación integral y de avanzada que necesita, en el futuro tecnológico, la sociedad ecuatoriana actual.

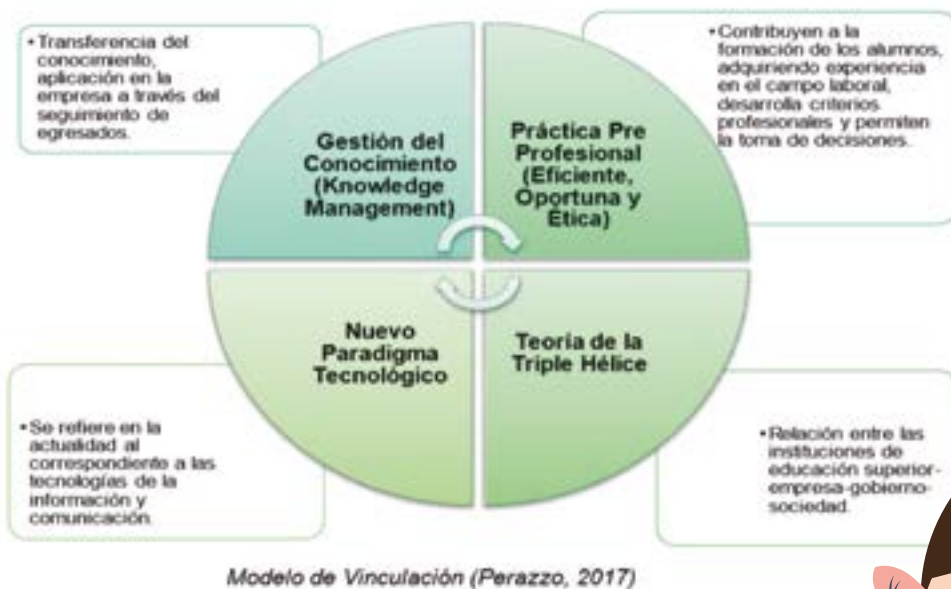
El objetivo del modelo es obtener insumos a través de la estrategia de vinculación con el contexto productivo y social, que le faciliten a la institución brindar un servicio de formación profesional que satisfaga las necesidades y expectativas de la población que participa de las acciones de capacitación, y las de aquellas organizaciones potencialmente demandantes de la formación obtenidas por sus egresados. (Perazzo, 2017)

En su fundamento epistemológico, los tecnólogos insertados en organizaciones empresariales, así como, en otras de tipo social, problematizan sobre las tendencias, retos, situaciones problémicas y perspectivas desde distintos ángulos: económico, tecnológico y social, mediante la práctica preprofesional

para mejorar desde este vínculo una propuesta académica que nutra esas demandas a la diversidad actual y a la dinámica empresarial.

Ello se pone de manifiesto en la constante actualización de los programas de estudios, con un enfoque investigativo que diseñe, desarrolle y evalúe las competencias declaradas en el –syllabus–, lo que se concreta igualmente en la elaboración de los Proyectos Integradores de Saberes y en los trabajos de titulación que resuelvan problemáticas actuales, bajo la tutoría de docentes y empresarios, en coordinación esta última, con el resto de las asignaturas del ciclo y en especial con la Coordinación de Investigación e Innovación.

La Coordinación de Vinculación del ITS, entre sus funciones sustantivas, tiene la responsabilidad de guiar las prácticas preprofesionales de los alumnos de las cinco carreras que se ofertan, participando también coordinaciones como la de Seguimiento de Egresados. Entre ambas se concierta, a través de los convenios

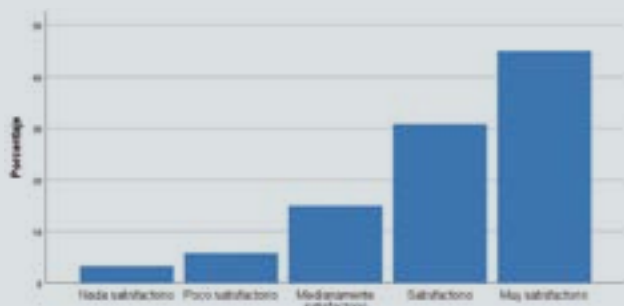




encuestados expresaron “muy satisfactorio”, seguido del 30,8 % como “satisfactorio”, en la pregunta acerca de si la empresa donde realiza la práctica le aporta conocimientos que nutren su futuro desarrollo profesional.

**Gráfico 2. Nivel de satisfacción acerca de los conocimientos que le aporta la empresa donde está insertado el estudiante**

La empresa donde realizo las prácticas me aporta conocimientos que nutren mi futuro desarrollo profesional.

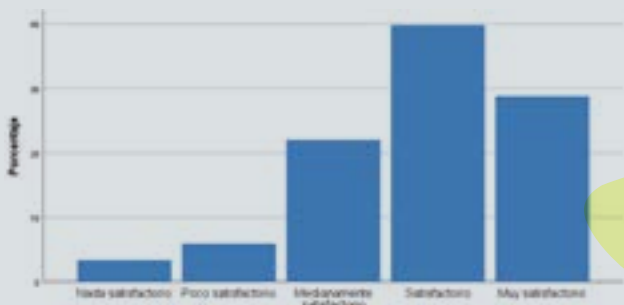


Fuente: Elaboración con el paquete estadístico SPSS con los resultados del cuestionario aplicado

Igualmente, el mayor porcentaje de estudiantes expresan que el tutor académico resuelve las dudas que surgen al momento de aplicar la teoría al espacio de la práctica, en un 22.2% “muy satisfactorio” y en un 42.1%, como “satisfactorio”. En cuanto a la atención que reciben por parte de la empresa, a través del tutor empresarial u otro personal designado, la mayoría expresan sentirse muy satisfechos o satisfechos.

**Gráfico 3. Nivel de satisfacción acerca de la atención recibida por el tutor empresarial**

Tengo atención por parte de la empresa mediante el tutor empresarial u otro personal designado

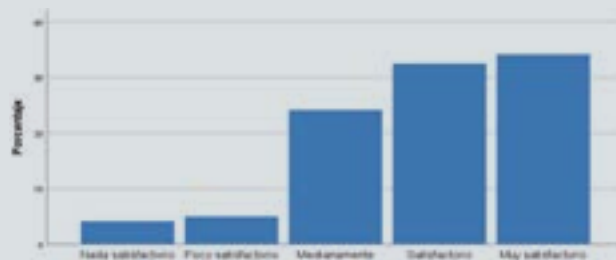


Fuente: Gráfico elaborado a través del SPSS con los resultados del cuestionario aplicado

Equivalentemente, hay un nivel de satisfacción elevado en cuanto a si la carga horaria es cumplida por la empresa, y las respuestas más representativas acerca de si la Coordinación de Vinculación y el tutor académico asisten al estudiante ante cualquier situación que surge en la empresa, están entre “satisfactorio” y “muy satisfactorio”:

**Gráfico 4. Nivel de satisfacción acerca de la atención recibida por la Coordinación de Vinculación y el tutor académico**

La Coordinación de Vinculación y Prácticas Pre-Profesionales y/o mi Tutor Académico me asisten ante cualquier situación que surja en la empresa



Fuente: Gráfico elaborado a través del SPSS con los resultados del cuestionario aplicado

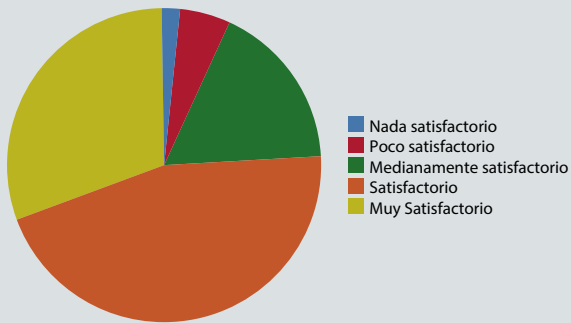
Si bien este estudio no abarcó todas las posibles variables a tener en cuenta en el diagnóstico profundo de esta actividad, sus resultados muestran cómo las acciones que se han ido realizando en el ITS van reportando resultados favorables, cumpliéndose la mayoría de los objetivos de aprendizaje y acompañamiento de los futuros tecnólogos.

Es además, una necesidad que el estudiante logre identificar y/o diagnosticar aquellas problemáticas que requieren más atención, para que desde el ámbito investigativo, contribuyan a la resolución de estas interrogantes que se plantean desde el entorno económico, productivo y social en pos del avance de la sociedad y en el fortalecimiento del plan de desarrollo del buen vivir.



En el estudio de satisfacción (gráfico 5), los estudiantes consideran que las actividades de vinculación que se realizan permiten el bienestar y desarrollo de la comunidad en un 44.7% referente a “muy satisfactorio” y en 31.2% como satisfactorio.

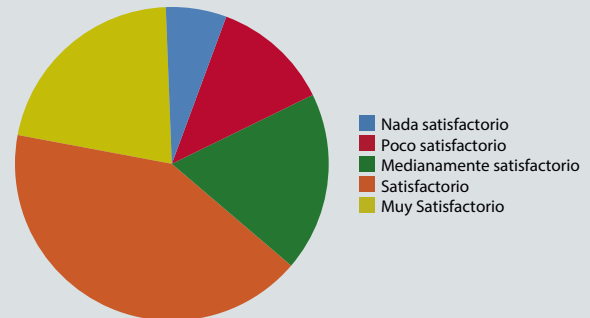
**Gráfico 5. Las actividades de vinculación realizadas permiten el bienestar y desarrollo de la comunidad**



Fuente: Gráfico elaborado a través de SPSS con los resultados del cuestionario aplicado

En el gráfico 6, se evidencia la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la vinculación y las funciones de investigación. Se puede constatar, en las respuestas obtenidas en el cuestionario, que la mayoría se encuentran entre 22.0% “muy satisfactorio”, seguido del 41.1% “satisfactorio” acerca de si en la vinculación con la sociedad se pueden hacer trabajos de investigación que resuelvan los problemas de la sociedad actual.

**Gráfico 6. Opinión de los estudiantes acerca de si con la vinculación se pueden resolver problemas de la sociedad**



Fuente: Gráfico elaborado a través de SPSS con los resultados del cuestionario aplicado

Si bien hay mucho que hacer aún, estos resultados muestran que el ITS ha avanzado en el proceso de preparar a sus estudiantes en el espacio de la práctica, no obstante, aún quedan retos y debilidades que superar para lograr su principal objetivo: un tecnólogo con una formación integral que le permita insertarse profesionalmente en la sociedad ecuatoriana actual y aportar a su desarrollo económico y social.

## Conclusiones

Las prácticas preprofesionales en el ITS fomentan en los alumnos la inserción, después de su graduación, en las empresas en donde realizaron las prácticas, con lo cual se fortalecen vínculos laborales que hasta el momento no se habían propiciado. Es importante generar los convenios necesarios que especifiquen, de manera muy clara, las funciones que desempeñarán durante su período de práctica el estudiante, ya que con ello se establecen las normas a las cuales deberá regirse tanto el practicante como el empresario que abre las puertas de su organización.



## Referencias bibliográficas

Alvarado-Borrego, A. (2009). Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional. *Revista Ra Ximhai*. 5 (3). Universidad Autónoma Indígena de México. México. Recuperado de [https://documentop.com/redalycvinculacion-universidad-empresa-y-su-\\_59f6df061723dd40c9243e2b.html](https://documentop.com/redalycvinculacion-universidad-empresa-y-su-_59f6df061723dd40c9243e2b.html).

Campos, G y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28096467\\_La\\_vinculacion\\_universitaria\\_ese\\_oscuro\\_objeto\\_del\\_deseo](https://www.researchgate.net/publication/28096467_La_vinculacion_universitaria_ese_oscuro_objeto_del_deseo).

Cedeño, L. y Santos, J. (2017). La Práctica Pre-Profesional, vía para la formación profesional integral desde sus incidencias en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*. 9(3). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000300016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300016).

Consejo de Educación Superior (2019). *Reglamento del Régimen Académico*. RPC-SO-08-No. III-20 19.

Gómez, L. y Mejía, V. (2016). *Avance Informe de Prácticas*. Taller de Textos. 4to A. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2015-2016. Recuperado de [https://www.academia.edu/20417510/INFORME\\_DE\\_PRÁCTICAS\\_PROFESIONALES](https://www.academia.edu/20417510/INFORME_DE_PRÁCTICAS_PROFESIONALES).

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (2019). *Planificación Estratégica de Desarrollo Institucional*. PEDI 2019-2024.

Martínez, P. (1994). La vinculación. Función sustantiva en las nuevas instituciones de educación superior del estado de México. *Revista Perfiles Educativos*, 65(1994). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206504.pdf>.

Medina, J. (2017). Las Prácticas Pre-Profesionales en escenarios reales para mejorar la calidad académica. *Revista Digital Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlanter/2017/07/practicas-pre-profesionales.html>.

Robles, N., Guadalupe, M., y Gallegos, V. (2012). *Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica Caso: Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recuperado de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%2088-UACH.pdf>.

