

Mamafuwa

educación con amor

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

NÚMERO 10
ENERO/ABRIL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
UN RETO DE LA PRÁCTICA
DOCENTE INNOVADORA

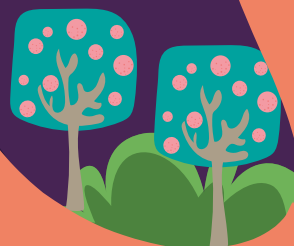


YO SOY LA GUACAMAYA
Y SÉ VOLAR. MIS SABERES HAN PERMITIDO EL
DESARROLLO DE MI PUEBLO CAÑARI, REPRESENTO
LO NUEVO, LA INNOVACIÓN, LA BÚSQUEDA DEL
CONOCIMIENTO QUE HA DE LOGRAR EL BIENESTAR
DE MI GENTE, YO NO CUESTIONO, YO PROONGO.
LOGRÉ SUPERAR LA OSCURIDAD Y COLOREAR DE
VERDE LOS CAMPOS, HE INSPIRADO PARA QUE LA
FUENTE DE LOS SABERES DEL MAÑANA SE ASIENTE
EN MIS TERRITORIOS Y AQUÍ ESTOY PARA INCULCAR
Y GUIAR LOS PROCESOS QUE HAN DE FORMAR AL
CIUDADANO DEL FUTURO.

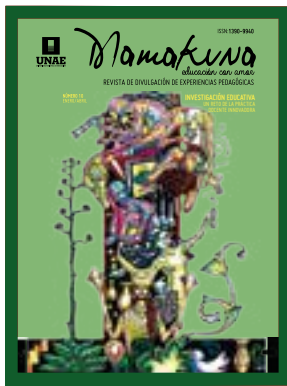


Ayuda a la guacamaya a seguir las
pistas para encontrar su amiga la
culebra

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 EQUILIBRO CON LO
ETERNO, PARA QUE LOS CIUDADANOS ALCANCEN SUS
OBJETIVOS SIN OLVIDAR SUS RAÍCES.







CRÉDITOS

Rector

Freddy Álvarez. PhD.

Comisión Gestora de la UNAE

Adrián Bonilla. PhD.
Magdalena Herdoiza Mera. PhD.
Juan Samaniego Froment. Mgtr.
María Nelsy Rodríguez. PhD.
Stefos Efsthios. PhD.
Hortencia Lucía Bustos Lozano. Mgs.
Verónica Moreno García. Dra.

Dirección de la Revista

José Manuel Sánchez. PhD.
Odalys Fraga. PhD.

Comité Editorial de la Revista

Gisselle Margarita Tur Porres. PhD.
Ormary Egleé Barberi Ruíz. PhD.
Marco Vinicio Vásquez Bernal. Mtr.

Secretaria

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

Anaela Alvarado. Dis.

Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.

Corrección

Karina López Lic.

Asistente Editorial

Andrea Terreros Ing.

Impresión

UNAE EP

Número 10

Enero 2019

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
www.unae.edu.ec



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

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

CONTENIDOS

5 PRESENTACIÓN

WAWA

8 Infancia(s) del investigar o en busca del espacio

Manena Vilanova

18 Mi escuela infantil, una propuesta innovadora

Verónica Gabriela Tacuri

WAMBRA

28 Experiencia innovadora de trabajo transdisciplinar desde el liderazgo educativo

Edison Javier Padilla Padilla

36 Fomentar el hábito lector mediante el uso de las herramientas web 2.0

Margarita De Lourdes Alejandro Solano

CHAUPI

48 Relación entre investigación educativa e innovación educativa en el marco del Buen Vivir

Marco Vinicio Vásquez Bernal

56 Investigando sobre la propia práctica en la modalidad a distancia en la Universidad de Educación (UNAE)

Víctor Miguel Sumba Arévalo

RUNA

66 Relación entre el Yo y el Tú intercultural en la educación

Luis Aníbal Añazco y Valeria Galarza Rosero

72 Interculturalidad 3.0: Un proyecto transmedia para la enseñanza-aprendizaje del kichwa y el shuar

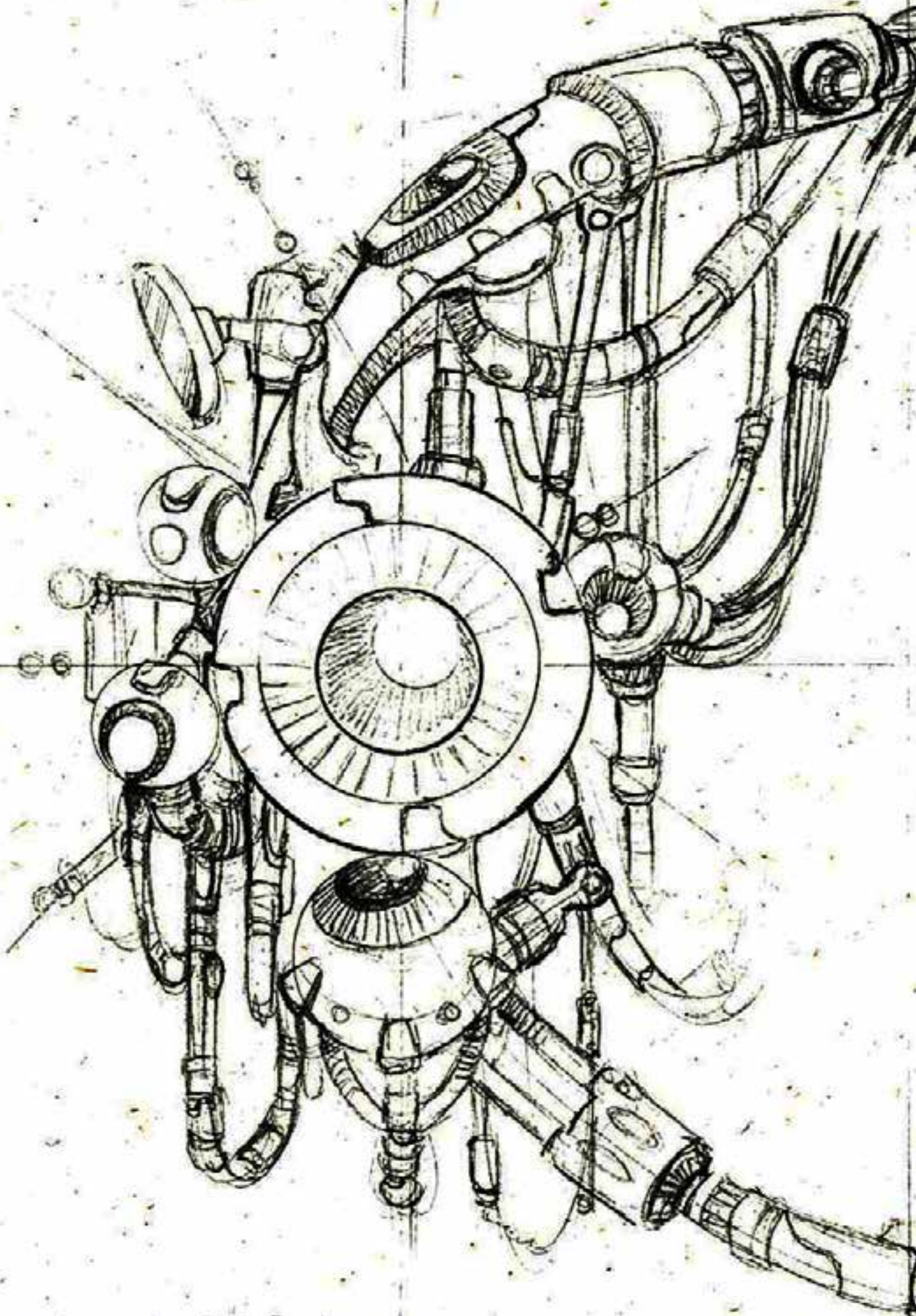
Gabriel Noriega Ormaza, Marcela Samudio Granados y Jennifer Paola Umaña

MISHKI

84 El juego como estrategia metodológica para una educación física verdaderamente inclusiva

Fernando Villacís Vera

93 NORMAS DE PUBLICACIÓN





PRESENTACIÓN

Investigación educativa. Un reto de la práctica docente innovadora

La investigación educativa constituye un eje estratégico en la formación y desempeño docente para la transformación de alto impacto en procura de la calidad educativa, dada por su significatividad en la identificación y diagnóstico, propuesta y desarrollo de alternativas de solución ante las diversas problemáticas pedagógicas, curriculares y didácticas mediante la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Promover la investigación e innovación educativa requiere la participación de los maestros para asumir, como parte de su proyecto docente desde y para su cotidianidad, el estudio de situaciones, casos y problemas propios del desempeño profesional, caracterizado por la reflexión – acción – transformación de su labor docente. Investigar su propia práctica, constituye un proceso que redimensiona las bases de una pedagogía hacia la construcción de la identidad profesional caracterizada por un pensamiento educativo innovador, crítico y creativo.

Los procesos investigativos en educación, propician en los docentes la comprensión de la unidad dialéctica teoría – práctica para el tránsito, de una gestión administrativa, técnico-pedagógica y burocrática a una gestión más democrática, basada en el trabajo con comunidades de aprendizajes; también, de una enseñanza tradicionalista y empírica a procesos didácticos – metodológicos innovadores que asuman el enfoque de la formación por competencias, el aprendizaje por proyectos, mediante el uso de las tecnologías para dar respuestas a interrogantes que surgen del currículo.

Representa un desafío la búsqueda progresiva y permanente de los nuevos saberes, conocimientos, metodologías y experiencias sobre cómo investigar en educación y es por ello, que la décima edición de la Revista Mamakuna recoge varios trabajos reflexivos sobre experiencias relativas a la investigación en el ámbito educativo, concebidas y aplicadas desde diversas perspectivas epistemológicas, corrientes y enfoques metodológicos



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.



INFANCIA(S) DEL INVESTIGAR O EN BUSCA DEL ESPACIO

Manena Vilanova

Resumen

A través de este artículo se busca escuchar otras maneras de investigar en y desde lo educativo, formas que no responden a las lógicas establecidas por los discursos de las ciencias sociales. Por eso, el artículo como resultado de la investigación que se presenta, fisura las estructuras metodológicas establecidas al plantear el sentido de investigar CON los niñ@s y no SOBRE los niñ@s.

De esta manera, además de poner en evidencia la posibilidad de hacer otro tipo de investigación, se establecen puentes que nos permitan pensar leyendo, una experiencia investigativa sobre el sentido de la construcción de aquello que llamamos “El Espacio”, con niñ@s de 5 años.

Este artículo invita a sentir como las acciones de los niños pueden inferir sobre nuestro pensamiento, generando una escritura semioprática o una escritura-cuerpo vestigiada por las acciones de l@s niñ@s.

Palabras claves: infancia(S) del investigar, semiopraxis, experiencia, vestigar.

Abstract

Through this article we seek to listen to other ways of investigating in and from the educational, ways that do not respond to the logic established by the discourses of the social sciences. Therefore, the article as a result of the research that is presented, fissures the established methodological structures to raise the sense of investigating WITH the children and not OF the children.

In this way, in addition to highlighting the possibility of doing another type of research, bridges are established that allow us to think-read, an investigative experience on the meaning of the construction of what we call “The Space”, with children 5 years.

This article invites us to feel how the actions of children can infer about our thinking, generating a semi-practical writing or a writing-body vestigum by the actions of the children.

Key words: childhood(S) of research, semiopraxis, experience, “vestigum”



INTRODUCCIÓN

Esta experiencia narrada, documentada y vestigiada es una investigación planteada desde la educación infantil para que educadores investigadores que se preguntan por esas “formas otras” de hacer de niñ@s en contextos abiertos a una investigación CON niñ@s y no DE niñ@s.