Velásquez, L. y Huatuco, M. (2011). Diagnóstico de las prácticas preprofesionales: caso Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. *Revista de Investigación Industrial Data*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/816/81622582005.pdf>

## Autores:

Mgr. Irina Naranjo Bert. Coordinadora de Vinculación. Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano. [vinculacionits@sudamericano.edu.ec](mailto:vinculacionits@sudamericano.edu.ec)

Phd. Daniel Claudio Perazzo Logioia. Vicerrector. Instituto Tecnológico Superior Particular Sudamericano. [vicerectoradoits@sudamericano.edu.ec](mailto:vicerectoradoits@sudamericano.edu.ec)



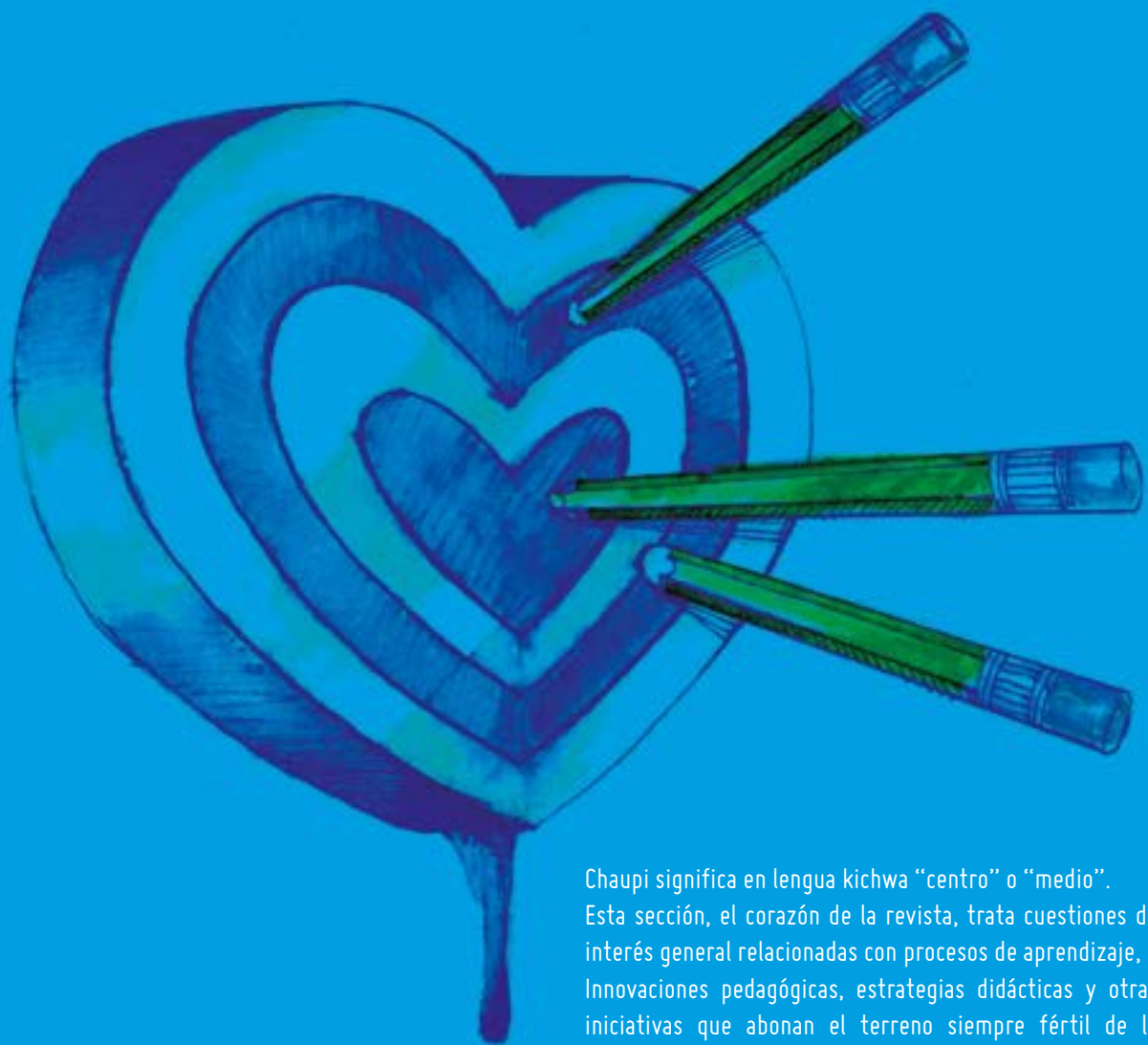


Guacamaya: "La docencia es una misión, por tanto su formación no puede estar completa si no se vive la realidad y las circunstancias del entorno donde se desarrolla este proceso".



Leoquina: "El sentir la profesión docente generará mil interrogantes que únicamente se responden al vivir la realidad del aula".

# CHAUPI



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.





# Aprender a desaprender desde la profesionalización docente

Víctor Miguel Sumba Arévalo  
Johanna Grace Mejía Vera

## Resumen

Alcanzar la transformación educativa es posible, cuando se suman fuerzas de toda la comunidad educativa. Por ello desde las diferentes propuestas de las prácticas preprofesionales de las carreras a distancia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se apunta a incentivar la reflexión en y sobre la práctica, como base para generar cambios y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, generando el proceso de desaprender y reaprender del docente en ejercicio.

En este sentido, el presente texto tiene como objetivo dar a conocer la experiencia de los procesos de reflexión, desaprender y reaprender del estudiante docente, desde una fase de diagnóstico de sus propias necesidades, la reflexión de su práctica, propuesta y ejecución de nuevas alternativas. A través de observaciones directas en territorio y conversatorios (entrevista) con los docentes es posible poner en evidencia que la transformación de la práctica emerge desde la necesidad de cada docente llevando a desaprender y reaprender.

**Palabras clave:** práctica docente, desaprender y reaprender

## Abstract

Reaching educational transformation is possible, when forces are added throughout the educational community. Therefore, from the different proposals of the pre-professional practices of distance careers of the National University of Education (UNAE), they aim to generate reflection in and on the practice, as a basis to generate changes and enhance the learning of students. Students, generating the process of unlearning and relearning the teacher in practice.

In this sense, the present text aims to raise awareness of the experience of the processes of reflection, unlearning and relearning of the teaching student from a phase of diagnosis of their own needs, the reflection of their practice, proposal and execution of new alternatives. Through direct observations in the territory and conversations (interview) with the teachers, we can get closer to show that the transformation of the practice emerges from the need of each teacher leading to unlearning and relearning.

**Keywords:** teaching practice, unlearning and relearning

## La profesionalización docente en la UNAE

Las Carreras de Educación General Básica y Educación Intercultural Bilingüe (Modalidad distancia), tienen el objetivo de atender una población específica en el Ecuador, docentes en ejercicio, que no posean título de tercer nivel, (bachilleres/tecnólogos.), pero no siendo este el objetivo principal, sino desarrollar competencias que permitan a los docentes reconfigurar su identidad profesional, gestionar su propio aprendizaje, aplicar los principios del buen vivir, plantear alternativas de solución frente a problemáticas que suscitan en su contexto, construcción y apropiación de nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje, trabajar de manera colaborativa en redes de trabajo y sobre todo apunta a la formación investigativa sobre su práctica docente (Vilanova, Pérez, Durán y Mendieta, 2017). Este proceso incide de manera positiva en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y transforma la sociedad, a través de las diferentes maneras que establecen vínculo con ella.

## El rol del docente tutor en la reflexión del docente

En las carreras a distancia se cuenta con la figura del docente autor y tutor, en el siguiente texto nos centraremos en el rol que cumple el docente tutor quien orienta, apoya y brinda las herramientas para la reflexión sobre su praxis. El acompañamiento se realiza en las diferentes instituciones educativas, que van desde los territorios más cercanos hasta los más distantes, lo que ha permitido enriquecerse de muchas experiencias, desde las travesías que se han vivido en los trayectos a las instituciones educativas, hasta las grandes satisfacciones de mirar los cambios de actitud en los docentes estudiantes, siendo cada día más propositivos e innovando en su praxis. Visitar a cada docente en su lugar de trabajo permite evidenciar la práctica desarrollada por el docente estudiante, mirar el contexto en el que educa, el nivel de interrelación con sus estudiantes, las distancias

que se tienen que desplazar diariamente para llegar a sus lugar de trabajo, lo que sin duda influye al momento de su ejercer su práctica.



Todo este corto transitar, desde el inicio de las carreras a distancia, ha constituido también para los docentes tutores una fuente de formación pues, ha permitido abrir nuevas perspectivas de la realidad, de las relaciones en la que confluyen los procesos académicos, más allá de lo que dice o establece un currículo para todo un país. Es la oportunidad de mirar aquello que no se plasma en una planificación: las decisiones y prácticas para resolver dificultades.

Además, se ha logrado establecer un diagnóstico de las principales necesidades que los estudiantes requieren para potenciar su praxis, mismas que han sido abordadas en las tutorías presenciales en la UNAE, desde aquellas nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Pérez, 2010), y desde el aporte de las experiencias que posee cada docente.

Este proceso reflexivo se ha realizado a través del análisis de su discurso, concepciones, percepciones, con una postura crítica de sus propias actuaciones. Dicha reflexión ha constituido la base para investigar la propia práctica aplicando la investigación acción participativa, que se ha constituido en uno de los puntos medulares para proponer alternativas de solución.

La investigación desarrollada en las carreras a distancia, orienta a comprender el rol y el ejercicio docente, fundamenta su práctica y conoce nuevas formas de generar aprendizajes en el aula. Siendo el objetivo formar docentes investigadores, no desde el simple “ejercicio” sino con base a una necesidad, comprensión, diagnóstico, planificación, actuación y valoración de su práctica, con todos los elementos que lo confluyen. (Pérez, 2010)

Para guiar en el proceso de investigación, se ha planteado una diversidad de ejemplos investigativos en educación, se han realizado actividades de búsqueda bibliográfica conjunta con los docentes y se ha generado un asesoramiento continuo, a través de los diferentes canales de comunicación de una manera personalizada e inmediata.

Otra de las habilidades, que se ha exigido en nuestra formación, es el trabajo de manera cooperativa entre el equipo de tutores, que busca de manera constante, estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje, partiendo de la necesidad del contexto. A esto se articula la fundamentación teórica, metodológica y práctica que aportan los módulos.

También ha requerido el fortalecimiento de nuestras habilidades investigativas, a través de la autoformación y el ser partícipes de los grupos de investigación de la UNAE. Adicional a ello ha exigido que cada uno de los tutores busque constantemente continuar en el proceso de formación, a través de estudios de

maestrías, doctorados, diplomados, seminarios, congresos, etc. siendo aún más conscientes que nuestra formación dependerá de la capacidad de desaprender y volver a aprender.

Ha sido gratificante saber que muchos de los estudiantes de profesionalización de la UNAE, se han convertido en referentes pedagógicos en sus comunidades educativas, pues, los nuevos aprendizajes que adquieren no se quedan únicamente en su aula, más bien, es compartido con los demás docentes de sus instituciones y algunos casos han conformado redes de trabajo interinstitucionales.

## Desaprender desde el rol del tutor

El rol del docente tutor es fundamental para guiar el proceso de reflexión docente, llegar a una teorización de la práctica y evidenciar la experimentación de la teoría de forma inmediata en territorio. En este sentido, la experiencia del tutor toma sentido para contrastar con las prácticas evidenciadas en las escuelas, no desde una postura autoritaria ni punitiva, por lo contrario, desde una relación horizontal que ha permitido crear vínculos emocionales con los estudiantes docentes para adentrarse y relacionarse con sus actitudes, emociones, conocimientos, etc. puestos en manifiesto durante el acompañamiento. Partiendo de la premisa que los adultos necesitan desaprender a la par que aprenden, para así conseguir un aprendizaje que genera cambios. (Salum, 2018)

Al compartir experiencias con los estudiantes, no incide únicamente en su práctica, es un proceso de interaprendizaje donde el docente tutor virtualiza su experiencia en la práctica del estudiante. Este contraste de experiencias vividas y observadas, ubica a los docentes tutores en el centro de la reflexión desde su propio rol; ¿cuál es la relación entre mi práctica vivida y la observada?, ¿cuál de mis prácticas experimentadas necesitan ser reconsideradas al observar el rol del otro? ¿cuál de mis experiencias contribuye a fortalecer la práctica del otro? , quizá estas y otras interrogantes

todos o a la mayoría de docentes tutores, al momento de ver en el otro, la relación entre la teoría y la práctica.

“El aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, que acompaña a las personas a lo largo de la vida” (Vidal y Fernández, 2015, p. 441). Algunos de estos aprendizajes, desde el rol del tutor, se encuentran “cimentados” por la formación y experiencia (poca o mucha). Por ello, los tutores tenemos claro que para aprender a desaprender, debemos concebir al aprender como algo dinámico, no únicamente racional, sino también corporal y emocional. (Salum, 2018)

Durante el acompañamiento a los estudiantes-docentes, se puede evidenciar prácticas que se han convertido en patrones del quehacer pedagógico de la mayoría de los docentes, tales como una misma ubicación de los pupitres, lo que conduce a recuerdos de la infancia; desarrollar la clase en el aula, como espacio privilegiado para generar el aprendizaje, lo que invita a pensar ¿la escuela, el aula y el aprendizaje están aislados del mundo, en qué momento hay la sinergia entre estos tres mundos?; utilización del libro como

principal recurso educativo; no prestar atención a qué estoy enseñando desde mi práctica, costumbres, ideologías, comportamientos, selección de contenidos, etc., es decir, poner en manifiesto el conocimiento práctico, teorías implícitas, que empleamos para justificar nuestro quehacer educativo. (Pérez, Soto y Serván, 2015)

Los patrones mencionados anteriormente nos invitan a cuestionar, qué debo cambiar en mi práctica para potenciar. Las respuestas se generan en las reflexiones y recomendaciones a las que se llega con los estudiantes, por ejemplo: cambiar la ubicación de los pupitres facilita la participación de todos los estudiantes y genera un aprendizaje cooperativo; otra de las recomendaciones (y de forma implícita para los docentes tutores) es usar otros espacios para motivar y fortalecer el aprendizaje en los estudiantes. Se debe considerar otros recursos que fomenten y fortalezcan el aprendizaje, no centrar en el uso del texto, esto limita en profundizar y contrastar información. Por otro lado, ser consciente que nuestras experiencias, ideologías, costumbres, etc. influyen en nuestra manera de ser docente. Tener en cuenta estos aspectos de forma consciente permite contribuir a la formación recíproca.

Por lo mencionado anteriormente, el desaprender y reaprender, no solo corresponde al docente-estudiante, involucra de manera directa al docente tutor. Orienta a la reflexión de





la práctica, permite ampliar la visión del rol del docente como participe activo del aprendizaje de los estudiantes.

Así, el recorrido por las escuelas, se convierte en un recorrido de aprendizajes y experiencias, en un viaje de contraste y engranajes de vivencias educativas donde se crea un vínculo asertivo y horizontal entre estudiantes docentes y docentes tutores.