Infancia(S) del investigar es una manera semiopráctica de pensar, hacer y vivir la investigación, desde la cual se cuestiona las maneras de investigar de la educación atadas a los discursos metodológicos consolidados desde las ciencias sociales. Infancia(S) del investigar renuncia a la intencionalidad de dominación y hegemonía, desde donde se sostienen los discursos académicos, desde donde validan su poder, para desplazarse al efecto estético de una ética del investigar que recorre caminos sin esconder sus pasos porque no necesita dar cuenta, exponer evidencias ni demostrar datos.

La investigación, desde esta perspectiva, busca darle lugar a la posibilidad de vivir el sentido del conocimiento, es decir la acción de conocer como efecto vivo donde entran en juego una confluencia de visiones de mundo, por eso, el interés no recae sobre la validez o veracidad del conocimiento, sino a los efectos polifónicos que devienen del encuentro de l@s niñ@s, a los efectos enigmáticos que se generan del encuentro con esa diferencia que cambia la vida.

Lo que interesa, entonces, desde esta perspectiva, es pensar lo educativo como campo de acción y su constante movimiento en contextos y espacios trastocados por la experiencia cotidiana, donde la vivencia de l@s niñ@s, no solo nos convocan a innovar en pedagogía sino a innovar en investigación, la infancia tiene un lugar dentro de la comunidad, no para ser educada porque es la base de la sociedad¹, sino porque la misma tiene una manera de vivir que caracteriza su potencialidad simbólica con la cual interactúan otros actores en la comunidad.

Este artículo presenta un proyecto investigativo CON los niños y no SOBRE o DE l@s niñ@s, pensar lo investigativo desde esas “formas otras” de hacer y

vivir de la infancia y en el contacto cotidiano CON ell@s. Dar lugar a la interacción y el intercambio cultural² en lugar de caer en la intencionalidad de interpretar y predefinir el conocimiento infantil.

Los parámetros de investigar CON los niños generan ruidos sobre la investigación en sí misma, quizás porque los discursos sobre cómo se conoce están colonizados por los adultos y este tipo de colonizaciones no son relevantes porque la infancia no constituye poder, solamente adquieren poder en término de valor cuando son considerados “capital humano” y desde luego l@s niñ@s no son ni quieren ser “capital” y seguramente ni “humano”, sino algo totalmente diferente.

SOBRE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA CON NIÑ@S Y SU NARRACIÓN

Sin duda todas las experiencias vividas con los niños nos llevan a ese lugar desconocido del *conocer otro*; no obstante, se escogió el Proyecto: “El Espacio” con el cual se va a interactuar a través de la escritura, porque pasa de la lógica de lo aceptado y conocido al delirio de la sensación “imposible” del “quizás”. De alguna manera, se selecciona esta experiencia por el acontecimiento que devino de la vivencia de lo imposible³ dentro de los juegos y las acciones de la infancia.

Se narra este proyecto, que fue parte del estudio de tesis doctoral, atendiendo al interés de un grupo de veinte niños, de cinco años, que soñaban su presencia en el Espacio. Sus maestras habían

2 Atendiendo a una “cultura infantil” (Malaguzzi, 2001) y a la complejidad de su pensamiento (Hoyuelos y Riera, 2015), con el fin de poder, finalmente, reconocer que l@s niñ@s tiene un conocimiento sobre el mundo y la vida que en lugar de superarlo terminarán perdiéndolo.

3 La categoría “lo imposible” no entra en el juego de lo que es o no es, de lo que puede pasar o no pasar, sino de lo que está por fuera de lo admisible, de lo que no se le permite al raciocinio o a lo coherente. No deja de estar en conexión con lo absurdo, pero, a diferencia del mismo, lo imposible acude a la sensación diferencial que hace efecto sobre la vivencia aunque se encuentre por fuera del campo de lo explicativo y representativo.

1 Parece ser, que los niños, ni han pedido, ni quieren ser base y tal vez tampoco sociedad y menos de la que hemos constituido para ellos.



Este artículo presenta un proyecto investigativo **CON** los niños y no **SOBRE** o **DE** l@s niñ@s, pensar lo investigativo desde esas “formas otras” de hacer y vivir de la infancia y en el contacto cotidiano **CON** ell@s. Dar lugar a la interacción y el intercambio cultural en lugar de caer en la intencionalidad de interpretar y predefinir el conocimiento infantil.

observado, con gusto⁴, que las preguntas que hacían sobre planetas y espacio les permitía a ellas abordar un tema reconocido dentro de lo curricular, acción al que se ven sometidos niñ@s y docentes, continuamente.

Esta actitud de seguridad frente al contenido, la condición de lo común del tema como materia de estudio dentro del ambiente escolar, se convirtió en el cuerpo “herido de realidad” (Larrosa, 2010), cuando, al escuchar las acciones de la infancia, se resquebrajó la lucidez para entrar en el campo inestable del “excedente de conocimiento” (Bajtin, 2005), de contagio por la sensibilidad que se abre a lo imposible, de la sorpresa de esos cuerpos invadidos por ese *conocer otro*.

Hay que especificar que, este proyecto se llevó a cabo en un Atelier, dispuesto, diseñado y abierto para este tipo de descubrimientos. Es importante señalar el espacio al que se hace referencia a diferencia de un aula o salón de arte, porque se han encontrado muchas experiencias poco profundas al respecto donde la nominación es una pantalla poco profunda que no logra plantearse el sentido mismo de los Ateliers.

ENCONTRAR EL ESPACIO

Los niños llegan al Atelier diciendo que ellos querían construir telescopios para ver qué es lo que había en El Espacio. Su petición es acogida, para ellos hacen un recorrido para escoger materiales que puedan responder a su interés.

Pocas palabras entre ellos, parecería ser que transita una idea general que no necesitaba de muchas explicaciones, donde no hay duda sobre cómo se tiene que construir. Las acciones son colectivas, van juntando materiales: tubos de cartón, unos junto con otros, lupas unidas con cinta adhesiva de colores, embudos y más tubos.

Parece ser que los niños están conectados por lo que hacen, acciones no verbales que permiten seguir, más que una idea, una acción sin palabra. No se miran entre ellos, sino que miran lo que hacen sin explicaciones. La construcción muestra que hay una conexión, la emoción potencializa su relación sin tener que establecer previos o comprensiones comunes, las expresiones y los gestos no son exagerados, pero sí constantes.

Las construcciones son extensiones corporales, algunos pegan el ojo al objeto mientras lo construyen, o solicitan que alguna de sus maestras vea por él, mientras se continúa trabajando en su construcción.

⁴ Se destaca el sentimiento de placer y gusto, porque todo aquello que agrada al maestro tiene una proyección de aceptación mediada y medida por los “dispositivos disciplinarios” (Foucault, 1999) que disemina el currículo oculto (Torres Santomé, 2001) de las instituciones educativas.

La mirada atravesada por el tubo, se percibe el silencio que el mismo genera, tanto cuando se ve por él, como cuando se está construyendo. Añaden objetos por fuera del tubo y, aunque los mismos no se logran apreciar cuando se mira por dentro del tubo, a la vez, la totalidad del objeto se ve complementado por estas partes, que ante la mirada del adulto serían aparentemente innecesarias.

Después de varias sesiones en que se construye de manera continua e insistente, surge el interés por explorar lo observado. El interés de mirar por “los telescopios” se incrementa cada vez más. El poder ver por la mira genera otro tipo de contactos y surge la sonrisa. Una sonrisa que matiza su asombro, se percibe que miran algo que evoca su emoción. No se presentan gritos emotivos, pero sí un contacto a través de la sonrisa que, en ciertos momentos, hasta me hacen pensar que han descubierto algo que prefieren no explicitarlo⁵.

EL ESPACIO ESTÁ ADENTRO DEL TELESCOPIO

El telescopio, poco a poco, se fue convirtiendo en un objeto que aúna y permite el contacto⁶. El tacto no solo proviene del roce de la piel sino, también, y quizás de manera más contundente, por el roce de las miradas⁷. Se percibe como el objeto se va constituyendo desde la mirada de los que lo tocan. El telescopio se materializa con esa mirada colectiva

que, casualmente⁸, se dispone como un tercero en juego⁹ que, antes que mediar, actúa.



Anexo fotográfico Tesis Doctoral Vilanova 2014.
Proyecto El Espacio Colegio Bolívar Cali Colombia

⁵ Parecería ser que ocultan lo que perciben porque prefieren no perder lo que han descubierto.

⁶ Efectos de lo que en el primer capítulo se ha descrito como “tactear”. La vivencia táctil que desborda el sentido del tacto, porque la misma no solo lleva una información del medio, sino que materializa una emoción.

⁷ Una *mirada-cuerpo*, como se expone en el segundo capítulo, mirada que tiene calor, color, peso y textura, haciendo de lo que ve una sensación de fricción que da forma, de-forma y trans-forma.

⁸ Subrayo la casualidad, no para que se presente que atrás de ella hay una causa o que se desvirtúe su condición casual y se la posicione como causal. La casualidad adquiere su fuerza en una circunstancia que no se puede programar, porque se mueve entre lo ocasional y la ocasión, es decir, se mueve entre lo que aparece de vez en cuando y la advertencia de que ha aparecido dicha circunstancia, al estilo de las tácticas populares: “llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña... la táctica es un arte del débil... la táctica se encuentra determinada por la ausencia de poder... Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo. En las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez del movimiento que cambia la organización del espacio” (De Certeau, 2000, pp. 43, 44, 45).

⁹ El tercero en juego es el que hace estallar al principio del tercero excluido, porque la conjunción de las miradas no totaliza, no significan una sola cosa, sino la multiplicidad de sensaciones convocadas por las acciones. Unas acciones no sustituyen a las otras, no se aúnan en la construcción de un objeto con significado común. “No es necesario pensar al hombre en función del ser y del no ser, entendidos como referencias últimas. La humanidad –tercero excluido, excluido de raíz, no lugar– y la subjetividad significan la explosión de esta alternativa, significan uno-en-lugar-del-otro (substitución), significación en la significancia del signo antes de la esencia, antes de la identidad. La significación antes del ser hace estallar la conjunción, el recogimiento o el presente de la esencia.” (Levinas, 1987, p. 59)



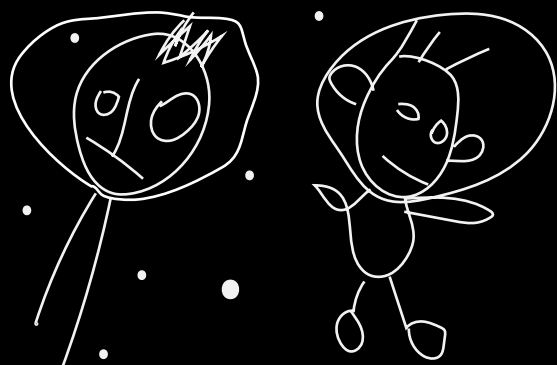
imaginación

El telescopio tiene un lugar de participación que proviene de la manera como ha sido hecho, una voz que proviene de esas maneras como lo han construido, el mismo captura lo que los niños quieren ver, lo que desde antes de mirar ya estaba allí, pero ahora, con el instrumento en sus manos, los niños se

muestran y se demuestran que el objeto captura la inmensidad de su pensamiento infantil¹⁰.

Quizás este simple juego de niños, está monstruosidad poética, solamente este señalando que las cosas no ESTÁN allí para ser descubiertas, sino para ser creadas, y el no querer reconocerlo no es un problema que le incumbe a la epistemología, sino una sutileza política que busca mantener la hegemonía de un tipo de conocimiento.

Sutilmente los observo, miro los distintos telescopios, hechos de distinta manera, pero todos a su vez guardan cierta relación unos con otros, se aprecia cierta similitud que causa mi asombro. Por un lado, sé que los niños también son de este mundo, y, como tal, no son ajenos a la información que sus maestras, su medio social y lo curricular les han proporcionado; pero, por otro lado, no deja de



10 Al hablar de inmensidad del pensamiento infantil se hace referencia a la complejidad del mismo, con el que se entra en relación sin intención de captura. La complejidad del pensamiento infantil, en el diálogo con Alfredo Hoyuelos (2009), muestra su infinitud de acciones inesperadas que se abre como diría Malaguzzi a lo insólito, a aquello que al no esperarse, sorprende.

Sin duda todas las experiencias vividas con los niños nos llevan a ese lugar desconocido del conocer otro; no obstante, se escogió el Proyecto: “El Espacio” con el cual se va a interactuar a través de la escritura, porque pasa de la lógica de lo aceptado y conocido al delirio de la sensación “imposible” del “quizás”. De alguna manera, se selecciona esta experiencia por el acontecimiento que devino de la vivencia de lo imposible dentro de los juegos y las acciones de la infancia.

atraerme cómo desvirtúan la información recibida. Los telescopios, para los niños desde el Atelier, parece ser que no están conectados, en su totalidad, con la información que han recibido sino con la manera como ellos, los construyen. La ubicación que han hecho de los objetos no tiene un significado específico, pero a la vez, no están colocados sin sentido alguno. La extraña ubicación de las lupas, la incrustación de objetos en la superficie exterior del tubo de cartón y el uso de cintas adhesivas de colores, donde prevalece generalmente un color sobre los demás, adquiere una conexión inexplicable ante mis ojos, pero no ajena entre ellos.

Resigo la insistente forma en que construyen los telescopios, la conexión de sus acciones donde lo que transitan son miradas sin casi explicaciones, ni palabras entre ellos. Persistentes construcciones colectivas que mueven y conmueven la sensación del pensamiento¹¹.

Sin embargo, cuando uno se detiene para escuchar las acciones de los niños, percibe que algo más está pasando, y que lo que transita requiere de lentitud,

donde lentitud significa recoger lo que pasa con calma y delicadeza para poder recuperar el detalle de las acciones infantiles que se perciben en la piel contemplativa de quien, sencillamente, ESTÁ AHÍ.

Es importante subrayar que el ESTAR AHÍ con los niños fisura la acción de enseñar y aprender, no porque olvidemos el rol para el cual fuimos formados los maestros, sino porque, al ESTAR AHÍ con ellos, lo que transita es una relación que rebasa el binomio enseñar/aprender, es decir, excede la dualidad enseñanza/aprendizaje con la que se ha consolidado la escuela, donde mi singularidad, va más allá de lo visual y la escuela va más allá de la representación, porque mi singularidad queda de(s)marcada por la sensación que hace el otro en mí, así como la experiencia le da sentido a lo educativo. Un: “me, mi, conmigo” que nunca podrá repetirse y nunca podrá ser un yo.

Por eso, la definición de niño y de etapa pierden su lugar cuando se vive la experiencia de ESTAR CON esos *monstruos poéticos* que no solo desordenan los objetos de lugar y ubican las cosas en el “sitio incorrecto”, sino porque la interacción del discurso rebasa las definiciones y la relación permite que se abran nuevas maneras de hacer las cosas, tan extrañas o más como los telescopios de este grupo de niños.

Quizás por eso, en la pupila de esos otros, caminando al lado de esos monstruos poéticos, lo que entra en juego es esa profunda “práctica más radical de lo político” (Grosso, 2018) que nos pone a la intemperie para percibir que, quizás, las cosas tienen una infinidad de maneras de constituirse, de asentarse y materializarse entre nos-otros. Si vemos lo que vemos, tocamos lo que palpamos y suceden las cosas como están preestablecidas, no es solo y sobre todo, porque haya leyes científicas que rigen a los objetos, sus acontecimientos y efectos, sino porque se han constituido ideológicamente de una determinada manera, para que veamos lo que vemos, ocurra lo que ocurre y creamos lo que creemos.

La sensación de las acciones de los niños conlleva algo más que explicaciones, la sensación es un pensamiento extraño que trastoca lo preestablecido¹². Parecería ser que, de una manera

11 “La diferencia entre sensible e idea no es la que lleva a distinguir entre conocimientos más o menos exactos o entre conocimiento de lo individual y lo universal. Lo individual en tanto que conocido está ya de-sensibilizado y referido a lo universal en la intuición. Por lo que respecta a la significación propia de lo sensible, es algo que debe describirse en términos de gozo y de herida, que son, como veremos, los términos de la proximidad” (Levinas, 1987, p. 119).

12 “La sensibilidad se presenta como un acontecimiento ontológico distinto, pero no se realiza más que a través de la imaginación”. (Levinas: 2001, p. 50).

Infancia(S) del investigar es una manera semiopráctica de pensar, hacer y vivir la investigación, desde la cual se cuestiona las maneras de investigar de la educación atadas a los discursos metodológicos consolidados desde las ciencias sociales. Infancia(S) del investigar renuncia a la intencionalidad de dominación y hegemonía, desde donde se sostienen los discursos académicos, desde donde validan su poder, para desplazarse al efecto estético de una ética del investigar que recorre caminos sin esconder sus pasos porque no necesita dar cuenta, exponer evidencias ni demostrar datos.

inaudita, la sensación de estas acciones señala que las cosas no SON por ellas mismas, sino que ESTAN allí por la manera como se hacen¹³ y junto a quien se hacen.

Las acciones discurren centradas en el objeto, lo que se quiere ver con el telescopio no está fuera de él, sino adentro¹⁴ del mismo y, por eso, su construcción es fundamental. No es el objeto *a observar*, sino el *cómo se constituye*¹⁵ lo que se va a observar.

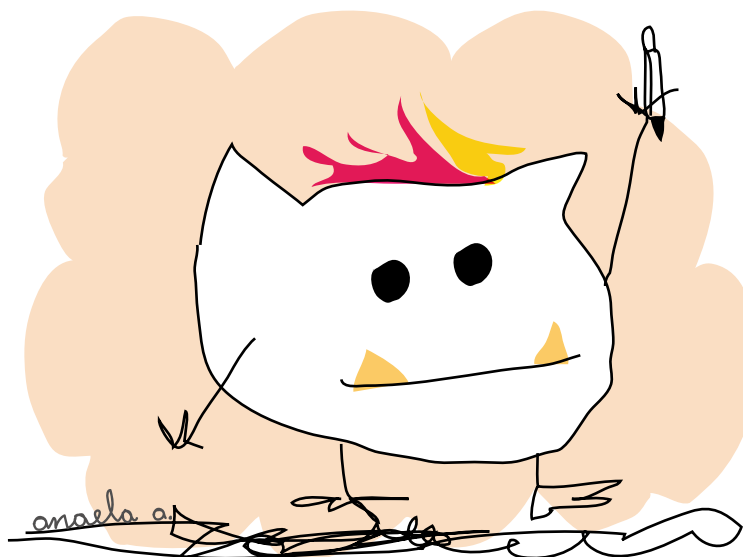
INVESTIGAR, ESCUCHAR Y VESTIGIAR

Al escuchar la sensación de las acciones, se percibe el desajuste que se produce sobre “el conocimiento”. Parece ser, que los *monstruos poéticos* no se preocupan por el conocimiento... quizás no creen en él, como tal, pero muestran un interés especial por lo que ocurre y por escuchar *las maneras de hacer* las cosas, como sí las mismas pudieran contar mil historias distintas, y por lo tanto, el interés sobre ellas crece y los acerca a la multiplicidad de acciones,

¹³ “El arte no conoce un tipo particular de realidad –taje sobre el conocimiento. Es el acontecer mismo del oscurecimiento, un atardecer, una invasión de sombra”. (Levinas, 2001, p. 46)

¹⁴ Un adentro que desborda la concepción de interior. “La idea de sombra o de reflejo a la que recurrimos –de un doble esencial de la realidad por su margen, de una ambigüedad <<más acá>>- se extiende ella misma de la luz, al pensamiento, a la vida interior”. (Levinas, 2001, p. 54)

¹⁵ Y se constituye a través de sus maneras de hacer.



de historias que los envuelven y que hacen de ese conocimiento algo extraño que desencaja y no entra en los objetivos curriculares.

Se percibe el acto de jugar y su condición de riesgo, porque lo que se pone en juego no es el conocimiento, sino “este excedente de visión que siempre existe con respecto a cualquier otra persona, ese sobrante de conocimiento” (Bajtin, 2005, pp. 28-29) que no está en lo ya dicho, sino en su carácter no coincidente, en el desvío y la alteración, que desajusta lo preestablecido.

Y es ese acto de creencia en lo que se crea¹⁶, porque creer no es un acto de fe sino de sensibilidad, produce ese excedente que desajusta. Los telescopios no siguen un patrón, no hay un manual, ni una guía que garantice qué es lo que van a ver con sus telescopios. Quizás porque, de entrada, creen que ningún telescopio (por más científico que sea) puede garantizar lo que están viendo¹⁷. Sin embargo, le otorgan valor no solo a las maneras como los han hecho, sino a los efectos que los mismos producen, y la emoción que estos efectos generan, cómo esa sensación conmueve al pensamiento.

Se diría que, desde la infancia, y en esa condición de *monstruosa alteridad*, no buscan ni reflexionar,

¹⁶ Esa *Creatividad Marginal* de la cual se ha profundizado en el primer capítulo

¹⁷ Solamente se ve lo que la tecnología ha levantado a partir de la mentalidad e ideología de quienes los han construido, ponderando y posicionando la vista como sentido superior que domina y garantiza veracidad. Se ha de señalar que los adelantos tecnológicos y científicos están financiados por intereses y perspectivas desarrollistas con una determinada tendencia ideológica. No hay ciencia sin ideología, por lo que la pureza de la verdad y la veracidad de la vista y de la tecnología, siempre será limitada.

ni sintetizar al respecto de lo que se excede, sino fracturar su métrica al estilo de una *poética fractal* donde no se piensa con el significado de las palabras, sino con la sensación lúdica que deviene del poema¹⁸, que remueve y matiza, una acción extraña, que pone en juego un *conocer otro*... suplemento de alteridad del devenir de las palabras¹⁹.

Conocer otro con carácter de desajuste entre visiones encontradas, de interacciones y tactos encontrados, que materializa una forma extraña de pensar, una ideación sensible²⁰, un acontecimiento

¹⁸ Y digo poema y no “poesía”, porque el poema es una acción fractal, que no se cuida ante lo que dice, no se mide sino que se excede, no se fracciona sino que se fractura, donde la palabra, aunque se escribe, sobra, aunque muestra, estorba, y aunque da todo de sí, siempre es pobre.

¹⁹ “Como consecuencia, las palabras no tendrían significaciones aislables, como figuran en el diccionario y reductibles a contenidos y datos de cualquier índole. No estarían fijadas a un sentido literal. No habría, por otra parte, sentido literal. Las palabras no remitirían a los contenidos designados, sino que en primer lugar, lateralmente, a otras palabras... el lenguaje se refiere a la posición de escucha y del que habla, es decir, a la contingencia de su historia... Cada significación verbal está situada en la confluencia de innumerables ríos semánticos” (Levinas, 1974, p. 22).