### Desaprender y reaprender en y para la práctica

Ahora bien, ¿cómo han desaprendido los docentes en la práctica docente? Durante el proceso que se ha desarrollado hasta el momento con quinto, sexto y séptimo ciclo, se ha realizado un diagnóstico de la situación inicial mediante instrumentos de recogida de datos como observación directa, diario de campo, cartografía social, video grabación, etc. Con este recurso, cada docente se ha visto en acción, ha reflexionado sobre su práctica reconociendo las fortalezas y debilidades de su rol. A continuación se cita la reflexión de una estudiante docente: “al ver mi actuación en la clase (video), pude determinar las actividades planteadas, donde se pudo constatar que muchas de ellas no despertaban el interés en los estudiantes (...) todas estas acciones perjudican en el aprendizaje, pues, veo cómo el “protagonista”



de la clase soy yo, y a los estudiantes tratando de mantener su atención”. (Primera entrevista a Mariana<sup>1</sup>, 2018).

Esta reflexión, constituye la base para transformar nuestras formas de ser, pensar y actuar como docentes. Estos pensamientos, despiertan y liberan el deseo de cambio.

Desde este punto de vista, la reflexión de la práctica emerge desde la propia necesidad de cambio. Otra de las experiencias de diagnóstico-reflexión es: “en mi aula tengo un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), en mi video observo que en realidad no trabajo atendiendo a la diversidad. En una actividad que planteo, tan básica como preguntar a los niños ¿qué productos venden en el bar?, no solicité su participación, sino preferí poner a los niños con NEE que coloreen hojas de trabajo con frutas, de pronto observé que un niño del grupo de NEE, con forma tímida levantaba su brazo para dar una respuesta y yo no le tomé en cuenta, lo que provoca la exclusión de ese estudiante del resto del grupo”. (primera entrevista a Pedro<sup>2</sup>, 2018)

<sup>1</sup> Nombre ficticio, estudiante de profesionalización.

<sup>2</sup> Nombre ficticio, estudiante de profesionalización.

Al analizar las prácticas que desarrolladas en el aula, se evidencia ciertas reproducciones (explícitas o implícitas) de experiencia cuando fuimos estudiantes. Todo este bagaje de conocimientos forma parte de la epistemología del docente. Desde su práctica, hace evidente su conocimiento práctico que, según Pérez, Soto y Serván (2015), es el conocimiento en la acción, que a la vez constituye “de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación” (p. 83).

El diagnóstico de la propia práctica, se ha llevado de forma conjunta entre compañeros docentes, de esta manera se


inicia una indagación de alternativas de solución para aplicarlos en el aula. El trabajo cooperativo:

Facilita el intercambio de modelos y ejemplos de mejores prácticas, desarrolla un conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente, genera realimentación que moviliza el sujeto y su entorno (otros, aula, instituciones), permite identificar, describir y discernir los aprendizajes de la práctica, analizar dichos aprendizajes y transformarlos para experiencias futuras. (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 119)

De esta manera, el desaprender las prácticas tradicionales, requiere un ejercicio de reflexión de la acción. Para reaprender las formas de hacer, es importante experimentar la teoría y teorizar la práctica para construir o reconstruir el pensamiento práctico que “incluye el pensamiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción” (Pérez, Soto y Serván, 2015, p. 83). En este sentido, lo propuesto en las carreras desde los diferentes constructos y la aplicación en la práctica conlleva a reformular la actuación en el aula.

De acuerdo a los avances de los ciclos, cada uno de los docentes tutores han evidenciado, en la mayoría de los docentes, el cambio de actitud, la apertura al diálogo, el cambio de actividades direccionadas a la participación activa de los estudiantes, las formas de evaluar los aprendizajes, entre otras.





Durante este ciclo, y en relación a mi primera experiencia de autoobservación de mi propia práctica, he indagado nuevas estrategias para involucrar de manera directa a los estudiantes en la construcción del aprendizaje (...) cambio la ubicación de los pupitres y esto facilita la interacción entre ellos, relaciono el contenido de los textos con el contexto de la escuelas, es decir basándome en las experiencias de los estudiantes. (Segunda entrevista a Mariana, 2019)

Otra experiencia manifestada es:

Con las orientaciones recibidas y de la propia necesidad, he propuesto nuevas actividades que involucre al estudiante con NEE de forma conjunta con el resto de compañeros, se ha evidenciado la participación activa dentro del grupo (...) se evidencia la inclusión del estudiante en el grupo de clases, ahora pienso en actividades que genere la participación de todo el grupo, ya no planteo dos tipos de actividades por grupos separados. (segunda entrevista a Pedro, 2019)

En el transcurso de los ciclos, un acercamiento a estrategias como la *Néopassaction* y *Lesson Study* ha llevado a mirarse en la práctica. Con la primera estrategia, los estudiantes han identificado tiempos “críticos” que influyen en el desarrollo de la clase. Aquí, han identificado situaciones que no fueron esperadas o contempladas en la planificación, como la indisciplina, poca participación de los niños, uso inadecuado de recursos, no esquematizar sus clases de manera diaria, etc., este ha sido el primer paso para pensar y repensar en otras formas de práctica pedagógica, para llegar a un tiempo “típico” donde los procesos fluyen, así los estudiantes han manifestado estar satisfechos con la participación activa de los estudiantes, previa planificación de las actividades (Ría, 2014).

Al término de trabajar con esta experiencia, todos los estudiantes han plasmado en el proyecto integrador de saberes (PIENSA) de fin de ciclo, donde se puede evidenciar, expresado por los mismos estudiantes-docentes el cambio en la concepción de la práctica, la actitud y aptitud en la actuación en el aula.

Otra estrategia empleada es la *Lesson Study* propuesta por Stenhouse a finales del siglo XIX (Soto y Pérez, 2015), mediante el trabajo cooperativo han identificado una situación a ser trabajada, posterior a ello, han diseñado una planificación para experimentarla en cada una de sus aulas. Con la filmación de la clase, cada docente se acerca a la realidad de otro docente, para evidenciar la puesta en marcha y determinar los resultados evidenciados en el video. Con esta observación, en grupo propone una nueva estrategia didáctica a ser implementada en el aula. A través de esta propuesta, los docentes experimentan nuevas formas de trabajar en el aula, para extraer conclusiones de dicha aplicación (teorizar la práctica).

Posterior a cada uno de los procesos desarrollados en el aula, de forma inmediata, el docente tutor retroalimenta, con una mirada propositiva, como una forma más del quehacer pedagógico. A esto se suma las recomendaciones dadas en el foro por cada uno de sus compañeros (grupo *Lesson Study*) previa observación de la clase (video).

Estas estrategias de reflexión han permitido en los docentes, mirar su propia práctica como de los demás compañeros. Ha llevado a experimentar la teoría y teorizar la práctica como mecanismo para construir o reconstruir el pensamiento práctico. Además, los estudiantes docentes, se acercan a una experiencia de investigación acción, centrada en sus propias necesidades, para solventarlas y potenciar sus aciertos. De manera implícita, estas estrategias de investigación han fomentado el trabajo cooperativo entre docentes. En el séptimo ciclo, se plantea la necesidad de formar comunidades de aprendizaje como espacio de interaprendizaje entre docentes, que desde sus conocimientos y experiencias, contribuyen a la formación de los integrantes del grupo.

Con lo expuesto anteriormente, se considera haber trabajado en esta formación desde la experiencia, acompañando directamente la práctica de los docentes en ejercicio (hacer), reflexionando sobre las mismas (pensar), con la indagación de sus emociones al verse reflejado en un vídeo o con las preguntas que invitan

a la reflexión para comprender y explicitar las ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc., que se reflejan en la acción (sentir). De esta manera, se diluye la concepción o idea inicial que tenían los estudiantes docentes al considerar que el rol como tutores de prácticas era ingresar a las aulas y decirles que está bien/mal, a manera de *check list*; más bien, se ha llevado el proceso formativo desde la reflexión y autorreflexión de su propia práctica, pilar clave del modelo pedagógico de la UNAE.

En este proceso de formación no sólo se ha logrado que los estudiantes docentes desaprendan en sus formas de ser, pensar y actuar que son aquellas que movilizan sus prácticas, también los docentes tutores han reflexionado y aprendido de manera conjunta que transformar la educación, va más allá de sólo mirar lo que marca un currículo, se ha repensado que transformar la educación es una tarea sencilla si se suma esfuerzos, que transformar implica desaprender y reaprender.

Es importante considerar la necesidad de reflexión en y sobre la práctica de docentes para auto identificar las necesidades en la práctica, ser consciente que las prácticas habituales debilitan el rol del docente generando dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Esta reflexión conlleva a pensar que existen otras formas de hacer docencia, que si se cambia la práctica propia, cambiarán los resultados. Así, la necesidad de cambio orienta al docente a indagar nuevas maneras de hacer docencia cambiando estrategias, actitudes, aptitudes, etc., que favorecen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, desaprender involucra necesariamente que el docente gire su mirada hacia su propia práctica, lo analice y tome la decisión de buscar alternativas para mejorar su práctica y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

## Recomendación

La sistematización de dicha experiencia (PIENSA) de estudiantes de las carreras a distancia, permiten evidenciar cambios en sus prácticas, por lo cual, la investigación acción colaborativa permite mirar y propon alternativas de mejora. Por ende sería enriquecedor aplicar programas de formación en investigación acción en el magisterio ecuatoriano que permitan desarrollar competencias investigativas desde la práctica propia, lo que conduce a desaprender para reaprender.

## Referencias bibliográficas

- Pérez, A. (2010). El sentido del Prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. In Pérez, A. (Ed.), *Aprender a Enseñar en la Práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación Secundaria*. (pp. 89-92). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Pérez, A., Soto, E. & M, Serván. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 81-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/274/27443871006/>
- Ria, L. (2014). *La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. Recherche et formation*. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <http://rechercheformation.reves.org/2190>
- Salum, J. (2018). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: una mirada Epistemológica. *Revista Observatório*, 4 (5), 900-922. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5636>
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), pp. 115-138. recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>
- Vidal, M. & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender y reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2),411-422. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Vilanova, A., Pérez, P., Durán, E. & Mendieta, C. (2017). *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Modalidad a distancia (Proyecto Innovador de Carrera)*. Material no publicado.

**Autores:**

**Víctor Miguel Sumba Arévalo**  
victor.sumba@unae.edu.ec - vimisuare@yahoo.es

**Johanna Grace Mejía Vera**  
johanna.mejia@unae.edu.ec - johannamejiaec@yahoo.com  
Docentes Tutores de las carreras a distancia de la UNAE.





# La tutoría de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes. UNAE- Ecuador

Barberi Ruiz Ormary Egleé  
Pantoja Sánchez María Teresa

## Resumen

En el marco de la formación inicial del docente ecuatoriano, las experiencias pedagógicas adquiridas por las autoras como docentes de la carrera de Educación Básica (EB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), representa el punto de partida para el análisis del proceso de tutorías en el campo de formación de la praxis preprofesional en diversos ciclos de estudio; de acuerdo con el Modelo Pedagógico y de Prácticas de la UNAE. Para el análisis se asumen principalmente los aportes de Schön (1987) en cuanto a la formación de profesionales reflexivos, mediante el acompañamiento docente para el desarrollo de competencias profesionales propiciado mediante los ejes establecidos para las prácticas preprofesionales, como son: apoyar, acompañar y experimentar. Como resultado se constata el carácter determinante de la tutorización en función de la calidad en el proceso de formación del docente investigador, por ser un escenario que propicia la vinculación de los procesos de reflexión-acción-transformación en los escenarios socio-educativos reales.

**Palabras clave:** Praxis, preprofesional, tutorías

## Abstract

Within the framework of the initial training of the Ecuadorian teacher, the pedagogical experiences acquired by the authors as teachers of the Basic Education (EB) career of the National University of Education (UNAE), represents the starting point for the analysis of the process of tutorials in the field of preprofessional praxis training in various study cycles; in accordance with the Pedagogical and Practical Model of the UNAE. For the analysis, the contributions of Schön (1987) regarding the training of reflective professionals are mainly assumed, by means of the teaching support for the development of professional competences propitiated through the axes established for pre-professional practices such as: supporting, accompanying and experimenting. As a result, the determining character of the tutoring is confirmed based on the quality of the research teacher training process, as it is a scenario that encourages the linking of reflection-action-transformation processes in real socio-educational scenarios.

**Keywords:** Praxis, pre-professional, tutorials

## Introducción

La formación inicial del futuro profesional docente es un tema de atención prioritaria para la docencia universitaria, dados los desafíos que representa una educación inclusiva y equitativa de calidad y la necesidad de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Agenda de Educación, 2030). De tal manera que se requiere, no solo de expertos en una disciplina, sino también profesionales capaces de solucionar problemas inherentes a los campos laborales que son complejos y producto de una mezcla de elementos *in situ* que no solo están relacionados con su área profesional. Schön D (1992) analiza la falta de conexión entre el conocimiento profesional que prevalece en las universidades y aquellas competencias que se les exige al profesional en la práctica laboral, por lo cual resulta pertinente formular en el ámbito educativo la siguiente interrogante: ¿cómo contribuir con la formación del profesional docente en el panorama de incertidumbre que representa hoy al sistema educativo?, es decir ¿cómo ayudar a los estudiantes en formación a aprender a actuar de manera competente en situaciones socio-educativas de la profesión, en las que no existen respuestas previstas, ni procedimientos ordinarios?

Desde el punto de vista de la teoría de la complejidad sostenida por autores como Morín (2004), vivimos en un mundo caracterizado por la interconexión global, altamente marcado por el avance acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, definido por Castell (1997) como la era de la información. En este sentido, las universidades como centros de producción del conocimiento están en la obligación de asumir el reto de dar respuestas a los cambios transformaciones que

vive la sociedad a través de la formación de profesionales competentes nivel teórico y práctico.

En virtud de esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de formación docente en Ecuador, desde el 2015, según las disposiciones del Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES) han activado procesos para el diseño y rediseño curricular y con ello el redimensionamiento de sus modelos pedagógicos como fundamento teórico, metodológico y práctico para el desarrollo de la gestión académica y pedagógica. Todo esto, a través del accionar de los formadores de formadores en la docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Al respecto, Aguilar (2017) sostiene que en el contexto ecuatoriano la “homogenización de criterios para la estructuración del currículo de las Carreras en Educación basado en competencias contribuye para la transformación de las matrices cognitiva y productiva del país”. (p. 129)





Para tal fin, la dinámica formativa docente demanda:

Un currículo basado en competencias profesionales integradas que conlleva a una revisión de todos los aspectos que implican la selección de contenidos, la disposición de los mismos, las necesidades de la sociedad, la tecnología disponible y consecuentemente la estructura formal de los planes y programas de estudio que contribuyen para el cumplimiento de los fines mismos de la educación superior. (p. 130)

Dadas las circunstancias educativas descritas, la UNAE emerge como un eje estratégico para dinamizar los procesos de transformación del sistema educativo ecuatoriano a través de una formación profesional, que permita el egreso de docentes investigadores, cuyas prácticas preprofesionales modelen procesos de aprendizaje que conlleven a la transformación sustancial del pensamiento pedagógico, la docencia, la investigación y la práctica docente.

La aplicabilidad de los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores serán requeridos por el futuro docente para asumir algunos de los escenarios socio-educativos planteados en el artículo "Paradojas y Contradicciones en la Formación de Maestros a partir del Buen Vivir" (Álvarez, 2016) y especialmente asumir los retos que plantea la educación en la era digital. En consecuencia, resulta pertinente estudiar situaciones y

problemas propios del proceso de tutorías en las prácticas preprofesionales del futuro docente a partir de las experiencias pedagógicas vividas por las autoras docentes, dadas las características planteadas en la construcción del conocimiento de las sociedades actuales.

Con el propósito de responder a interrogantes que se derivaron de los procesos de formación del docente en cuanto al qué, cómo y para qué enseñar desde las asignaturas del campo de formación de la praxis preprofesional en la carrera de EB de la UNAE, es relevante plantearse la siguiente interrogante ¿cómo concebir el proceso de tutoría en las prácticas preprofesionales que propicie el desarrollo de la formación práctica del futuro docente? En tal sentido, el objetivo de estudio es analizar el proceso de tutorización de las prácticas preprofesionales y sus elementos esenciales a partir de los fundamentos pedagógicos de la UNAE, a través de la experiencia de las autoras como facilitadoras de las asignaturas de la praxis profesional (Cátedra Integradora y Prácticas) para la concreción de aspectos de la tutorización por parte de los docentes tutores de la praxis preprofesional.

En tal sentido, metodológicamente la experiencia pedagógica se fundamentó en la investigación acción para la reflexión-análisis del proceso de tutorización en la dinámica de formación teórico-práctica, procesos que derivaron en un aprendizaje significativo, no solo para el estudiante en formación, sino también para las autoras, las cuales desempeñaron el rol de tutoras docentes de la praxis preprofesional en su búsqueda constante para propiciar el desarrollo de competencias inherentes a la formación práctica mediante procesos de reflexión-acción-transformación basado en la acción complementaria "teorizar la práctica y experimentar la teoría" (Pérez, 2015).

El análisis se realizó sobre la base de la dinámica pedagógica de las prácticas preprofesionales en la cual se logró analizar: los diarios

de campo, las fichas de observación, el diseño y desarrollo de las *lesson studies*, los portafolios de prácticas, los registros de los espacios de reflexión sobre la prácticas desarrolladas por los estudiantes en las instituciones educativas, entre otros, conforme a los fundamentos del modelo pedagógico de la UNAE que concibe como eje esencial del proceso de formación, las prácticas preprofesionales.

## Desarrollo

Las experiencias adquiridas como docentes de prácticas, permitieron llevar a cabo un trabajo en el aula direccionado hacia la reflexión, la teorización de la prácticas y la construcción de los proyectos integradores de saberes (PIENSA). En el cuarto ciclo de EGB fue posible considerar una mirada particular de los sílabos (planeación) de ambas asignaturas, a partir del eje del problema que plantea qué y cómo enseñar, mediante el eje temático relacionado a los modelos curriculares contextualizados, flexibles y personalizados, aplicados en instituciones educativas.

En el trabajo compartido entre la docente de Cátedra Integradora y de Aproximación Diagnóstica, como par pedagógico, realizaron un trabajo colaborativo que permitió la concreción de los principios pedagógicos del modelo de la UNAE y de los elementos que fundamentan la praxis preprofesional como componente integrador al momento de: planear, reflexionar, aprender del otro, acompañar, compartir vivencias, complementarse en la diversidad de opiniones y acciones que se constituyeron en aspectos claves dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del grupo de estudiantes. Para evaluar la experiencia vivida por los estudiantes se realizó una encuesta, dirigida a estos (anexo).

En el caso específico del docente tutor de la práctica preprofesional en EGB, el

reto lo constituyó el cómo tutorizar en un escenario pedagógico donde la reflexión – acción – transformación constituyen la razón de las prácticas en contextos educativos que la redimensionan, sobre la base de una pedagogía acorde a la educación de profesionales reflexivos, innovadores, críticos y creativos, en el marco de la era digital.

Ante este desafío el docente tutor, debe asumir las tres funciones sustantivas: docencia, investigación (en este caso formativa) y vinculación con la sociedad, Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2019), procesos que median la tutorización, es decir, el accionar transformador y de cambio que le lleva a aprender y desaprender de su propia práctica en el acompañamiento a los practicantes durante el inicio, desarrollo y cierre de las prácticas a través de intervenciones que provoquen en los aprendices la reflexión permanente con respecto a los observaciones realizadas en los espacios áulicos y no áulicos, inmersas en el apoyo y experimentación de la labor docente, según la direccionalidad curricular del ciclo.



## Análisis de la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano y de la UNAE

Las prácticas preprofesionales son “actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales. Estas prácticas se realizarán en entornos organizacionales, institucionales, empresariales, comunitarios u otros relacionados al ámbito profesional de la carrera, públicos o privados, nacionales o internacionales” (CES, 2019, p. 23). En tal sentido, el desarrollo de las competencias básicas y profesionales, permiten modelar mediante la tutorización las habilidades, conocimientos, valores, actitudes y emociones de los estudiantes en formación y la convicción como futuro profesional de la docencia. (UNAE, 2016)

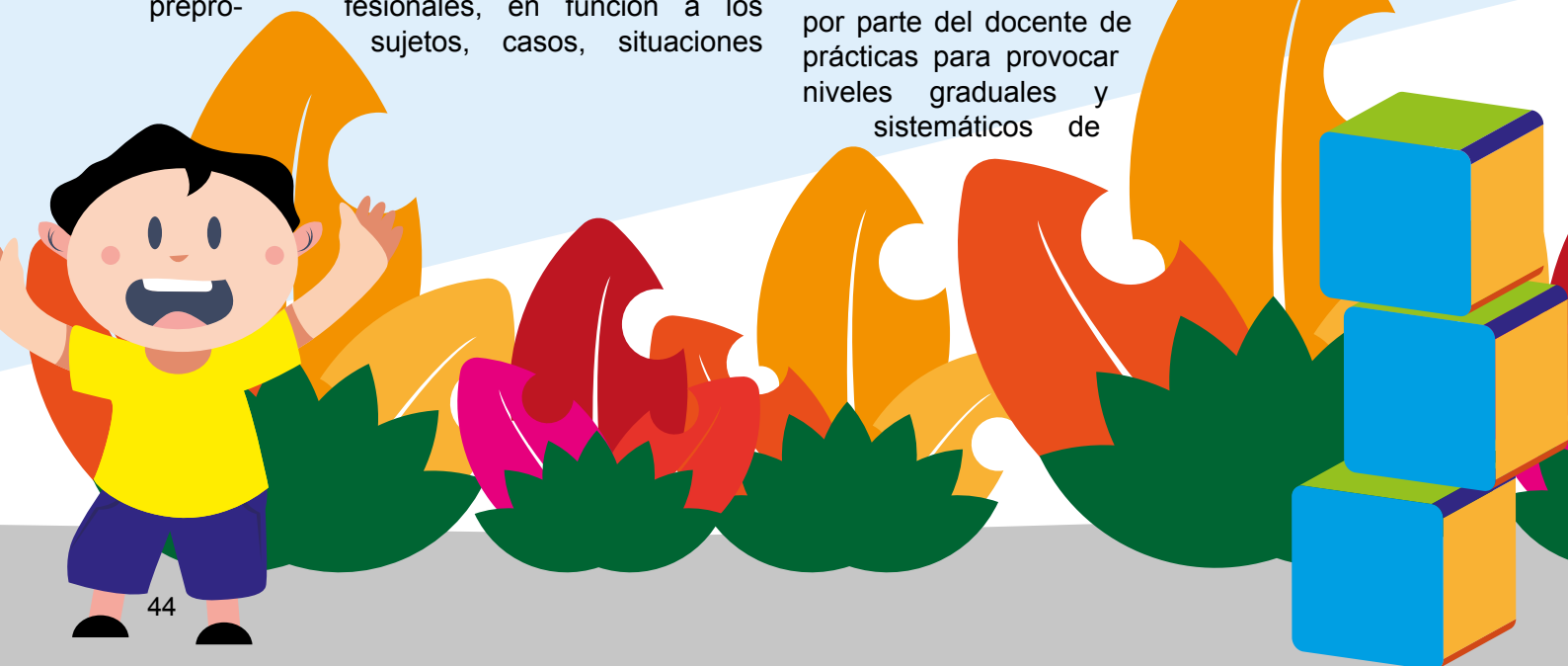
En el contexto UNAE, la práctica es realizada desde el inicio de la carrera y constituye el eje integrador de las experiencias de aprendizaje del futuro docente (Comisión Gestora, 2015) con el propósito de provocar en los estudiantes practicantes la reflexión y confrontación permanente entre la teoría y las prácticas escolares, proceso direccionado por los elementos curriculares de cada ciclo (eje temático y nudo problémico) que a su vez, orientan el desarrollo de las competencias básicas y profesionales. Su mirada integradora responde a la vinculación de la demanda de las asignaturas cursadas en el ciclo y el componente investigativo requerido en la praxis preprofesionales, en función a los sujetos, casos, situaciones

y problemas educativos reales que existen en las instituciones educativas donde se realizan dichas prácticas.

En correspondencia con el modelo de la UNAE (2016), los siguientes principios orientan la práctica preprofesional: priorizar los contenidos (esencializar el currículo); aprender haciendo; considerar las metodologías aprendizajes como: *lesson study*, aula invertida, aprendizaje basado en casos, problemas o proyectos; integrar los contextos reales y virtuales para responder a la demanda de la educación en la era digital, destinando el contexto presencial de aprendizaje a resolver dudas, inquietudes, problemas, diseño y ejecución de proyectos; fomentar un clima de confianza y cooperación donde todos aprenden; y potenciar la interculturalidad como fuente de diálogo abierto y constructivo.

La estructura curricular a través de los ejes transversales de cada ciclo de estudio; direccionan el conjunto sistémico de las asignaturas que a su vez responden a diversos campos de formación dentro de la malla curricular, tales como: teórica-metodológica, praxis preprofesional, epistemología y metodología de la investigación, comunicación y lenguaje, idioma. (UNAE, 2015).

Las especificaciones curriculares referidas deben propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, teorización de la práctica, experimentación de la teoría y comprensión de la acción (Pérez, 2012). Procesos que demandan una tutorización por parte del docente de prácticas para provocar niveles graduales y sistemáticos de



análisis y reflexión (crítica y autocrítica) en el estudiante en formación, este proceso a su vez requiere que el docente tutor de prácticas esté dispuesto a aprender y desaprender, construir e impulsar procesos de empoderamiento por parte del estudiante en relación al apoyo, acompañamiento y experimentación de la labor docente.

Para modelar la formación del estudiante que cursa la carrera de EGB del cuarto ciclo es esencial que el proceso de tutorización considere el desarrollo de competencias o cualidades humanas del estudiante en formación, incluyendo las relaciones socio afectivas y sentir del que aprende; la práctica como escenario para lograr concretar las teorías y metodologías útiles en el estudio de situaciones, casos y problemas educativos reales, sobre la base de experiencias sentidas y reflexionadas; la cooperación permanente en el proceso de formación; el aprendizaje y servicio para facilitar el compromiso ético y social del aprendiz; la evaluación formativa como proceso que facilita la metacognición del estudiante en formación (Comisión Gestora, 2015).

Se identifica como actor responsable de la tutorización de las prácticas al docente de la asignatura de Aproximación y/o Exploración Diagnóstica a los modelos curriculares aplicados en instituciones educativas: Estudio de Caso del cuarto ciclo de EGB, la dinámica de formación facilitará en el estudiante la apropiación gradual del proceso de planificación curricular contextualizada y flexible a partir del abordaje a los procesos de: diseño, gestión y evaluación curricular para la adquisición de competencias

básicas y profesionales desde las prácticas preprofesionales en las institución de EGB donde le corresponda (complementariedad con los basamentos conceptuales y de saberes que proporcione la asignatura Cátedra Integradora; mediante la reflexión permanente sobre la práctica vivenciada).

Así también, garantiza el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de la implementación de estrategias metodológicas de formación desde y para la práctica preprofesional que faciliten: desarrollo del pensamiento crítico, experimentación de la teoría, teorización de la práctica sobre la bases de los contenidos teóricos y prácticos del currículo; promover la reflexión y la comprensión de la acción docente a partir de tres ejes fundamentales: observar, ayudar, acompañar y experimentar (Pérez, 2012), direccionado sobre el eje transversal y nudo problemático de la malla curricular de la carrera de EGB ecuatoriana.

La evaluación durante las prácticas se llevó a cabo mediante la construcción del portafolio que constituye un instrumento de aprendizaje y evaluación que permite brindar respuestas como: qué, cómo y por qué hago lo que hago. En conclusión, el portafolio docente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico aplicado a la enseñanza y de una práctica docente reflexiva; constituye un vehículo para «legitimar» el desarrollo personal y profesional.