²⁰ De alguna manera, esta tesis no quiere escapar a esa acción de idealidad, porque es parte de lo que nos ha constituido, más en el caso de un documento doctoral, donde, sin duda, se define y se defiende una posición teórica y conceptual, la cual se sostiene en la sensibilidad misma del concepto, por eso la idealidad es una materialidad que ha cobrado sentido en la experiencia misma del exceso, por eso la ideación es un movimiento, un acto de materialización que se produce por esa autoprotección en la mirada de los otros, es decir, una mirada que, si nunca es mía sino desde otro, crea una idealidad que me materializa fantasmagóricamente. Por eso se la ha denominado como idealidad sensible, porque es la sensación la que la corporaliza y le da sentido, en donde me encanta y me espanta a la vez.

La idealidad sensible, como acto de creación, que proviene de la relación no coincidente en la vivencia de esos muchos otros, sin pretensión objetiva, ni de objetivación en una representación, o en la autorepresentación. “Efectivamente nuestra postura frente al espejo es simplemente un poco falsa: puesto que no poseemos un enfoque de nosotros mismos desde el exterior, en este caso también hemos de vivenciar a otro, indefinido y posible, con la ayuda del cual tratamos de encontrar una posición valorativa con respecto a nosotros mismos, otra vez intentamos vivificar y formar nuestra propia persona a partir del otro; de ahí que se dé esa expresión especial y poco neutral que solemos ver en el espejo y que jamás tenemos en la realidad... En todo caso, allí no se expresa un alma única, sino que en el acontecimiento de la contemplación propia se inmiscuye un segundo participante, otro ficticio, un autor que carece de autorización y fundamentación; yo no estoy solo cuando me veo en el espejo, estoy poseído de un alma ajena.” (Bajtin, 2005, p. 37)

estético cuya acción *conclusiva*²¹ es la vivencia de la superposición de planos no coincidentes, una pluralidad que desajusta sin buscar acuerdos y que deforma la silueta del conocimiento, para convertirla en un acto vivo, un sobrante que no completa, ni amplía el cerco del conocimiento, sino que lo desdibuja, corroe y desconfigura²².

21 La actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos hacia nosotros mismos y a nuestro lugar fuera de la persona que sufre, cuando estructuramos y concluimos el material de la vivencia. La estructuración y la conclusión se realizan de tal modo que completamos el material vivencial, o sea el sufrimiento de la otra persona, con los momentos que son extrapuestos (transgredientes) a todo el mundo objetual de su adolorida conciencia, que ahora ya no cumple con una función comunicativa sino con una nueva, que es conclusiva” (Bajtín, 2005, p. 31)

22 Es necesario subrayar que, en este caso, desconfigurar no es desmontarlo para reconfigurarlo de otra manera, porque no busca capturar, sino al contrario que imposibilita un cierre definitivo y objetivo porque siempre hay otro-otros no coincidente-s que excede-n y abre-n ininterrumpidamente.



Referencias

- Bajtín, Mijail (2005): *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI. México (1982).
- De Certeau, Michel (2000): *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Grosso, José Luis (2018): *Entre otras lenguas: Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. UNAE. Chuquipata.
- Hoyuelos, Alfredo (2004): *La ética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.
- Hoyuelos, Alfredo y RIERA, María Antonia (2015): *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro. Barcelona.
- Foucault, Michel (1999): *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. (1973)
- Larrosa, Jorge (2010): *Herido de realidad*. En Contreras, José y Pérez Lara, Núria (comps): *Investigar la experiencia educativa*. Morata. Madrid.
- Torres Santomé, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata. Madrid.

MI ESCUELA INFANTIL, UNA PROPUESTA INNOVADORA

Verónica Gabriela Tacuri

“El aula de Infantil debiera ser una especie de acuario transparente donde se reflejarán las ideas, las actitudes y las personas”.

LORIS MALAGUZZI





Resumen

En el siguiente trabajo se presenta la propuesta sobre la distribución de una escuela infantil que se centra en el Ambiente de Aprendizaje: “La Biblioteca-construyendo historias juntos”. Para ello, se hace un análisis sobre la distribución de espacios y materiales didácticos, basado en la reflexión de escenario y contexto educativo íntimamente relacionado con lo que es lugar y espacio en la etapa infantil. Se parte de la concepción de infancia, imaginación y virtualidad, principios sustanciales para vincular cada aspecto y descripción de la propuesta planteada. Esto con la finalidad de proponer una escuela infantil diferente e innovadora, pensada desde y para el infante, donde todas sus capacidades se evidencien en medio de una diversidad de oportunidades.

Palabras claves: Infancia; Escuela; Virtualidad

Abstrac

In the following work, is present the proposal about the distribution of a children's school; focusing on the Learning Environment: “The Library-building stories together”. To do this, an analysis is made of the distribution of spaces and didactic materials, based on the reflection of the setting and educational context intimately related to what is place and space in the childhood stage. It starts from the conception of childhood, imagination and virtuality, substantial principles to link each aspect and description of the proposed proposal. This with the purpose of proposing a different and innovative infantile school, thought from and for the infant, where all his capacities are evident in the midst of a diversity of opportunities.

Keywords: Childhood; School; Virtuality

INTRODUCCIÓN

En la educación infantil, la escuela cumple una función muy importante como segundo hogar donde los chiquillos tienen la oportunidad de continuar desplegando sus capacidades tanto físicas como cognitivas ya que se encuentran en constante aprendizaje, mientras crecen y se relacionan libremente. En la escuela las zonas tales como aulas, baños, comedores, corredores y patios son lugares de gran importancia, los cuales generan espacios que otorgan calidad en la enseñanza y de alguna manera condicionan, dificultan o favorecen el ambiente de interacción del infante. Por ello como educadores/as se debe tener en cuenta la distribución de estos elementos en la creación de una escuela infantil con espacios destinados a la experimentación, investigación y manipulación en los diferentes escenarios y contextos educativos, desde el juego como su manera de vivir. A continuación, se expone la propuesta de distribución de una escuela infantil enfatizado en uno de sus ambientes de aprendizaje. El análisis parte de la concepción de escenario y contexto en dualidad con lugar y espacio en el ámbito educativo. Tomando en cuenta a la virtualidad e imaginación como principios esenciales en la primera infancia.

DESARROLLO

En el ámbito educativo al escenario se lo concibe como un lugar determinado en el que se desarrollan actividades. Es en donde se desenvuelve el infante junto con sus compañeros y educador/a, o con los elementos que disponga. De acuerdo a lo que específica De Certau (1980) el lugar (escenario) implica una estabilidad, es decir, es y se encuentra fijo, donde impera la ley de lo propio, pues además sus elementos tienen un orden y ubicación funcional. Por lo tanto, el escenario educativo es sustancial porque será el lugar donde el infante aprenderá, socializará, jugará y crecerá diariamente. Aquí radica la necesidad de reflexionar en la creación de diferentes escenarios dentro de una escuela o aula infantil.

El espacio en cambio se encuentra inmerso dentro de un contexto, que implica todo lo que rodea al lugar en el que se desarrollarán futuras acciones. El

contexto se encuentra dentro de un espacio ilimitado, que envuelve diferentes variables, ya sea de tiempo, velocidad o dirección; pues los elementos que interactúan y se desarrollen trascenderán más allá de lo físico y fijo. Es decir, este espacio le da sentido al lugar, ya que se convierte en un lugar practicado pues intervienen cuerpos en movimiento (infantes-educadora) manipulando los objetos estáticos (mobiliario-materiales del aula); volviéndose un espacio motivador e innovador más allá de lo practicado, donde el infante sea favorecido como co-creador de su conocimiento.

Así el ambiente educativo se vuelve fructífero, debido a que lugar y espacio se encuentran inmersos dentro del escenario y contexto transformándose constantemente; partiendo desde la cotidianidad del aprendizaje. Es por ello que los diferentes lugares y espacios por donde transiten los niños durante su infancia son realmente importantes, sin embargo, estos no siempre son los adecuados comenzando principalmente desde el hogar. Por tal motivo la escuela debe ser la que les ofrezca escenarios óptimos, donde puedan expresarse libremente lejos de reprimir sus ideas, pensamientos y emociones. Pero ¿Qué espacios y lugares son los adecuados para que los infantes los habiten y aprendan significativamente?

En la educación infantil, la escuela cumple una función muy importante como segundo hogar donde los chiquillos tienen la oportunidad de continuar desplegando sus capacidades tanto físicas como cognitivas ya que se encuentran en constante aprendizaje, mientras crecen y se relacionan libremente.



-CONCEPCIÓN DE INFANCIA

En la distribución de la escuela infantil es necesario recalcar qué concepción de infancia se pretende dar a conocer a través de los ambientes de aprendizaje a crear. Infancia es un término difícil de definir, que tiene una variedad de concepciones dependiendo del contexto histórico-cultural en el que se ubique. En nuestro contexto, entiendo que la infancia es el disfrute pleno del diario vivir, es alegre, divertida, es convivencia, experimentación y creatividad, es amante del juego y la curiosidad. La infancia es la manera en como los niños viven cotidianamente creciendo, jugando y experimentando; a partir de diversas interacciones en su existencia práctica en la que van construyendo nuevos aprendizajes. Por tal motivo, la creación de la escuela y la distribución de sus espacios, deberán responder a las características mencionadas sobre esta concepción.

- IMAGINACIÓN Y VIRTUALIDAD

La infancia representa aquel sendero de la vida que nos permite conocer el mundo a través de experiencias mientras vamos creciendo. Aquí la imaginación simboliza un modo de expresar el universo que llevamos dentro y de comunicar lo que sentimos. Para Vigotsky (2003), “la psicología llama a la imaginación o fantasía a toda actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación” (p.9).

Por tanto, cuando imaginamos nos trasladamos a un mundo de creación forjándonos como protagonistas combinando nuestra realidad y experiencias con la emoción de establecer nuevas vivencias, transformando espacios de aprendizaje.

Para potenciar la imaginación y el proceso de creación entra en juego la virtualidad encargada de conectar varios espacios y contextos a través de diversas interacciones sociales. Levy y Levis (1999) definen a la virtualidad como: “el movimiento inverso a la actualización. Consiste en el paso de lo actual a lo virtual, en una «elevación a la potencia» de la entidad considerada” (p.12). Es decir, es un proceso dinámico ya que está en movimiento, donde sus participantes conquistan nuevos espacios desde la vivencia corporal. En la virtualización intervienen los dispositivos tecnológicos que en la nueva generación de la información se han desarrollado a una gran velocidad; permitiendo establecer redes de conexión con otros escenarios y espacios en un momento actual y real.

En la generación de la tecnología, los llamados nativos electrónicos, es decir, los infantes tendrán un acceso ilimitado a nuevos aparatos de estas características, ya que el futuro que vivirán en relación a la innovación tecnológica será totalmente diferente. Esto lleva a la reflexión de cómo distribuir un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes

La infancia es la manera en como los niños viven cotidianamente creciendo, jugando y experimentando; a partir de diversas interacciones en su existencia práctica en la que van construyendo nuevos aprendizajes. Por tal motivo, la creación de la escuela y la distribución de sus espacios, deberán responder a las características mencionadas sobre esta concepción.

tengan la oportunidad de acceder a diferentes espacios, lugares, mobiliario y material didáctico; y les proporcionen experiencias de aprendizaje significativas que potencien su capacidad creadora a través de la imaginación. Virtualizando así cada situación, acción y creación por medio de la interacción y movimiento dentro y fuera del aula y de un ciberespacio en diferentes contextos.

- DISTRIBUCIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE DENTRO DE LA ESCUELA INFANTIL

Para el diseño de esta propuesta se parte de la innovación pensando en y para los infantes, por lo tanto, estos lugares deben generar espacios de conquista desde lo práctico, con escenarios educativos que les atraiga por la curiosidad innata que poseen sin obligarles a nada. Se entiende al espacio como ámbito, como un lugar habitable, de encuentro, dinámico y que este abierto a las infinitas posibilidades de actuación de los infantes, en sus infinitas y diversas maneras de vivir. (Vilanova, 2014).

Dejando de lado la idea de escuelas cuadrangulares, completamente cerradas y vacías se propone una escuela con una figura ovala, grande y ancha. En el

centro estaría ubicado un jardín infantil, con juegos, césped, flores y árboles. A su alrededor siguiendo la forma ovalada, se ubicarían las aulas separadas por cortinas de diferentes colores, tejidos de estera y carrizo. No existirían paredes de concreto, más bien de extremo a extremo, ventanas grandes que consientan dejar ver el exterior y pasar la luz natural. El techo cubierto con madera con espacios para colocar plasti-luz a fin de observar el cielo y los rayos del sol.

Los ambientes de aprendizaje están integrados por el área de ingreso, la Dirección, Auditorio, Enfermería, servicios higiénicos, patio y el césped. Las aulas se distribuirían en las áreas o espacios de: Conociendo mi Entorno (Ciencias Naturales), sala de la Granja, de Música y Teatro, de Arte y Pintura, de Juego con luces (luz y oscuridad), de Socialización, de Juego: “A que Soy” (profesiones), sala “La Biblioteca-construyendo historias juntos”, un espacio de Construcción y un comedor general. Para Vecchi (2013): “Habitar un lugar que es agradable y está bien cuidado se percibe como una condición del bienestar físico, psicológico y derecho de los infantes” (p. 144). Por lo tanto, en esta propuesta es un derecho habitar ambientes innovadores que propicien el disfrute y curiosidad por medio del juego.

-DESCRIPCIÓN DE LA SALA “LA BIBLIOTECA-CONSTRUYENDO HISTORIAS JUNTOS”

A continuación, se describirá el ambiente al que se le ha denominado “La Biblioteca-construyendo historias juntos”, el cual será organizado intencionalmente de acuerdo a los diferentes espacios, escenarios, mobiliario y material que permita potenciar en los niños/as, la imaginación y creatividad. En un marco de virtualización de acciones y situaciones desde el momento del juego evocando sonrisas, hasta la experiencia de usar artefactos electrónicos para comunicarse con los demás, en una dimensión espacio-temporal. Tratando de vincular cada uno de estos aspectos con el cotidiano vivir de los infantes. Vygotski (2003) afirma: “Todos los objetos de la vida

diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como fantasía cristalizada” (p. 10).

Este ambiente de aprendizaje debe estar ubicado en un lugar abierto, es decir, que brinde ventilación e iluminación natural, ofreciendo así a los infantes una visibilidad amplia de todo el espacio. El aula será de forma ovalada, la mitad de la figura estará hecha de madera y la otra, de cristal transparente. En la parte del fondo del aula se ubicará una pequeña puerta de tamaño mediano para que los infantes y educador/a puedan ingresar. La puerta trasladará a un pequeño bosque-jardín,; espacio con árboles con hojas de colores, diversas plantas y flores. Habrá trozos de madera, lianas colgantes, piedras de diferente tamaño y una pequeña casa o choza hecha de carrizo que se desprenda de la parte final del salón de clases. En el centro existirá un pequeño llano que este adecuado para la cantidad de infantes, con pequeños bancos de madera situados alrededor simulando ser una estancia.

Este espacio será denominado la zona de La Lectura, ambiente propicio para que los niños y niñas ingresen a escuchar la narración de cuentos, relatos, fábulas y pequeñas historias. La ambientación de esta zona, al tener un bosque, permitirá potenciar su imaginación, trasladándolos a diversos mundos o situándolos en un ambiente parecido al cuento, como por ejemplo: “Alicia en el país de las maravillas”. Escuchar el cuento ayudará a comprenderlo, a través de una experiencia real y abstracta. Aquí los niños podrán crear o recrear narraciones desde su creatividad

utilizando elementos del medio, relacionando historias que ya conocen, o elaborando una nueva con todo lo que saben.

Es posible que, al ser un bosque ingresen pequeños pájaros o mariposas a visitarlo, sin embargo, se puede colocar pequeños parlantes dentro de las ramas, hojas, césped, etc. que permitan reproducir sonidos: de la brisa, del movimiento de las hojas, de los árboles, del recorrido del río, del trinar de pájaros, del ruido de saltamontes, etc. Lo que hará volar la imaginación de los infantes, al percibir, mediante sus sentidos las diferentes experiencias que podrán relacionarlas con su diario vivir. Pues los infantes poseen un mundo mágico e infinito en su pensamiento lo que les ayuda a creer en diferentes cosas que no se pueden ver, o que quizá para los adultos ‘son imposibles’, sin embargo, para ellos todas estas diversas creaciones les proporcionan tranquilidad y felicidad.

Así también como es la zona de la lectura, haciendo uso de medios electrónicos se les puede hacer escuchar un cuento narrado, con todos los sonidos que evoque el mismo, generando en los infantes diferentes emociones; de miedo, felicidad, risa, curiosidad, intriga, tristeza, enojo, etc. Los cuales les guiará a crear y recrear ideas, pensamientos e historias, que tendrán la oportunidad de expresar o de realizar a través del ambiente. De esta manera al proporcionarles un espacio estético, motivador, vivo, colorido y diferente se potenciará aún más, su imaginación virtualizando el momento, sus acciones, situaciones y experiencias a través del movimiento y vivencia corporal dentro del espacio.



Para el diseño de esta propuesta se parte de la innovación pensando en y para los infantes, por lo tanto, estos lugares deben generar espacios de conquista desde lo práctico, con escenarios educativos que les atraiga por la curiosidad innata que poseen sin obligarles a nada. Se entiende al espacio como ámbito, como un lugar habitable, de encuentro, dinámico y que este abierto a las infinitas posibilidades de actuación de los infantes, en sus infinitas y diversas maneras de vivir. (Vilanova, 2014).



En la pared que está detrás de esta zona, al lado de la puerta, estará dibujado un árbol que se lo denominará: “El árbol de la lectura”, en el cual serán colocados diferentes portalibros simulando ser un mueble, donde se organizarán los cuentos, pictogramas y fábulas. Esta zona se la denominará: “Guardando mis historias”, donde se podrá tener libros grandes o poemarios hechos de material reciclable. Los textos que se almacenen en este lugar podrán ser usados en la zona de la lectura, para facilitar un primer acercamiento al mundo de la fantasía y la oportunidad de mantener contacto con los libros, vinculándolos al universo de la narrativa.

En la zona de audiovisuales se colocará una pantalla tridimensional, con uso de un proyector, parlantes y una computadora. Estos facilitarán poder presentar a los niños, cuentos, videos, canciones y programas online. En esta zona se encontrarán gafas en 3d, mismas que les permitirán vivir una experiencia a tiempo real, con las historias que más les guste, generando en ellos un mundo de emociones, y potenciando su actividad creadora en nuevos espacios de aprendizaje. Aquí la virtualidad les trasladará en espacio real a nuevos contextos, y les permitirá aumentar su grado de libertad al momento

de experimentar. Tal como lo menciona Levy y Levis (1999): “La virtualidad es siempre heterogénea, volverse otro, proceso de recepción de la alteridad” (p. 18). Es decir, formada de diferentes elementos propios de la naturaleza, esta característica permitirá a los niños percibir su realidad de diferente manera combinándola con la imaginación para crear nuevos y divertidos objetos.

El mencionado espacio se podrá usar para hacer el juego de sombras, para ello, se tendrá una tela de color blanco y de colores. En esta área los niños podrán jugar a libre elección con la luz, usando sus manos para formar figuras plasmadas por medio de la sombra. Así también se podrá crear o narrar historias, usar sonidos y amplificación dándole un efecto más acogedor. Los estudiantes desarrollarán su imaginación y creatividad al momento de usar sus manos, o diferentes objetos para formar representaciones, virtualizando las acciones a través de las imágenes abstractas que se formen y del significado que adquieran en la práctica.

También haciendo uso del ciberespacio, y de la oportunidad de conectar diferentes contextos por medio de una pantalla electrónica se podrá utilizar el proyector y el internet para hacer video conferencias, con otras personas dentro de la misma escuela, de la comunidad, de la ciudad o de otros países o con los familiares de cada estudiante. Lo que consentirá al infante poder acceder al mundo electrónico a través de un sistema y una misma comunidad virtual. En este aspecto interviene la virtualización del cuerpo. En términos de Levy y Levis (1999) por medio de este proceso “mi cuerpo esta tangible aquí, y mi cuerpo sonoro desdoblado está aquí y allá” (p. 20). Es decir, proporcionará la oportunidad de experimentar el existir en diferentes contextos en un mismo período, virtualizando el momento a través del espacio-tiempo.

Dentro del aula se colocará un pizarrón electrónico para lograr dibujar a través del tacto, con trazos de colores que se plasmen a través del reflejo de la luz. Así también existirá un pizarrón de madera que servirá para que los niños puedan crear diferentes dibujos a partir de su creatividad combinando historias, vivencias, la realidad y la fantasía para luego exhibirlos. Con el resultado final de cada obra de arte, haciendo uso de la tecnología, habrá la oportunidad de virtualizar los trabajos, y formar un cuento online con todos los dibujos que los

estudiantes han realizado. Esta actividad permitirá potenciar su capacidad creadora y los motivará al visualizar sus trabajos por medio del proceso de virtualización, donde podrán ver sus acciones en movimiento y en un escenario diferente.

En el centro del aula existirá una mesa con facilidad de movimiento y transformable que contendrá un proyector de hologramas de donde se proyectarán diferentes personajes. Este debe estar programado para contar una historia, entablar una conversación,

o se convierta en un amigo/a. Ofreciéndoles así la oportunidad de interactuar con personajes y contextos diferentes, pero muy cercanos a su realidad, observando el mundo desde otra perspectiva. Ya que quizá en un futuro podamos acceder a un mundo virtual dentro de nuestra mente y formar sistemas o sociedades compartidas en una misma comunidad, sin perder la esencia de una infancia de disfrute desde el juego como su manera de ser, estar y hacer.

CONCLUSIÓN



A modo de conclusión, se reflexiona en la importancia de repensar la distribución y creación de una escuela infantil como lugar innovador. Puesto que los lugares (escenarios) donde el infante habite, así como los espacios (contextos) que comparta, influirán positivamente en su adquisición y creación de conocimiento. Se recalca el valor del uso de recursos que surgen a partir de la vida cotidiana, como activadores del aprendizaje y potenciadores de la imaginación estimulando la capacidad creadora en los estudiantes y recalcando al juego como metodología de trabajo y manera de vivir para aprender. Tomando en cuenta el proceso de virtualización que se da diariamente a través del movimiento y de la interacción en diferentes contextos por medio de artefactos electrónicos, que permiten visualizar nuevos escenarios accediendo así a universos paralelos. Pues la innovación tecnológica seguirá avanzando y ello, involucrará nuevas maneras de vivir de los niños/as en un futuro. Lo que implica también un reto para las escuelas y para los maestros.

Referencias

- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- Lévy, P., Levis, D. (1999). ¿Qué es lo virtual?
- Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.

Verónica Gabriela Tacuri Albarracín

Estudiante de 7mo ciclo de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación – UNAE

gabytacuriveronicaga@hotmail.com



"Yo me pregunto ¿La leoquina vió la luz en el Culebrillas eterno?, ¿El dolor del Huacayñan, es el dolor de mi pueblo?, construir estas respuestas sobre la verdad es el gran reto de la ciencia.