A la luz del análisis de los fundamentos normativos-pedagógicos de las prácticas, la descripción de la asignatura que la implementa, permitió vincular los conocimientos vistos en clases con la experiencia vivida en la prácticas de tal manera que al momento de desarrollar los proyectos



integradores de saberes (PIENSA) se contó con ambos elementos para estructurar su diseño. Este proceso de aprendizaje complementa el trabajo de la práctica y constituye un producto integrador de los saberes de las asignaturas que el estudiante cursa durante su ciclo para atender la solución de una situación o problema curricular evidenciado en la institución educativa. Este acto de aprendizaje sirve para desarrollar las competencias de carácter metodológico-investigativo en los estudiantes.

## Conclusiones

El desarrollo de la práctica preprofesional en la UNAE se facilita mediante un proceso de tutorización, que si bien ha de garantizar a los estudiantes en formación el aprendizaje teórico práctico inherente a la aproximación a su campo laboral en atención a los problemas profesionales del ámbito educativo, también constituye un reto de aprendizaje para el docente de prácticas que ejerce la tutorización del proceso de formación docente mediante las prácticas, ya que debe instrumentar la dinámica gradual para que el estudiante en formación acompañe, ayude, experimente e investigue situaciones, casos y problemas educativos; estos procesos se irán complejizando conforme avance la carrera, propiciando niveles de inferiores a superiores de complejidad, para que los estudiantes, al final de la carrera, alcancen las

competencias profesionales que les permitan atender las necesidades y problemas educativos inherentes a su campo profesional.

Es relevante que el proceso de tutorización se redimensione, sobre la base de las experiencias vividas durante el proceso de la prácticas, a partir de un diseño que se concreta en el sílabo correspondiente al cuarto ciclo de EGB, en el que se considere el micro currículo, los nudos problemáticos, el proyecto integrador de saberes (eje transversal) y la realidad de la institución educativa. Es pertinente enfatizar en la contribución de las asignaturas que forman el ciclo académico (conocimientos científicos y prácticos) en la dinámica de formación preprofesional para que se propicie en menor o mayor grado la integración de saberes para el desarrollo del pensamiento crítico, teorizar la práctica, experimentar la teoría y comprender la acción, proyección del carácter investigativo de la práctica.

El docente de prácticas debe considerar en el sílabo de Aproximación y/o Exploración Diagnóstica, los niveles graduales de aprendizajes esperados conforme el desarrollo de las competencias específicas en cuanto al desarrollo de habilidades para la investigación que se van activando a través de las diferentes prácticas prepro-



fesionales que realiza el estudiante a lo largo de su carrera, precisando la construcción de métodos y técnicas de investigación (observación, diagnóstico, estudio de casos, propuesta, proyectos, entre otros).

El proceso de tutorización de las prácticas requiere de un acompañamiento permanente, de manera que se facilite su redimensionamiento por medio del monitoreo, acompañamiento y seguimiento valorativo a partir de lo proyectado en cuanto a los aspectos técnico-práctico y desde una fundamentación pedagógica, curricular, investigativa y de vinculación con la colectividad. En primera instancia se concreta en la pareja pedagógica, la tutora profesional (docente del aula donde se realiza las prácticas) a través del intercambio de experiencias y metodologías pedagógicas, las actividades que realizan los practicantes en el aula de apoyo a la labor docente, el diario acontecer dentro de la institución educativa, los cuales se trabajaran como insumo para la reflexión sobre la práctica.

El portafolio, además de conformar una estrategia de evaluación, constituye el resultado de los aprendizajes alcanzados en las prácticas y de los procesos inherentes como parte de una dinámica sistémica de experiencias de aprendizaje sobre la base de la reflexión y confrontación teórica y práctica, para que el estudiante en formación desarrolle gradualmente las competencias requeridas para su futuro desempeño como docente en los contextos educativos ecuatorianos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, F. (2016). *Paradojas y contradicciones en la formación de maestros a partir del Buen Vivir*.
- Álvarez, F. (2016). *Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir*.
- Aguilar Floralba (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (31), pp. 129 – 154. DOI: 10.21703/rexe.2017311291528ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162. Quito, Ecuador. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243152008008.pdf>

- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Volumen 1: La sociedad red. Alianza editorial.
- Cartuche, N. y otros (2015). *El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país*. Ecuador: s/e. Un acercamiento a una propuesta de identidad. Azogues: UNAE.
- CES. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: s/e. Comisión Gestora. (2015).
- Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Azogues: s/e.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de antropología*, 20.
- Pérez, A. (2012). *La formación inicial del profesorado basado en competencias. La relevancia del practicum*. Registro Oficial. (2013).
- Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación, UNAE. Quito: s/e.
- UNAE.(2016) *Carrera Educación Básica*. Sílabos de Cátedra Integradora y Aproximación Diagnóstica del 4to ciclo de Educación General Básica.
- UNESCO. *Agenda mundial de Educación 2030*. Información en línea: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. *Paidós*. Información en línea: <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf> UNAE. (2015). Malla curricular de carrera. Azogues: s/e.

**Autoras:**

**Barberi Ruiz Ormary Egleé**


Doctora en Ciencias Pedagógicas, Especialista en Desarrollo Comunitario y Licenciada en Educación, mención Ciencias Naturales. Significativa experiencia como docente, transitando desde la educación inicial hasta secundaria-bachillerato. Docente de pregrado y postgrado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL (Venezuela). Autora y coautora de ponencias y artículos académicos sobre gestión escolar, pedagogía-didáctica, praxis profesional, formación docente y escritura académica. Desde el 2016, docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador).

E-mail: [ormary.barberi@unae.edu.ec](mailto:ormary.barberi@unae.edu.ec)

**Pantoja Sánchez María Teresa**

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, España. Maestría en Tecnología de la Educación por la Universidad de Salamanca. Licenciatura en Contaduría, FCA-UNAM, Especialización en Ejercicio de la Docencia y Maestría en Educación Superior por la UNAM. Cuenta con una amplia elaboración de artículos y libros publicados. Formadora de profesores en diversos diplomados, cursos y seminarios. Desde el 2016, docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador).

E-mail: [maria.pantoja@unae.edu.ec](mailto:maria.pantoja@unae.edu.ec)



Guacamaya: "La práctica preprofesional es una aventura que permite que el docente en formación reflexione y se cuestione si acepta la misión de ser formador de los ciudadanos del mañana".

ESCUELA

Leoquina: "Innovar en educación es proponer las mejoras que benefician a los involucrados en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en tal sentido el componente práctico de la formación permite generar la sensibilidad para identificar las situaciones que pueden ser mejoradas".

# Runa



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 fraterno de todos los pueblos en la celebración de la interculturalidad como aguja que enhebra nuestro destino común.



# Las narraciones docentes como ejercicio reflexivo para las prácticas preprofesionales

Mauricio Velasco Andrade  
Borja Guerrero Bocanegra



## Resumen

El propósito del siguiente artículo es cavilar sobre el potencial de las narraciones docentes como ejercicio reflexivo ligado a las prácticas preprofesionales. Para ello, se recuperaron los relatos de docentes que llevan a cabo su ejercicio profesional en la Amazonía ecuatoriana y que participan en el programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación. La muestra fue seleccionada utilizando la técnica de bola de nieve. Los resultados obtenidos en la investigación develan que las narraciones permitieron a los docentes tomar conciencia de la relación entre las diferentes experiencias de vida y su quehacer profesional. Plantean además, la pertinencia de considerarlas como fuente de información y práctica de reflexión para futuros profesores, al permitir descubrir los distintos contextos sociales, económicos y culturales en los que se desenvolverá su quehacer profesional.

**Palabras clave:** Narrativas docentes, Prácticas pre-profesionales, Amazonía.

## Abstract

The purpose of the following article is to think about the potential of teaching narratives as a reflective exercise linked to pre professional practices. To this end, we recovered the stories of teachers who carry out their professional practice in the Ecuadorian Amazon and who participate in the professionalization program of the National University of Education. The sample was selected using the snowball technique. The results obtained in the research reveal that the stories allowed teachers to become aware of the relationship between different life experiences and their professional work. They also suggest the relevance of considering them as a source of information and reflection practice for future teachers, as they allow them to discover the different social, economic and cultural contexts in which their professional work will take place.

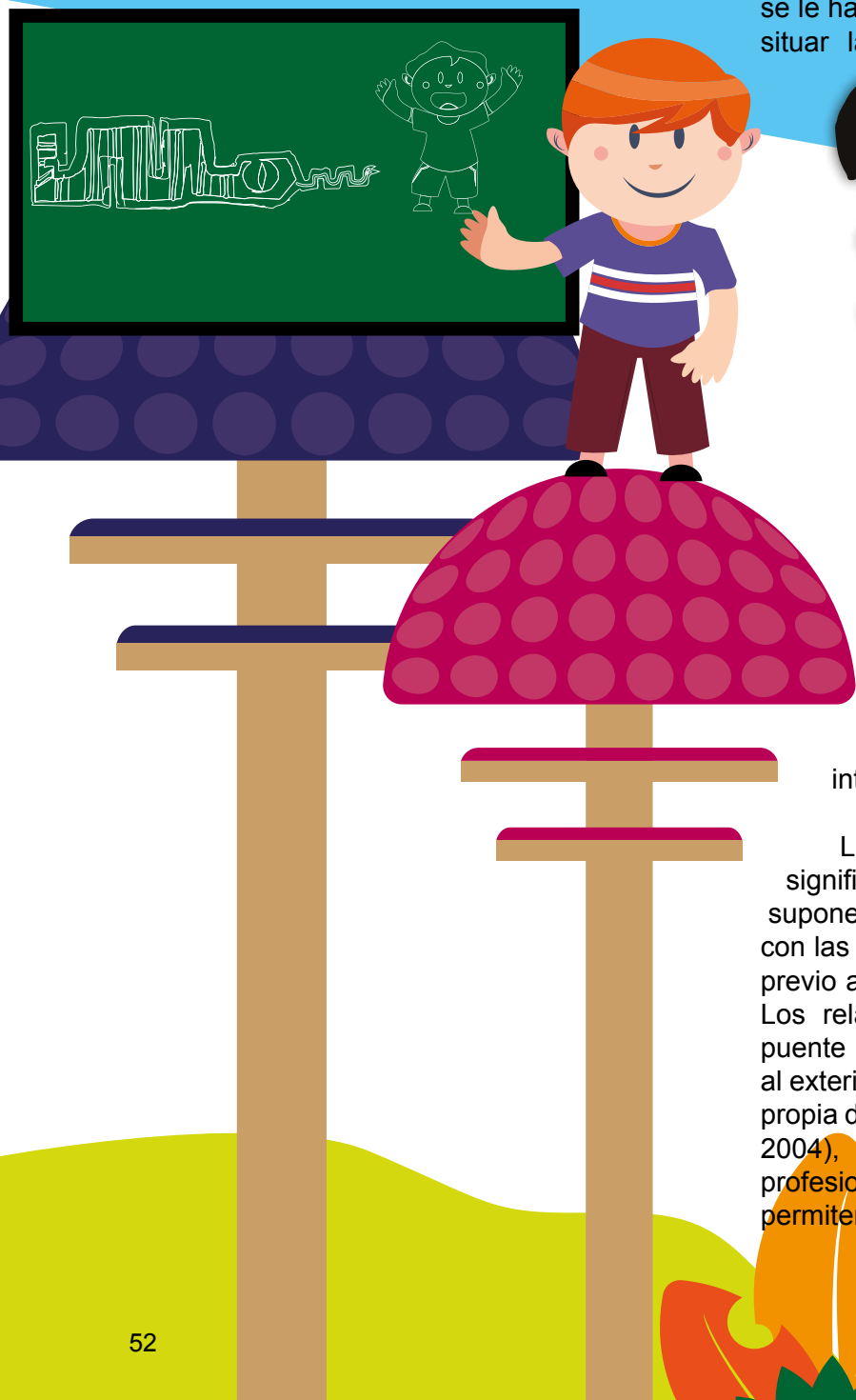
**Keywords:** Teacher narratives, pre professional practices, Amazon.

## Introducción

La práctica docente no puede ser nunca ajena al contexto en el que se despliega. Para que la formación pedagógica que reciben los futuros docentes sea de calidad y pertinente, debe incluir el contacto con la realidad situacional de cada contexto social concreto. En este sentido, las prácticas preprofesionales representan un momento clave en la formación de los docentes, pues permiten poner en juego los conocimientos adquiridos teóricamente, e ir más allá practicando habilidades y destrezas

ajustadas a un ambiente determinado. Las escuelas y facultades de pedagogía deben entonces preparar a sus estudiantes para analizar y descifrar la realidad en la que llevará a cabo su labor, pues el carácter transformador de la práctica docente cobra mayor sentido cuando deriva en propuestas de aprendizaje situado, que permiten a los y las estudiantes, el acercamiento a problemas significativos de su entorno.

Difícilmente podrían adquirirse habilidades para conseguir transformar un espacio social sin conocerlo previamente. Prueba del valor que se le ha ido otorgando a la habilidad para saber situar las experiencias de



aprendizaje es que, como parte de los planes de estudio de muchas universidades, las prácticas preprofesionales han ido incorporándose como elementos fundamentales de intervención social (Sagástegui, 2004).

Las narraciones, que sobre aspectos significativos de sus vidas hacen los docentes, suponen un alto potencial para tomar contacto con las realidades de cada entorno, como paso previo a la inmersión activa en dicho ambiente. Los relatos de los docentes representan un puente entre un espacio seguro y casi cerrado al exterior como lo es el de la atmósfera artificial propia del trabajo teórico en el aula (Sagástegui, 2004), y el entorno auténtico de la praxis profesional. Por otro lado, dichas narrativas permiten descubrir continuidades, rupturas y



tensiones en el trabajo aúlico y la escuela. Son significativas como un ejercicio de autocrítica, ya que posibilitan la reflexión para una práctica mejorada, e incluso motivan a crear espacios de construcción de subjetividad.

Como lo señala Vera (2010) las historias de vida de los profesores y profesoras constituyen una fuente emergente de reflexión de la práctica educativa; las experiencias y percepciones que se deslizan en los relatos de profesores permiten explicar el proceso de transformación constante que los docentes afrontan a lo largo de su profesión.

Las narraciones, como una propuesta a incluir en las prácticas preprofesionales de los futuros docentes, podrían permitir un ejercicio para relatar su *aquí-y-ahora*, incluyendo el recuento de los problemas más apremiantes y preocupaciones que ellos observan en la educación, desde

una perspectiva todavía distante del cotidiano escolar. Estas narraciones también podrían reflexionar sobre sus conocimientos previos y compararlos con los que surgen en entornos reales; todo lo cual representa la construcción de nuevos conocimientos a través de procesos de reflexión en contextos nuevos y emergentes.

En tanto propuesta constitutiva en las prácticas preprofesionales, las narrativas docentes otorgan un rostro y una presencia humana al acto educativo cuando visibilizan a los seres humanos que están más allá de las calificaciones y las notas; los currículos o las desgastantes gestiones administrativas. Las narraciones permiten vislumbrar sus esperanzas, creencias, teorías, cosmovisiones, pasiones y preocupaciones. Cuando en estas narrativas se incluyen tramos de sus historias de vida personal, también permiten que se gesten procesos de creación de un conocimiento profesional basado en una ética en la enseñanza para la vida.

Las prácticas preprofesionales, además de constituir un espacio de simulación para su vida laboral en el futuro y posiblemente un laboratorio de experimentación, deberían ser ante todo prácticas reflexivas que desafíen y cuestionen la imagen del futuro profesor como ente pasivo y dependiente de las teorías pensadas por los otros, y dar paso a una creación personal sobre la enseñanza, con base en el conocimiento obtenido de sus propias experiencias personales y escolares (Calderhead, 1991).

Por último, citando a Hargreaves (1996) “la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo”. (p. 9)

## Territorio amazónico y educación

Desde hace más de 50 años el territorio de la Amazonía ecuatoriana ha visto la llegada de muchas familias que decidieron asentarse allí a partir de la reforma agraria y una política de poblamiento y colonización del territorio.

Al mismo tiempo, ese mismo territorio ha sido explotado por varias actividades extractivas y agroindustriales que han sobrepasado la respuesta del Estado y sus instituciones. Según se desprende de los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en su encuesta de empleo y desempleo del año 2014, existe una correlación entre los indicadores demográficos, socioeconómicos y educativos de la población amazónica. Casi la mitad de la población, el 48,37%, tenía en el año 2014 menos de 20 años de edad; un 32,51% de personas había concluido la educación básica y apenas el 6,41% contaba con un nivel de instrucción universitario. Al mismo tiempo, el 18,43% de la población era económicamente inactiva.

### Programa de Profesionalización de la UNAE

El Programa de Profesionalización de la UNAE es una propuesta de formación universitaria para educadores que laboran formalmente en instituciones educativas reconocidas por el Ministerio de Educación y que no poseen título universitario. Dicho programa oferta el título en Educación Intercultural Bilingüe y Educación General

Básica. Actualmente existen 21.191 docentes menores de 55 años sin título universitario y de ellos aproximadamente 800 participan de este proceso de formación en los centros de apoyo existentes en las provincias amazónicas: Napo, Pastaza, Sucumbíos, Francisco de Orellana, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

Una de las características del modelo pedagógico propuesto por la UNAE, relacionado con el componente práctico del currículum, señala 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” (UNAE, 2017).

### Las narraciones de los docentes

Los relatos de los docentes sobre sus experiencias educativas y de vida, especialmente de quienes ejercen su trabajo en contextos socioeconómicos a menudo marginalizados y empobrecidos característicos de la región amazónica, suponen una fuente de información privilegiada. Permiten visibilizar la diversidad y complejidad de otros contextos educativos más allá del imaginario urbano y dan pistas sobre la pauperización de la docencia en el marco de lo que se conoce como capitalismo cognitivo (Vercellone, 2014). Además, resignifican al docente como sujeto con su propia historia y subjetividad.



Según Galeano, Navarro, Murcia, Moréu (2007), al narrar las experiencias vividas en el aula, los maestros asumen un papel de documentadores e historiadores. Las narraciones posibilitan conocer qué sucede en el aula, otorgando sentido al trabajo educativo del docente. Con la debida sistematización, pueden suponer un ejercicio de reflexión metodológica guiada, que permita repasar los éxitos y fracasos de su labor (Domingo y Gómez, 2014). Esta capacidad de autoformación a partir de la propia práctica es, según estos autores, una habilidad básica que todo docente debe fortalecer. Los docentes en formación pueden alimentarse de estas experiencias y lograr el desarrollo progresivo de sus competencias profesionales.

## Metodología

La experiencia de levantamiento de narrativas docentes se llevó a cabo en la ciudad de Lago Agrio, provincia de Sucumbíos (Amazonía norte del Ecuador), como parte de la evaluación final del ciclo académico abril-septiembre de 2019. Participaron profesoras y profesores del programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Uno de los rasgos característicos de los participantes en este programa es que provienen de hogares de un estrato socioeconómico bajo, en varios casos, marcados por el cambio de residencia cuando niños a zonas de la Amazonía que en ese momento resultaban aún desconocidas.

La muestra se conformó mediante la técnica bola de nieve, a partir de una entrevista inicial mantenida con uno de los docentes que derivó en la realización de narraciones en grupos de trabajo y finalmente, en la ampliación de la experiencia con todos los estudiantes de la asignatura

de Ciencias Sociales. La selección final contó con un total de 75 participantes (58,66% mujeres y 41,34% hombres), distribuidos de acuerdo a paralelos previamente definidos.

Los relatos elaborados por cada uno de los docentes se realizaron de manera individual en la sala de clase, junto con un ejercicio de narración colectiva que privilegió el discurso oral.

## Resultados y discusión

Los relatos han sido agrupados de acuerdo a características comunes. Se identificaron 5 categorías, de las cuales se seleccionaron 3, por la relación que mostraron entre historias de vida y práctica docente. Dichas categorías son: 1) Los comienzos del trabajo docente; 2) La escuela como espacio de conflicto, y 3) La educación como extensión de la economía del cuidado.

## Ser docente

A diferencia de otras profesiones que se eligen en la edad adulta, parecería que la docencia es una vocación temprana o una elección que se hace precisamente en los años de escolarización a partir del contacto con un/a docente cuya experiencia ha sido motivadora. Sin embargo, los extractos de los siguientes relatos muestran que la docencia como un empleo formal y un trabajo digno ha significado un proceso en construcción precedido de incertidumbres y momentos de precariedad (los nombres de los y las participantes son ficticios).

Julio César.

*“Cuando terminé mi colegio lo que yo más quería era trabajar y apoyar a mis padres ya que ellos eran de bajos recursos económicos y tuve que terminar los estudios en un colegio a distancia*



(...) al terminar el colegio hubo una oportunidad de trabajar como docente en un colegio a distancia que se encontraba a 5 km. del cantón Shushufindi. Al trabajar por el lapso de 5 meses no me pagaron nada, luego entré a la UTE para seguir mis estudios, fue entonces cuando tuve la oportunidad de trabajar de profesor contratado en el Cantón Putumayo ganando 40 dólares mensual”.

En la siguiente narración, el inicio de la tarea docente aparece como una actividad que proporciona estabilidad pero no que requiere de actividades complementarias para la economía familiar. La docencia suele ser una profesión mal remunerada.

“Mi madre era la única que me ayudaba porque mi padre no quería. Viajaba a Guayaquil los jueves y llegaba a mi casa los sábados en la noche de madrugada para lavar pescado y llevar a Colombia. Fui creciendo en ventas y dándome a conocer, y en Lago Agrio comencé a vender el marisco en el Hospital Marco Vinicio Iza, así como al por mayor y menos a amigos del municipio y otros. Dejé de viajar a Colombia. Mi primer hijo tiene 28 años, le di el estudio hasta el bachillerato y le saqué la licencia tipo E. Mi segundo está en noveno semestre estudiando en Guayaquil ingeniería industrial. En la actualidad vivo con mi hija, soy profesora, vendo pescado y alquilo discomóvil”.

Finalmente, el siguiente es un relato que muestra una de las elecciones que suelen estar en el imaginario de los hombres al terminar el bachillerato, sobre todo cuando no hay demasiadas opciones debido a la condición económica o geográfica. El testimonio también muestra la figura del docente como una figura de autoritaria y el rol que juegan los padres en la educación de sus hijos y la deserción estudiantil como un hecho frecuente en el proceso educativo:

Jaime Enrique

*Soy el último de 6 hermanos, de procedencia serrana; terminé la escuela como uno de los mejores estudiantes, cuando entré al colegio bajé las calificaciones, tenía un profesor de inglés al cual le llegué a tener miedo por muy bravo y decidí retirarme del colegio. Mi papá se enteró que yo no quería estudiar, me exigió que estudie y terminé el colegio, luego me fui al servicio militar, cumplí y salí para el Oriente a buscar trabajo, trabajé como docente y al año y medio de estar como docente estuve a punto de morir ahogado (...) Regresé a Bolívar mi tierra natal de vacaciones, con la idea de no regresar a trabajar como docente por el caso que me había sucedido; de todas maneras regresé y en pocos días nació mi única hija”.*

escolares marginalizados con una poca o nula presencia del Estado. Se relata en tercera persona.

*“Hace 20 años atrás un joven se encontraba en una situación muy difícil (...) Surge la propuesta de ingresar al magisterio, y este joven al conocer de primera mano no aceptó la propuesta y se dedicó a buscar otras formas de trabajo, pero al ver lo difícil que se encontraba la situación optó por aceptar la propuesta de trabajo e ingresó a ser docente y como prueba le envían al sector rural, un lugar llamado Chanangue, un lugar fronterizo conflictivo, donde el narcotráfico, la guerrilla dominaban (...)”*

## La escuela como espacio de conflicto



Lago Agrio es un cantón que tiene entre sus parroquias a General Farfán, un lugar fronterizo con Colombia, que en varios momentos ha sido testigo de problemas asociados al conflicto armado y que en el momento actual, atraviesa por una circunstancia compleja en medio del rompimiento de los diálogos de paz. El siguiente relato deja ver cómo la escuela también es un espacio que no ha resultado ajeno al enfrentamiento y a la vez evidencia espacios

## La educación como extensión de la economía del cuidado

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

“El trabajo de cuidados tiene lugar en diversos entornos y tanto en la economía formal como en la informal (...) Algunos gobiernos pueden depender del trabajo no remunerado de las mujeres y las niñas o de las trabajadoras domésticas insuficientemente remuneradas para prestar servicios públicos, o incluso para sustituirlos”.<sup>1</sup>

En las siguientes narraciones, varias profesoras relatan sus experiencias en relación a asumir cuidados de sus familias. Cabe anotar que profesiones como enfermería, gerontología, parvularia y docencia son desempeñados regularmente por mujeres, y que la elección de carreras universitarias tiene que ver con esta división social del trabajo.

*Elizabeth*

*“Hace algunos años atrás a la edad de doce años empecé a trabajar por las tardes después de salir de clases, mi mamá trabajaba cocinando y lavando, a mí me gustaba ayudarle a ella, después la señora donde mi madre lavaba la ropa le dijo a mi madre que trabajara yo con ella cuidando una niña, en ese momento me alegré muchísimo porque sabía que recibiría dinero y ayudaría a mis padres, luego continué trabajando”.*

<sup>1</sup> <https://www.ilo.org/global/topics/care-economy/lang-es/index.htm>



### Leonor

*"Mi labor como docente la emprendí al momento de quedarme sola con mis tres hijos y para esto no tenía otra alternativa ya que me habían propuesto que trabaje en la vía rural y acepté (...). Donde vivía era muy lejos y el camino era muy feo para llegar a la escuelita, trabajé durante dos años y el padre de mis hijos desde el exterior, pero entre los dos ya no había nada (...). Cierta día me llega una notificación de desalojo, no le di la importancia, al otro día me dirigí al trabajo y en horas de la mañana me destruyen la casa (...).*

## Conclusiones

Después de llevar a cabo esta investigación se puede concluir que las narraciones de los docentes son una herramienta que funciona bidireccionalmente. Por un lado sirve les a los propios narradores para tomar conciencia de los significados que han ido otorgando a muchas experiencias profesionales que han vivido a lo largo de sus vidas, y por otra parte, permiten a los docentes en formación conocer e interpretar la realidad del contexto en el que van a llevar a cabo su ejercicio preprofesional.

A la luz de los resultados se puede concluir que estas narraciones se presentan como una herramienta de alto valor para la planificación y ejecución de las prácticas preprofesionales, pues permite adoptar la práctica reflexiva como un modelo de autoformación constante para los futuros docentes.

El número de docentes en el Ecuador es significativo, especialmente a nivel de la educación pública. Junto con los médicos, los miembros de la policía nacional y el ejército forman la mayor parte de los empleados públicos. Cuando las críticas apuntan a la disminución del tamaño del Estado y a la ineficiencia de la burocracia, los profesores y profesoras son, indirectamente, tocados. Quizás por formar parte este conglomerado anónimo, sus características personales, su identidad, origen e historia quedan a menudo en el olvido. Como señalan Gutiérrez y Losada (2001) "rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal".