Me pregunto ¿Qué tan bella es la guacamaya Cañarí?, ¿Realmente su belleza y conocimiento de la agricultura salvó a los hermanos del gran diluvio?, solamente la investigación me permitirá responder éstas y otras inquietudes".



WAMBRA



WAMBRA SIGNIFICA EN LENGUA KICHA

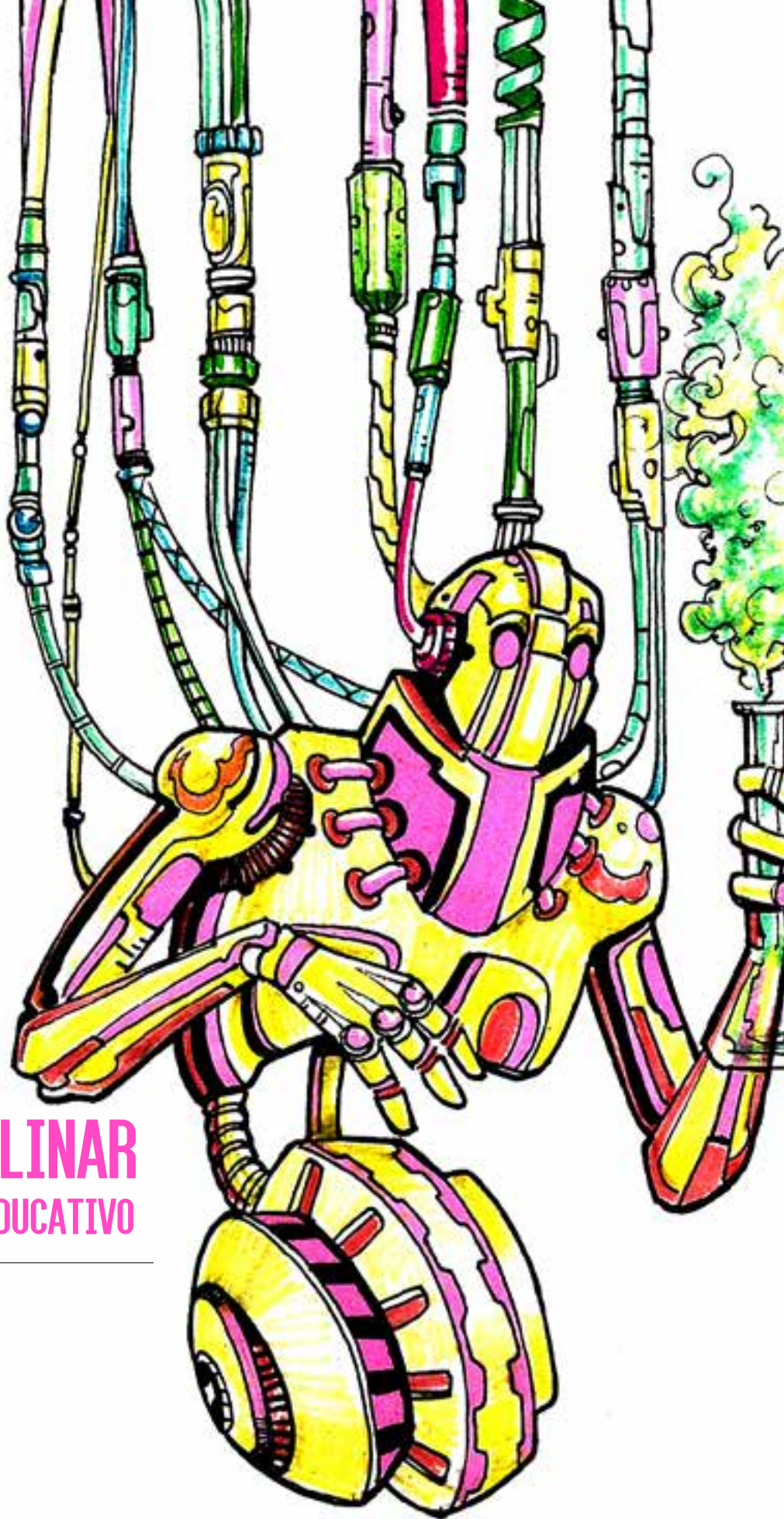
“ADOLESCENTE” Y, EN SU VARIANTE FONÉTICA WAMBRA, APARECE EN EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO UN MODISMO PROPIO DEL ECUADOR. ESTA SECCIÓN SE HACE ECO DE LAS INQUIETUDES, RETOS E ILUSIONES DE QUIENES, EN ESTA FRANJA DE EDAD, CUESTIONAN CUANTO LES RODEA Y SIEMBRAN EL IDEALISMO QUE PERMITE COSECHAR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

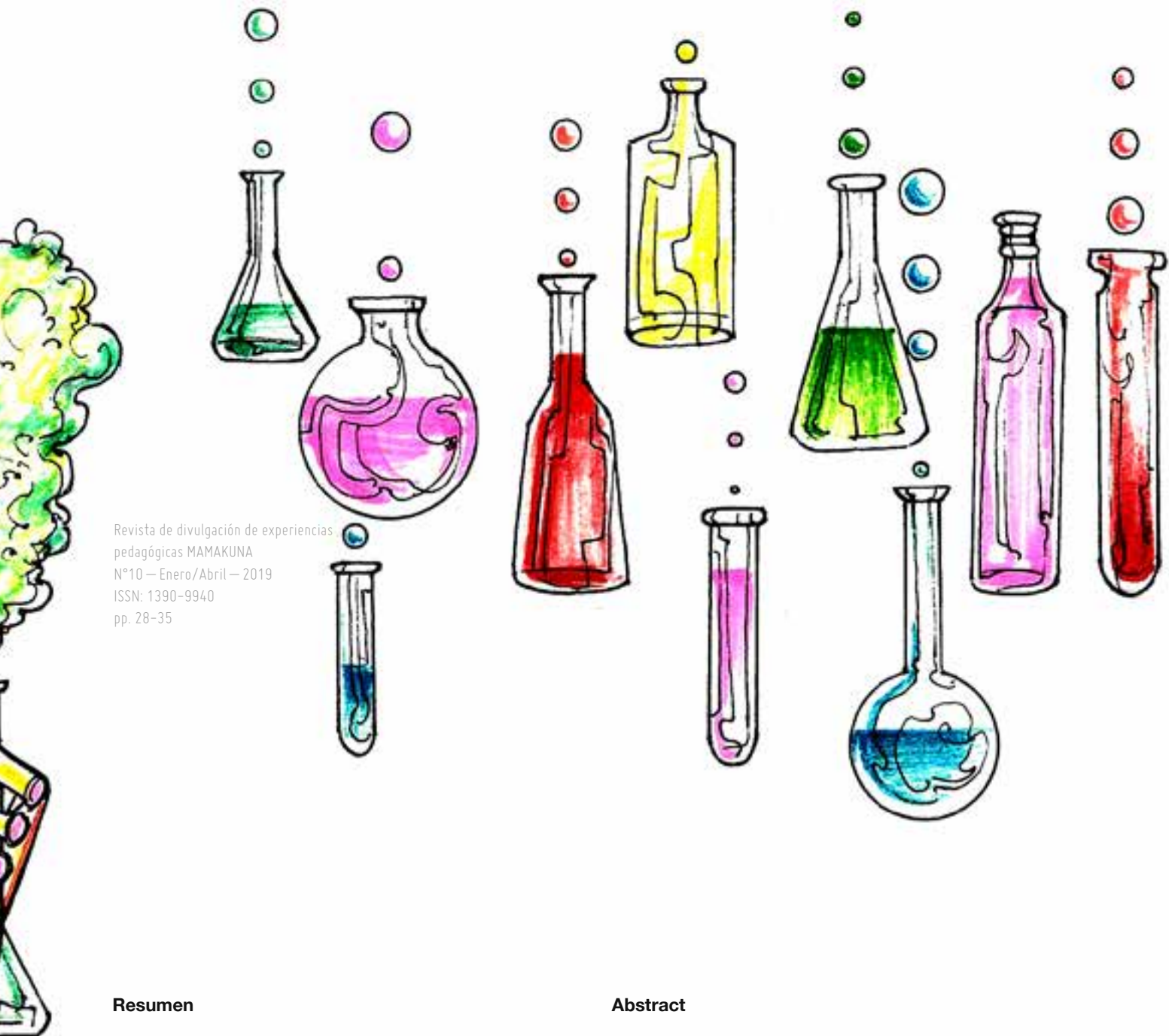


Mamokuno

**EXPERIENCIA
INNOVADORA
DE TRABAJO
TRANSDISCIPLINAR
DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

Edison Javier Padilla Padilla





Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 28-35

Resumen

En este trabajo se socializa una experiencia docente innovadora fundamentada en la transdisciplinariedad ejercida desde el liderazgo educativo gestionado por docentes y directivos. Esta innovación se basa en un proyecto para participar en un concurso regional de innovación educativa, el cual se trabajó de forma transdisciplinar con asignaturas del área de ciencias experimentales como: física, química y matemática. El problema del que partió la propuesta es ¿cómo trabajar con los estudiantes de manera transdisciplinar? El objetivo del proyecto fue innovar y mejorar los procesos de enseñanza de las ciencias experimentales desde la transdisciplinariedad. Durante el desarrollo del proyecto se pudo evidenciar altos niveles de concentración y disfrute por parte de los estudiantes; además, desde las diferentes perspectivas y complementariedad de las asignaturas, se logró integrar y abordar sus principales objetivos de aprendizaje.

Palabras Claves: Liderazgo educativo, innovación educativa, transdisciplinariedad

Abstract

This work presents an innovative experience which is based on the transdisciplinarity exercised from an educational leadership and managed by teachers and authorities. This innovation is based on a project which was submitted to participate in a regional competition of educational innovation. This project was done from a transdisciplinary perspective, for instance, Physics, Chemistry and Math. The problem which this proposal stemmed from was "how can we work transdisciplinarity with students? The aim of this project was to innovate and improve the teaching process of sciences through transdisciplinarity. Throughout this project, we could observe high concentration levels and joy among students. Furthermore, it was possible to integrate and achieve the learning objectives from different perspectives and achieve the complementarity of different subjects