## Referencias bibliográficas

- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (56) , pp. 531-535.
- Domingo, À., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Galeano Gallego, A., Navarro Murcia, M. I., & Brugés Moréu, O. (2007). *Narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas: competencia narrativa desde la dimensión ética*.
- Gutiérrez L., Losada, D. (2012). *Amaia, el comienzo de una historia docente*. Disponible en: [https://www.fpce.up.pt/iiiijornadashistoriasvida/pdf/4\\_Amaia-el%20comienzo%20de%20una%20historia%20de%20vida%20docente.pdf](https://www.fpce.up.pt/iiiijornadashistoriasvida/pdf/4_Amaia-el%20comienzo%20de%20una%20historia%20de%20vida%20docente.pdf)
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambian los profesores). Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC. (2015). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo - ENEMDU, 2015*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (2015). *Estadística educativa*. Disponible en: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/PUB\\_EstadisticaEducativaVol1\\_mar2015.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (s/f) *La economía del cuidado*. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/topics/care-economy/lang-es/index.htm>

Sacástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), undefined-undefined. [fecha de Consulta 27 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815918005>

- Universidad Nacional de Educación (2017) *Modelo pedagógico de la UNAE*. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/148/1/Texto.pdf>
- Valdivieso, G., Stefos, E., & Lalama, R. (2017). The Ecuadorian Amazon: A Data Analysis of Social and Educational Characteristics of the Population. *Review of European Studies*, 9(1), 120-129. <https://doi.org/10.5539/res.v9n1p120>.
- Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de Educación física. *Revista Complutense de Educación*, 21, 423-441.


### Autores:

#### Mauricio Velasco Andrade.


Coordinador de Centro de Apoyo Tena, Universidad Nacional de Educación. Licenciado en Comunicación Social para el Desarrollo. Magíster en Estudios de la Cultura y posgrado en Nuevas Tecnologías y Educación. [mvelasco@gmail.com](mailto:mvelasco@gmail.com)

#### Borja Guerrero Bocanegra.

Docente Dpto. Nivelación Universidad de las Artes. Licenciado en Psicología. Máster Euro-latinoamericano en Educación intercultural. Doctorando en Programa de Educación, mención Estudios Interculturales. [buguerrero@gmail.com](mailto:buguerrero@gmail.com)



Guacamaya: "El vivir la realidad del aula y de la práctica docente permite soñar en nuevos escenarios donde el aprendizaje se desarrolle en equidad y justicia".



Leoquina: "La práctica preprofesional es también un ejercicio de entender la realidad social de un contexto, aceptándolo como insumo para plantear propuestas que construyan caminos de cambio y de bienestar colectivo".

# Mishki



Mishki significa en lengua kichwa “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.





# Las prácticas preprofesionales, otro modo de exponer las experiencias a través de formatos artísticos

Johnny Alex Guerra Flores



## Resumen

En este trabajo se pretende mostrar otro modo de exponer las experiencias que los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación obtienen en las diferentes instituciones educativas de las provincias de Azuay y Cañar en el Ecuador, durante sus prácticas preprofesionales, utilizando formatos artísticos. Para ello, se toma el caso del paralelo número tres del segundo ciclo de la carrera de Educación Básica; donde es importante señalar que los estudiantes, hasta ese momento, no habían tenido prácticas formales en el campo del arte dentro de su formación universitaria por la misma naturaleza de la carrera que han elegido. Por lo tanto, también se intenta incorporar la “investigación basada en las artes” como una línea de exploración en sus procesos de formación como docentes e investigadores.

**Palabras clave:** exposición artística, investigación basada en las artes, prácticas pre profesionales.

## Abstract

This paper intends to give an account of another way of exposing the experiences that the students of the National University of Education obtain in the different educational institutions of the provinces of Azuay and Cañar in Ecuador during their pre-professional practices using artistic formats. For this, the case of parallel number three of the second cycle of the Basic Education career is taken; where it is important to point out that the students, until that moment, had not had formal practices in the field of art within their university education due to the nature of the career they have chosen. Therefore, I also try to incorporate Arts-Based Research as a line of exploration in their training processes as teachers and researchers. Therefore, it is also the intention to incorporate Arts-Based Research as an exploration line in their training processes as teachers and researchers.

**Keywords:** artistic exhibition, arts based research, pre professional practices.



## Contexto de caso

El Proyecto Integrador de Saberes (en adelante PIENSA) que trabajan los estudiantes de la de la Universidad Nacional de Educación (en adelante UNAE), durante los ciclos en que se forman como docentes-investigadores, conlleva varios aspectos para su realización satisfactoria, los cuales van desde la contextualización espacio-tiempo de la investigación a desarrollar, hasta la forma de presentación y socialización del mismo. Según el Modelo de práctica preprofesional (en adelante PP) de la UNAE (2017): “El PIENSA visibiliza y comunica los procesos, metodologías y resultados de las experiencias y reflexiones vividas en la PP, como una experiencia investigativa fundamental para fomentar el pensamiento educativo práctico” (p.17). Es decir, un ejercicio heurístico requiere compromiso por parte de los docentes, estudiantes e instituciones para generar conocimiento con base a la experiencia y la combinación de la teoría y la práctica que se pondera en el Modelo Pedagógico de la UNAE.



Esta experiencia es guiada por la triada pedagógica conformada por los docentes de las materias, que en general, se conoce como Cátedra Integradora, Laboratorio de Aproximación Diagnóstica y Metodología de Investigación, que se encargan de trabajar en las clases los aspectos teóricos de aprendizaje, de los sujetos y políticas educativas, y de las metodologías de investigación pertinentes al ciclo en el que se encuentran. Los estudiantes forman también equipos entre ellos, conocidos como parejas (o triadas) pedagógicas y se constituyen como los protagonistas que se enfrentan a las condiciones de los lugares de la práctica.

El resultado del trabajo llevado adelante por los docentes y estudiantes es expuesto al final de cada ciclo, en el aula, de diferentes maneras; y según el citado modelo de PP, respecto a los procesos de socialización del PIENSA: “constituye una excelente vitrina de las comprensiones a las que arriban los estudiantes, como producto de los procesos, experiencias y oportunidades de aprendizaje en los ámbitos vinculados con el currículo y la PP” (UNAE, 2017, p.18). Una de las formas usuales de exposición, es la de tipo “defensa de tesis”, la cual consiste en un jurado calificador (conformado por los mismos profesores guías mencionados), un público (compañeros de curso e invitados como directivos o docentes de las instituciones donde se llevó a cabo el trabajo), y los expositores en traje semiformal con presentación en diapositivas.

Según el modelo de PP revisado, en el mismo se propone que: “otros espacios para la socialización de resultados de los PIENSA

*de experiencia previa a lo que tendrán que enfrentar, en su medida de complejidad, al final de su preparación de tercer nivel de educación en el noveno ciclo, que es el último ciclo de su formación en la universidad. Sin embargo y después de dicha experimentación en su primer semestre de estudios, el paralelo 3 del segundo ciclo de la carrera de Educación Básica (P3\_EB\_2) del periodo abril-agosto 2019 decidió llevar a cabo la sustentación de sus PIENSA desde otro espacio expositivo.*

*Para esto, se contó con el apoyo de la asignatura de Cátedra integradora: Sistemas y contextos educativos con la revisión de los textos del Ministerio de Educación del Ecuador como: Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 -2015 (2007); Currículo nacional 2016 (2007); Estándares de calidad Educativa (2012); y, Marco Legal Educativo (2012).*

Desde Exploración diagnóstica de los contextos familiares y comunitarios de los sujetos educativos de la Educación Básica y su incidencia en el aprendizaje en instituciones educativas específicas, se trabajaron los contextos familiares-comunitarios y aprendizaje de los sujetos educativos desde una aproximación diagnóstica de tensiones que presentan los aprendizajes de grupos específicos de estudiantes, relacionados con contextos de socialización en sus dimensiones familiares y comunitarias<sup>1</sup>, es decir, la PP abarca a las instituciones o escuelas públicas que son parte del convenio entre la universidad y el Ministerio de Educación, los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia, la comunidad y los practicantes de P3\_EB\_2. Para ello se elaboró un Plan de Prácticas donde se esboza el recorrido previo, durante y posterior de los estudiantes para acompañar, ayudar y experimentar su trabajo bajo la orientación de los tutores académicos y profesionales.

Aparte de los textos trabajados con la asignatura de Cátedra y como el citado Modelo de Prácticas Preprofesionales interno o la Constitución de la República del Ecuador, en

son las publicaciones, empezando por las institucionales, como *Illari* y *Mamakuna*, revistas concebidas como un espacio de difusión y una puerta de acercamiento a la investigación educativa” (UNAE, 2017, p.18). También se practica el uso de “Ferias” o “Casa abierta”, así como presentaciones tipo artísticas con títeres o dinámicas lúdicas a un público situado en las aulas de UNAE durante una jornada establecida con fecha y hora.

*Usualmente, la exposición tipo defensa de tesis se da en los primeros ciclos de las diferentes carreras en UNAE, lo cual se puede entender como una forma básica*

<sup>1</sup> Sílabo correspondiente a la asignatura, ciclo y carrera.



auto evaluar la vivencia personal y comunitaria; el escenario de la realización de “lo humano” en el contexto educativo, y el comunicar de manera clara y efectiva las experiencias e indagaciones para reflexionar sobre las prácticas educativas<sup>2</sup>. O sea, la metodología en este ciclo permite acercarse a la realidad de forma narrativa y personal, relacionando subjetividades con los actantes y las maneras en que el arte puede ser el lenguaje para contar estas historias.

### Textos y fundamentación

Los estudiantes de P3\_EB\_2, durante su primer ciclo, se involucraron con varios aspectos de la

esta asignatura se trabajaron textos que fundamentan la idea de una exposición del trabajo realizado en un espacio por fuera de las aulas de la universidad. Si bien, como se ha mencionado, la presentación de los PIENSA se realiza en las aulas o auditorios de la universidad, o en las escuelas donde se desarrollan las prácticas, para este curso en particular se decidió llevarlo a un espacio inédito que amplíe las maneras de entender el PIENSA, es por eso que se escogió usar una galería de arte en la ciudad de Cuenca.

La asignatura de *Investigación y acción participativa: Historias de vida*, conlleva como resultados de aprendizaje el registro para

heurística, tales como la mirada del investigador, sus creencias y paradigmas en la constitución o entendimiento de su objetividad, los instrumentos de recolección de datos como la observación, las fotografías y los apuntes realizados en su diario de campo UNAE para concretar una exposición de su praxis de formación en las escuelas. Con base en esto, se planteó la interrogante ¿de qué otras formas se puede exponer la experiencia de las PP que

<sup>2</sup>Tomado de la Descripción micro curricular Educación General Básica.

rompan el modelo de exposición ya realizado?. Para ello, en las clases previas a las PP se propusieron ciertos ejercicios de acercamiento con el arte para explorar nuevas formas de representar lo vivenciado, tales como el collage o la realización de cadáveres exquisitos. Sin embargo, los estudiantes se decantaron por el uso de una forma paralela que “desborde” las ideas escritas del diario de campo formal, conocida como portafolio de artista, técnica que consiste en el registro y archivo desde los borradores y apuntes preliminares de la práctica para usarse de insumo en la elaboración de piezas artísticas para la sustentación de sus trabajos.

Esta técnica fue estudiada en clases desde las teorías y experimentos llevados a cabo por el Harvard Project Zero en la década de los 80, donde un grupo de investigadores pedagógicos de la Universidad de Harvard formaron el Proyecto Zero, con la intención de llevar a cabo experimentos que permitan nuevas formas de evaluación de procesos artísticos en aprendizaje. Para ello, se enfocaron en el registro de la secuencia del mismo a través del arte, y sobre el uso del portafolio de artista como instrumento para la recolección de datos y revisión del proceso desde la dinámica artística de Arts Propel, la cual sugiere que “al evaluar el trabajo de portafolio de manera conjunta, estudiantes y docentes, crean un perfil del desempeño del estudiante, una evaluación multi-dimensional del aprendizaje... y comúnmente se determinan por la referencia a las metas del proyecto específico” (Mora, 2002, p.31). Este estudio propone el uso del portafolio de artista como forma de dar cuenta del proceso y de evaluación del aprendizaje, en este caso, se usó para registrar el proceso de investigación dentro de las experiencias de la PP.

Otro aspecto clave, dentro de la fundamentación de este trabajo, es la importancia que adquiere el espacio alterno para desarrollar una “tarea escolar”. No solo por el hecho de no hacerlo en su aula de clases, debido a una movilidad y apropiación de sus productos, sino por la reflexión pedagógica y de sentido comunitario que una galería puede adquirir para la experiencia de aprendizaje.

En Nuevas propuestas educativas: educación galerística (2010), Marín destaca la educación en estos lugares (galerías y museos) como:

Formas de ver y entender la vida, diferentes maneras de solucionar problemas, diferentes cristales para mirar lo que nos rodea, de hablarnos del respeto hacia lo otro; nos facilita el camino para llegar a amar lo que nos resulta extraño, pasado etc., y todo ello con el fin de que podamos valorar, respetar y conservar nuestro patrimonio. (p.183)

Un patrimonio que puede entenderse como las propuestas de investigación que, desde el arte, se presentan como conectores de percepciones y emociones en el espacio expositivo al narrarse como sujetos dentro de sus historias de vida. La interpretación de arte para exponer el proceso de sus PP, cual patrimonio cultural, es una manera de escapar a la cotidianidad de ignorar esos mismos espacios, se vuelve una reconciliación o tregua entre el participante y su forma de aprender.