Keywords: educational leadership, educational innovation, transdisciplinarity

MARCO TEÓRICO

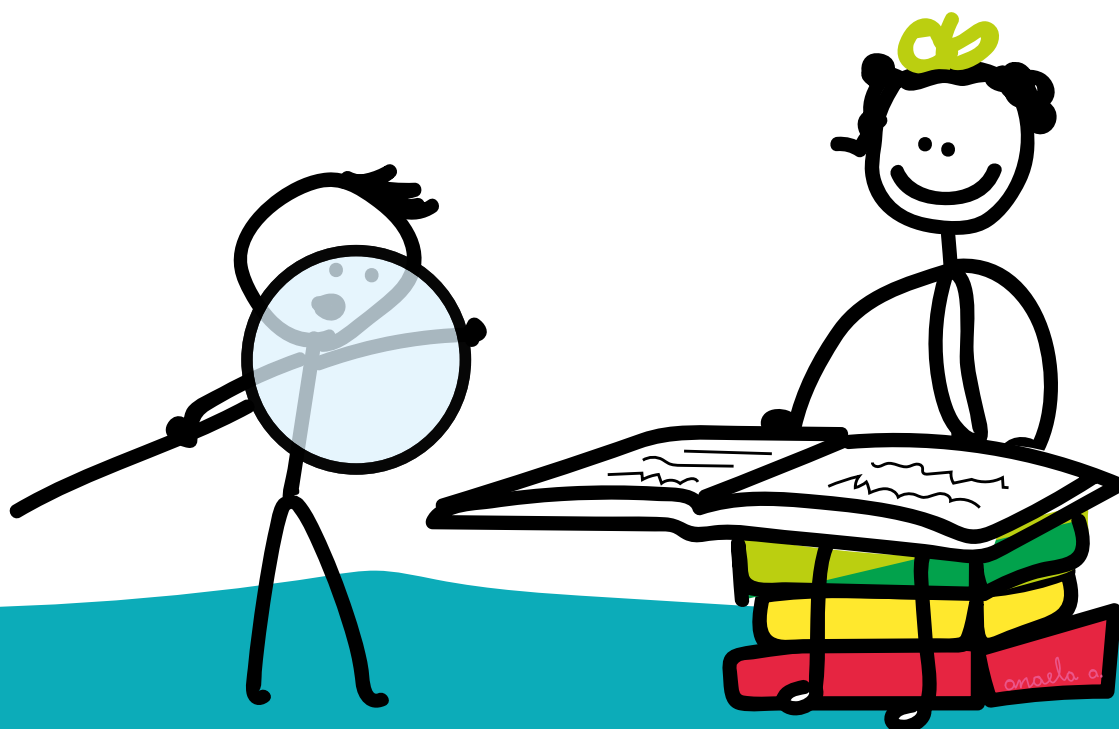
Para considerar que una experiencia es innovadora existen varias acepciones, pero nosotros nos centraremos en el criterio de la UNESCO (2016), que especifica que una innovación educativa implica un cambio estructural a nivel de aula o institución siempre en procura de un cambio de la calidad educativa que se brinda a los estudiantes, evidenciando de manera explícita la necesidad de un manejo diferente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador (2015) considera como un tipo de innovación aquella que surge de una experiencia concreta dentro de la práctica docente cotidiana, en la cual se identifican las falencias y se busca de manera fundamentada una posible mejora en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta se ha considerado transdisciplinar y no únicamente interdisciplinar porque, de acuerdo con Osorio (2012), la multi, poli, pluri e interdisciplinariedad, si bien buscan ir un paso más allá del conocimiento únicamente disciplinar, aun así siguen fragmentándolo. El prefijo 'trans' indica por su parte una concepción disciplinar: entre, a través y más allá de la disciplina, posibilitando nueva articulación y complementariedad de diversos saberes convirtiéndolos en un nuevo saber más apegado a

la realidad. Esta forma de concebir el conocimiento permite ver y analizar una situación, caso, objeto, fenómeno etc., de una manera holística.

Además, uno de los principales requisitos en la implementación del currículo ecuatoriano generado por el Ministerio de Educación (2016), señala que, aunque en el documento se da un tratamiento separado a cada área disciplinar en la descripción de los bloques curriculares, es primordial que la implementación en el aula sea transdisciplinar, mediante la interrelación de los razonamientos, indicadores y destrezas con criterio de desempeño de los diferentes ámbitos mediante experiencias de aprendizaje compartidas entre las diferentes asignaturas para el desarrollo de dichas destrezas.

Una de las principales tareas de los docentes es implementar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Soussan (2003), el trabajo práctico o experimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales como: física, química, matemática, etc. ayuda a la estructuración de los conocimientos, mejora el nivel de comprensión, acentúa el dominio del vocabulario científico, genera autonomía y un rol activo de los estudiantes, desarrolla actitudes de creatividad y



Cuando se tuvo la idea general del proyecto se propuso y motivó a los estudiantes del tercero de bachillerato para que participen en el mismo. Desde el primer momento se sintieron muy emocionados y predispuestos para trabajar en todas las etapas del proyecto. Los docentes, en conjunto con los estudiantes, delimitaron y completaron el proyecto que fue presentado en el Distrito de Educación, el cual fue aprobado sin ninguna recomendación, evidenciando nuevamente el liderazgo, pero esta ocasión desde el rol docente.

curiosidad, entre otros aspectos. En este sentido, dentro de las orientaciones metodológicas de los bloques del currículo ecuatoriano emitido por el Ministerio de Educación (2016) en las asignaturas física, química, matemática entre otras, en su mayoría, se propone que el trabajo de los diferentes criterios, indicadores y destrezas se basen en la experimentación de situaciones lo más reales posibles.

Para gestionar procesos institucionales y académicos se requiere de ciertas características de liderazgo tanto directivo y docente. En palabras de Rojas, Gaspar (2006) los líderes son personas que ayudan a otro grupo de personas a alcanzar un futuro deseable. En complemento, Villa Sánchez, Sánchez (2015) determinan ciertas características de un líder educativo, entre las principales se hallan: el fomento del trabajo en equipo, la motivación, gestión de la información y toma de decisiones, gestión del cambio y la innovación. Estas características pueden ser consideradas tanto desde el rol directivo como desde el rol docente contextualizando el alcance de cada una de ellas.

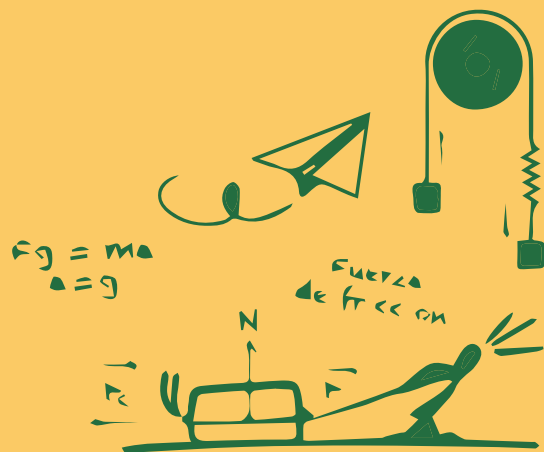
Una de las preguntas que un docente se realiza sobre las actividades que propone a sus estudiantes es simplemente si les agradó o no la misma. Csikszentmihalyi, M, (1990) indica al respecto que las actividades que proporcionan altos niveles de concentración y disfrute son aquellas que presentan un desafío equilibrado con respecto a las aptitudes que tienen los estudiantes. Otra característica interesante es cuando al desarrollar la actividad pierde la percepción de lo exterior a la actividad así como la noción del tiempo, además ayuda el tener metas claras y retroalimentación inmediata y oportuna.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde el distrito de educación de la ciudad de Cuenca se convocó a todas las unidades educativas a participar en la III Feria Provincial de Innovación, Ciencia y Tecnología. El vicerrector de la unidad educativa, quien también era docente de química, convocó a todos los docentes para socializar la convocatoria y motivar a la participación en este evento, ofreciéndose como docente gestor. La propuesta se extendió y reformuló hacia un trabajo transdisciplinar con las diferentes asignaturas del tercer grado de bachillerato. Esta propuesta fue acogida de la mejor manera por los docentes de matemática y física, quienes conformaron el equipo de trabajo en el proyecto. Tal como lo precisa Rojas, Gaspar (2006) y Villa Sánchez, Sánchez (2015), se puede evidenciar algunas de las características de liderazgo directivo como el fomento del trabajo en equipo, motivación, toma de decisiones e innovación.

En una primera reunión del equipo encargado del proyecto se desarrolló un análisis de los criterios, indicadores, destrezas y contenidos asociados a desarrollar en el tercero de bachillerato para, con base en este análisis, estructurar el proyecto a desarrollar. Luego de un detenido análisis y en consideración de los criterios de Soussan (2003) y las orientaciones metodológicas del Ministerio de Educación (2016) se esbozó el proyecto práctico y experimental: "Graficador de flujos magnéticos"

Tomando como base el currículo 2016 emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), se detallan a continuación los elementos curriculares desagregados que se trabajaron dentro del proyecto.



FÍSICA

Criterio CE.CN.F.5.9. Argumenta, mediante la experimentación y análisis del modelo de gas de electrones, el origen atómico de la carga eléctrica, el tipo de materiales según su capacidad de conducción de carga, la relación de masa entre protón y electrón e identifica aparatos de uso cotidiano que separan cargas eléctricas. (Indicador I.CN.F.5.9.1. Destreza CN.F.5.1.39)

Criterio CE.CN.F.5.11. Demostrar mediante la experimentación el voltaje, la intensidad de corriente eléctrica, la resistencia y la potencia (comprendiendo el calentamiento de Joule), en circuitos sencillos alimentados por baterías o fuentes de corriente continua (considerando su resistencia interna). (Indicador I.CN.F.5.11.1. Destrezas CN.F.5.1.49. CN.F.5.1.50. CN.F.5.1.51.)

Criterio CE.CN.F.5.12. Establece la relación existente entre magnetismo y electricidad, mediante la comprensión del funcionamiento de un motor eléctrico, el campo magnético próximo a un conductor rectilíneo largo y la ley de Ampère. (Indicadores I.CN.F.5.12.1. I.CN.F.5.12.2. Destrezas CN.F.5.1.52. CN.F.5.1.53. CN.F.5.1.54. CN.F.5.1.55. CN.F.5.1.57.)

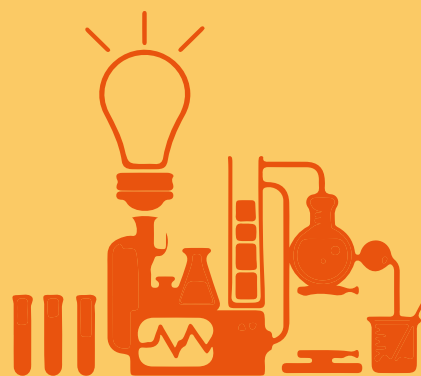
Criterio CE.CN.F.5.16. Explica los campos eléctricos generados en las proximidades de flujos magnéticos variables, los campos magnéticos generados en las proximidades de flujos eléctricos variables, el mecanismo de la radiación electromagnética

por medio de la observación de video. (Indicador I.CN.F.5.16.1. Destrezas CN.F.5.3.7. CN.F.5.3.8.)

Contenidos asociados. - Bloque 3: Ondas y radiación electromagnética

- Ondas electromagnéticas
- Campo eléctrico en la proximidad de un flujo magnético variable
- Campo magnético en la proximidad de un flujo eléctrico variable.
- Mecanismo de radiación electromagnética

QUÍMICA



Criterio CE.CN.Q.5.5. Plantea, mediante el trabajo cooperativo, la formación de posibles compuestos químicos binarios y ternarios (óxidos, hidróxidos, ácidos, sales e hidruros). (Indicador: I.CN.Q.5.5.1. Destrezas: CN.Q.5.1.12. CN.Q.5.2.1. CN.Q.5.2.4. CN.Q.5.2.7.)

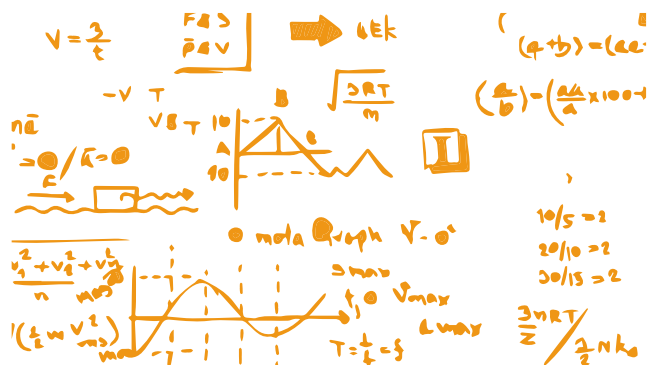
Criterio CE.CN.Q.5.6. Deduce la posibilidad de que se efectúen las reacciones químicas de acuerdo a la transferencia de energía y a la presencia de diferentes catalizadores; clasifica los tipos de reacciones y reconoce los estados de oxidación de los elementos y compuestos, y la actividad de los metales. (Indicador I.CN.Q.5.6.1. Destrezas CN.Q.5.1.13. CN.Q.5.1.14. CN.Q.5.1.25. CN.Q.5.1.27.)