En la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás, Guimarães (2013), manifiesta que “pretende avivar los procesos de formación de los maestros para la enseñanza del arte basada en experiencias pedagógicas trabajando con situaciones donde las fronteras entre las instancias académicas se desafían constantemente” (p.115). Instancias como el desarrollo de estrategias pedagógicas que implican arte y pensamiento artístico para el docente y para los participantes que llevan una acción por fuera del aula (como en la vida profesional) y que, desde nuevas formas de reconocimiento patrimonial, individual o de obras colaborativas, la autora presenta como una experiencia con la cual busca:

...estimular el interés investigativo por las culturas populares, el arte público o el arte en el contexto de comunidad, que generan cuestiones de identidad, memoria, patrimonio y acervo cultural, entre otras cosas, escapando de la centralización de conceptos hegemónicos sobre lo que es «arte», o sobre nociones determinadas de lo que se debe enseñar en cuanto a arte. (p.117)



En consecuencia, se apostó por las formas del arte, o de expresiones artísticas propias de cada estudiante, para recabar la información e impresiones de sus pasantías en la escuela, en este caso, la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Cuenca. El objetivo fue crear una descripción de investigación educativa y artística que permita comprender otras facetas en su aprendizaje como docentes en formación. Respecto a esto, el modelo curricular de la UNAE:

(...) 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... Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. (UNAE, 2017, p.24)

Estas intuiciones, hábitos y escenarios reales en la perspectiva educativa de investigación de la universidad permiten reinventar las formas expositivas a través del arte en lo que se conoce como Investigación Basada en las Artes como forma de relacionarse con el objeto de estudio y la manera de recabar datos. Esta metodología se usa como instrumento, reflexión e ideas para comprender las eventualidades de su entorno y que Piccini (2012) propone:

(...) fundamentalmente desde el entorno de las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la educación, la posibilidad de utilizar métodos y/o procesos creativos y artísticos para acercarse al conocimiento, donde el investigador no es meramente un observador sino también un hacedor y donde sus propias vivencias, creatividad y mirada personal, pudieran aportar nuevos insights y asistir a la creación de conocimientos, así como crear espacios nuevos de investigación. (p.3)

Con esta propuesta de relación epistémica, la reflexión del espacio-otro, y con la práctica in situ de los estudiantes en la escuela, se encontró la forma de desapegarse de la idea del artista idealizado y de la obra como producto final estético plantada en un museo, sino que se canalizaron las dudas, inquietudes y situaciones intrigantes a través de su subjetividad y apropiación de las formas artísticas y procesos de creación personal, usando su imaginación y sentido armónico de sus propuestas en el proceso de compendio de información. Con esta metodología se puso a dialogar conceptos con los temas curriculares revisados en los sílabos, asignaturas y maestros de aula.

## La práctica y la exposición

Para el segundo ciclo, los estudiantes de UNAE cumplen veinticuatro horas de prácticas distribuidas en un día a la semana (en este caso fue el día miércoles) por seis semanas, del 15 de mayo hasta el 19 de junio del 2019, en el horario matutino de 08h00 a 12h00. Para cada día de práctica, aparte de la planificación en clases, se mantuvo conversaciones previas en grupo para cuestionarse cómo se obtendrá valor al día de trabajo. Es así que se imaginan dinámicas de comunicación para cada día, desde la escucha activa a las clases, didácticas y emociones de los tutores profesionales, hasta transmitir ideas a los niños usando gestos. Procurando que la presencia del practicante resulte lo menos invasiva y distractora para el flujo cotidiano del aula escolar.

Se revisa la idea del anonimato y de no exponer el rostro de los niños para recoger la información pertinente para las historias, incluso

si aprobaban los padres de familia a través de las “Cartas de autorización para publicación de trabajos, videos o fotografías del estudiante” (formato UNAE) que firmaron. Lo mismo fue con los profesores o directivos de la escuela, los cuales se mostraron reacios y contrariados de la presencia de los pasantes en sus salones, situación que cambió con el pasar de las prácticas, gracias a los trabajos, propuestas y cariño que generaron los estudiantes de UNAE durante su tiempo en la escuela.

Ejemplos de estas situaciones fue el asistir junto a ellos al concurso intercolegial de oratoria organizado por la propia Unidad Educativa Juan Montalvo en el Salón de la Ciudad (Cuenca), donde varios estudiantes participaron y la presencia de los practicantes dejó una sensación de apoyo a los mismos.

Otra iniciativa durante las prácticas fue el denominado “Basura Challenge” que los estudiantes propusieron a los directivos de la escuela para el último día de su práctica, que consistió en una minga de las instalaciones de la unidad educativa y alrededores, incluyendo la limpieza de una bodega y la clasificación de los desperdicios para establecer ideas de reciclaje entre el alumnado.

Posterior a las prácticas, los estudiantes se dedicaron a la preparación de su proyecto PIENSA, que incluyó un itinerario disciplinado para la escritura y retroalimentación de sus textos que abarcó algunos sábados en la Biblioteca Municipal de Cuenca, así como la elaboración de sus propuestas artísticas, las mismas que también fueron presentadas y discutidas en clases para ir descubriendo y afinando, en los diferentes casos.





Profesionalización de UNAE, de llevar a cabo la inauguración de la muestra en la galería de arte Salida de Emergencia<sup>3</sup>, un espacio de convergencia de prácticas artísticas y diseño que apoya a diferentes grupos y colectivos de artistas, así como a estudiantes y docentes de diferentes universidades a presentar sus trabajos, promoviendo el vínculo de la comunidad cuencana con la generación de saberes y conocimientos.

Finalmente, una vez que una comisión de estudiantes fue a conocer el lugar, se escogió el nombre de la exposición "Portafolios Narrativos" y se programó la exposición para el 17 de julio de 2019 a las 18h00. El montaje de la obra se realizó el mismo día desde las 09h00 con la presencia de todos los estudiantes y se desmontó el mismo día a las 21h00 (el espacio solo se utiliza para exposiciones de 24 horas). El diseño de la invitación estuvo a cargo de la estudiante Domenica Varas.

La búsqueda del espacio para la exhibición de sus portafolios fue también un tema discutido ya que en primera instancia se pensó en un lugar en la ciudad de Azogues debido a que Chuquipata (lugar donde se asienta la UNAE) no cuenta con un espacio afín, sin embargo, la mayoría de estudiantes viven en Cuenca, así que se hicieron búsquedas y gestiones en sitios como la Quinta Bolívar o la Casa de las Posadas, ambos pertenecientes a la Alcaldía de la ciudad de Cuenca. Fue entonces que se presentó la oportunidad, gracias al contacto con el docente Blasco Moscoso, Director de la Carrera de

Con esto, mediante cartas y correos electrónicos, se invitó a docentes y directivos de UNAE y de la Unidad Educativa Juan Montalvo, así como a padres de familia y público en general, por medio de redes sociales personales de los estudiantes, y a través de la difusión por parte de la galería en sus diferentes medios de comunicación.

Tanto el proceso de montaje, desmontaje, inauguración y sustentación de los trabajos generó un ambiente diferente al experimentado en la exposición del PIENSA del primer ciclo para

<sup>3</sup> <https://www.facebook.com/salidadeemergencia.art/>





ellos, llevándolos a una vivencia única de tipo artístico por fuera de la tensión del “salir bien” o dar “al pie de la letra” su sustentación. Permitió una interacción lúdica con sus compañeros e invitados para disfrutar el proceso. En anexo, algunas imágenes del montaje y de la muestra.

## Referencias bibliográficas

Guimarães, L. (2013). Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles. *eari. educación artística. revista de investigación*, (4).

Marín, L. (2010). Nuevas propuestas educativas: Educación galerística. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 179-187.

Mora, A. (2002). *Arts propel: manual para las artes visuales de Allison Foote y otros* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional, Costa Rica.

Piccini, R. (2004). *Investigación basada en las artes*. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Ed. Universidad de la República Oriental, Uruguay, 2-15.

UNAE, (2017), *Modelo Pedagógico de la UNAE, Chuquipata, Ecuador*: Editorial UNAE.

UNAE. (2017), *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE, Chuquipata, Ecuador*: Editorial UNAE.

### Autor:

**Johnny Alex Guerra Flores**

Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador.

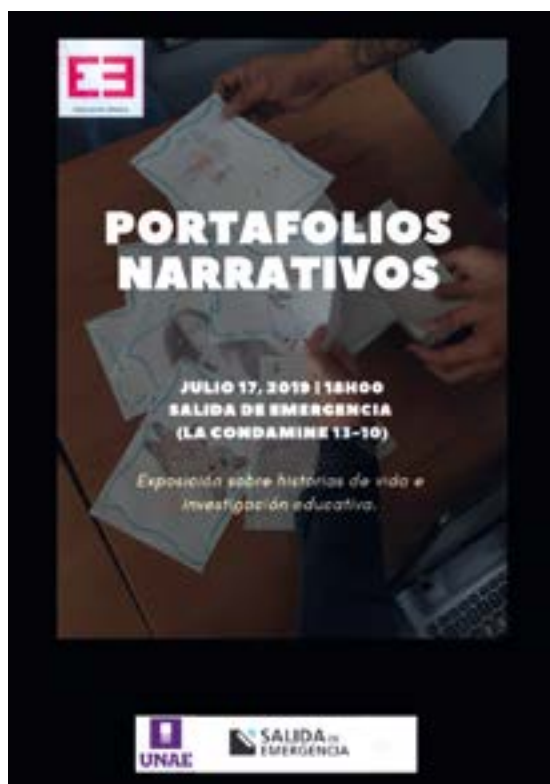
Magister en Educación Superior, Investigación e Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Casa Grande de Guayaquil.

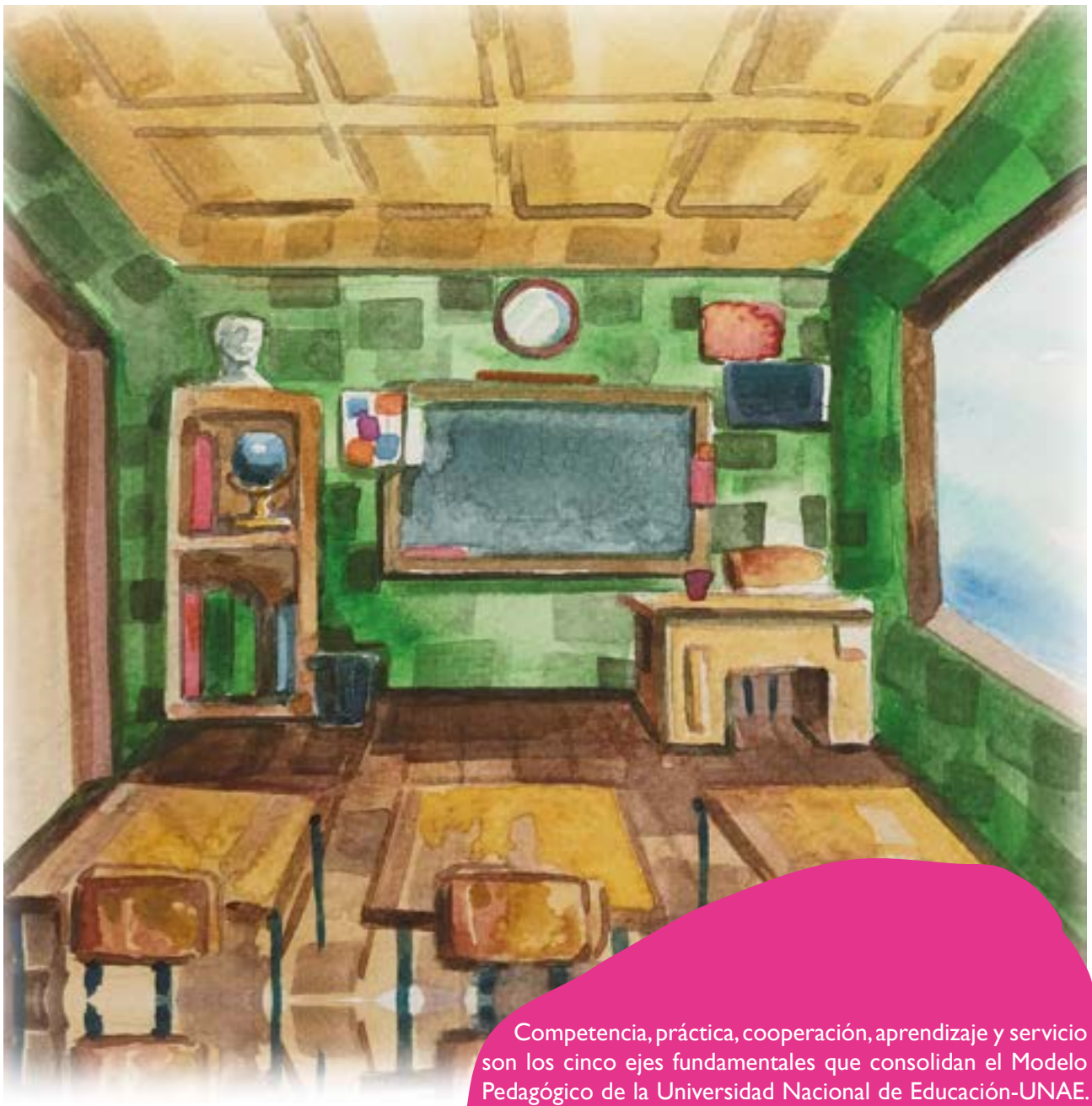
Licenciado en Arte de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Trabaja en la implementación de la Investigación Basada en las Artes como un modelo metodológico dentro del ámbito académico.

[johnny.guerra@unae.edu.ec](mailto:johnny.guerra@unae.edu.ec)

# Anexo





# 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

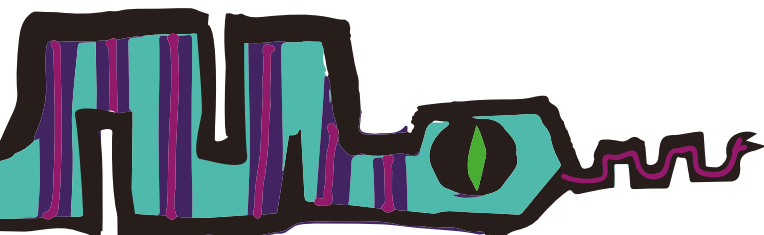
---

### 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 sociológica. 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 neurocientífica. 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 currículum 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
- Compresión 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 nuestra 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 bibliográficas

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 of 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 through 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](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* N° 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**



## 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](mailto: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; n° 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 ejerzan 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 hiciera

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 publica, 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".

# Mamafuena

educación con amor

Revista de divulgación  
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

¿Deseas compartir tus experiencias

pedagógicas?

Te invitamos a que escribas . ¡Hazlo ya!



Ingresa en nuestro sitio web: [www.unae.edu.ec/editorialunae](http://www.unae.edu.ec/editorialunae)

Descarga las bases para tu participación.

**EJ** EditorialUNAE



Síguenos en nuestras redes sociales:  
@EditorialUNAEec