Criterio CE.CN.Q.5.11. Analiza las características de los sistemas dispersos según su estado de agregación y compara las disoluciones de diferente concentración en las soluciones de uso cotidiano a través de la experimentación sencilla. (Indicador I.CN.Q.5.11.1. Destreza CN.Q.5.3.2.)

Contenidos asociados. - Bloque 3: Química en acción

- Química de disoluciones y sistemas dispersos.

- Alcoholes, aldehídos, cetonas, éteres.
- Ácidos carboxílicos grasos y ésteres.



MATEMÁTICA

Criterio: CE.M.5.1. Emplea conceptos básicos de las propiedades algebraicas de los números reales para optimizar procesos, realizar simplificaciones y resolver ejercicios de ecuaciones e inecuaciones, aplicados en contextos reales e hipotéticos. (Indicadores I.M.5.1.1. I.M.5.1.2. Destrezas M.5.1.1. M.5.1.2. M.5.1.3. - M.5.1.4.)

Criterio CE.M.5.7. Efectúa operaciones en el espacio (tres dimensiones) con vectores, rectas y planos; identifica si son paralelos o perpendiculares, y halla sus intersecciones. (Indicador I.M.5.7.1. Destrezas M.5.2.20. M.5.2.21.)

Contenidos asociados. - Bloque 1: álgebra y funciones: funciones reales

- Representación gráfica
- Suma y Multiplicación
- Multiplicación de números reales
- por funciones racionales
- Derivadas de funciones racionales

Contenidos asociados. - Bloque 2: geometría y medida: El espacio vectorial R³

- Producto de números reales por elementos de R³, propiedades.
- Producto escalar, propiedades
- Norma de un vector, propiedades

Cuando se tuvo la idea general del proyecto se propuso y motivó a los estudiantes del tercero de bachillerato para que participen en el mismo. Desde el primer momento se sintieron muy emocionados y predispuestos para trabajar en todas las etapas del proyecto. Los docentes, en conjunto con los estudiantes, delimitaron y completaron el proyecto que fue presentado en el Distrito de Educación, el cual fue aprobado sin ninguna recomendación, evidenciando nuevamente el liderazgo, desde el rol docente.

El siguiente paso suponía la implementación del proyecto “Graficador de flujos magnéticos”, el cual en breves rasgos consistía en lo siguiente:

- Construcción de tres electroimanes con sus respectivas consolas para ajuste de la intensidad del campo magnético. Cada electroimán tenía características diferentes de potencia lo cual permitiría generar diferentes intensidades de campo magnético. Para la construcción de estos electroimanes y sus consolas se partió de las bases teóricas descritas en los criterios de evaluación curriculares de la asignatura de física, complementados con los cálculos matemáticos basados en los criterios de esta asignatura.

Los maestros no debemos pensar en crear procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente eficaces sino también que le brinden al estudiante la oportunidad de experimentar altos niveles de concentración y disfrute en el desarrollo de las actividades propuestas, permitiéndole de esta manera tener un enfoque diferente en la construcción de su conocimiento.

- Elaboración de un ferrofluido, el cual, al interactuar con los campos magnéticos generados por los electroimanes y sus consolas, mostraba gran parte de los flujos magnéticos generados. Esta parte del proyecto estaba basada especialmente en los criterios de evaluación de la asignatura de química.

Si bien todo el proyecto tiene elementos de trabajo transdisciplinar, basándonos en el texto de Osorio (2012), en esta parte de implementación del proyecto podemos identificar los elementos constitutivos de un trabajo transdisciplinar. En primer lugar, el trabajo entre las tres asignaturas permitió evidenciar su complementariedad. En segundo lugar, a través del fenómeno físico-químico estudiado desde las diversas perspectivas de los criterios de evaluación de las asignaturas, se logró generar un conocimiento integrador que evidenció una comprensión de cada asignatura del proyecto. Por otro lado, esta experiencia permitió cumplir con la recomendación de trabajo transdisciplinar dada por el Ministerio de Educación (2016).

La última parte del proyecto consistía en preparar una presentación teórica y práctica del trabajo desarrollado en la III feria provincial de Innovación, Ciencia y Tecnología, para lo cual los docentes en conjunto con los estudiantes prepararon *banners* para presentar la fundamentación teórica y el propósito del proyecto y ajustaron detalles estéticos en las consolas de graficación de flujos magnéticos para la presentación práctica.

En todas las etapas del proyecto, desarrollado mediante talleres, los estudiantes presentaron características singulares de trabajo. Su actitud frente a los diferentes desafíos que presentaba el proyecto fue propositiva. Por otro lado, también el trabajo de los docentes evidenció características muy particulares como el trabajo colaborativo y la retroalimentación inmediata durante el desarrollo de los talleres. Estas características de trabajo permitieron generar, según Csikszentmihalyi (1990), altos niveles de concentración y disfrute en desarrollo de los talleres, no solo por parte de los estudiantes sino también por parte de los docentes.

En relación con las prescripciones de la UNESCO (2016) y del Ministerio de Educación (2015), este proyecto se puede considerar como innovación educativa, ya que modificó el proceso enseñanza -aprendizaje: en primer lugar, desde la experimentación como principal recurso didáctico; y, en segundo lugar, desde el trabajo transdisciplinar de las asignaturas de física, química y matemática. Esta fue la primera experiencia de trabajo con estas características en la unidad educativa. La sistematización y socialización del proyecto permitió implementar nuevas experiencias en los otros subniveles de educación.

En relación con las prescripciones de la UNESCO (2016) y del Ministerio de Educación (2015), este proyecto se puede considerar como innovación educativa, ya que modificó de manera sustantiva el proceso enseñanza -aprendizaje: en primer lugar, desde la experimentación como principal recurso didáctico; y, en segundo lugar, desde el trabajo transdisciplinar de las asignaturas de física, química y matemática. Esta fue la primera experiencia de trabajo con estas características en la unidad educativa. La sistematización y socialización del proyecto permitió implementar nuevas experiencias en los otros subniveles de educación.

CONCLUSIONES

- Todo cambio educativo empieza desde la gestión adecuada de un liderazgo directivo y docente ejercido desde sus diferentes roles y contextos.
- La innovación educativa es uno de los principales productos del liderazgo educativo y, a su vez, la innovación educativa se convierte en una puerta para ayudar en la gestión del cambio de los procesos de enseñanza aprendizaje en toda la comunidad educativa.
- La innovación educativa se produce por varios factores, pero principalmente por la necesidad de mejorar las prácticas docentes en procura de una educación de calidad.

- El trabajo transdisciplinar sí es posible, pero requiere de compromiso y trabajo cooperativo de los docentes del nivel. Los principales productos que se obtienen con esta metodología de trabajo son una visión holística, desde las diferentes asignaturas, de los fenómenos estudiados con base y dando cumplimiento a los objetivos curriculares, así como la optimización de tiempo y recursos didácticos para cumplir las demandas curriculares.

- La experimentación es el método que mejores resultados brinda, especialmente en el trabajo de las asignaturas de las ciencias experimentales tales como física, química y matemática, permitiendo a los estudiantes concretar en actividades prácticas los conceptos a veces abstractos que se detallan en el currículo.

- Los maestros no debemos pensar en crear procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente eficaces sino también que le brinden al estudiante la oportunidad de experimentar altos niveles de concentración y disfrute en el desarrollo de las actividades propuestas, permitiéndole de esta manera tener un enfoque diferente en la construcción de su conocimiento.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir*. London: Kairós.
- Ministerio de Educación. (2015). *Instructivo para la presentación de Informes de Resultados de Innovaciones Pedagógicas*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 1320. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Osorio, S. (2012). *El Pensamiento Complejo y La Transdisciplinariedad: Fenómenos Emergentes De Una Nueva Racionalidad*. Revista de La Facultad de Ciencias Económicas de La Universidad Militar Nueva Granada, Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11664-012-2200-9>
- Rojas, A., Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Journal of Experimental Psychology: General (Vol. 136). Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- Soussan, G. (2003). *Enseñar las ciencias experimentales, Didáctica y Formación*. UNESCO (Vol. 136). Santiago de Chile. Recuperado de: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/BL005.pdf
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa (Texto 1. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente")*. Lima: CARTOLAN E.I.R.L. <https://doi.org/978-9972-841-20-0>
- Villa Sánchez, A., Sánchez, A. V. (2015). *Importancia e impacto del liderazgo educativo. Padres y Maestros*. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 0(361), 6. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>

Edison Javier Padilla Padilla

Magister en Docencia de las Matemáticas

Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación

ejavierpadillap@yahoo.com edison.padilla@unae.edu.ec

FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR MEDIANTE EL USO DE LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0

Margarita De Lourdes Alejandro Solano



Resumen

El reto de la educación en una era digital con enfoque interdisciplinar, exige el cambio de la escuela convencional basada en un solo tipo de contenidos a un nuevo currículo flexible que integra el dominio de las herramientas tecnológicas en un mundo globalizado, estas son utilizadas como estrategias de aprendizaje para lograr el desarrollo de un nuevo conocimiento científico a fin de hacer del estudiante un profesional innovador, creativo, social y flexible a los grandes cambios educativos. La lectura como única fuente del conocimiento, constituye el desarrollo de facultades, habilidades y capacidades que admitan en el educando un aprendizaje superior con el que pueda desenvolverse en una sociedad dominada por la tecnología y acceder a fuentes de trabajo que requieren cooperación, creatividad y actitud para enfrentar los cambios permanentes del mundo laboral.

Palabras clave: herramientas tecnológicas, estrategias de aprendizaje, conocimiento científico.

Abstract

The challenge of education in a digital age with an interdisciplinary approach, requires the change of the conventional school based on a single type of content to a new flexible curriculum that integrates the domain of technological tools in a globalized world, these are used as strategies of learning to achieve the development of a new scientific knowledge in order to make the student an innovative, creative, social and flexible professional to increase educational changes. Reading as the only source of knowledge, is the development of faculties, skills and abilities that allow the learner a superior learning that can be developed in a society dominated by technology and access to sources of work that require cooperation, creativity and attitude to face the permanent changes of the working world.

Keywords: technological tools, learning strategies, scientific knowledge.

Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 36-45



INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación se encuentra en un constante monitoreo del fiel cumplimiento de los estándares de calidad, por tal motivo la necesidad del Docente en cuanto a la aplicación de una nueva metodología, de tal manera que pueda desarrollar las estrategias de aprendizaje basadas en el uso de recursos tecnológicos para cumplir con el logro de los objetivos propuestos en educación.

La tecnología evolutiva del siglo XXI exige capacitarse continuamente en el dominio de las herramientas web 2.0, en este sentido es muy importante ser innovador para captar la atención de los estudiantes y poder lograr construir el aprendizaje significativo que le permita desarrollar sus habilidades lingüísticas y las capacidades para desenvolverse en una nueva sociedad.

Desarrollar el hábito de la Lectura en el proceso de educación es fundamental, se debe inducir permanentemente al estudiante en el adecuado uso de los recursos tecnológicos para lograr una formación científica y así pueda transformarse en un ente investigador, creativo y crítico, es decir lograr la efectiva formación de profesionales competentes, visionarios y evolutivos. Transformar la educación es deber de todo Docente y cumplir con los fines educativos es una obligación institucional.

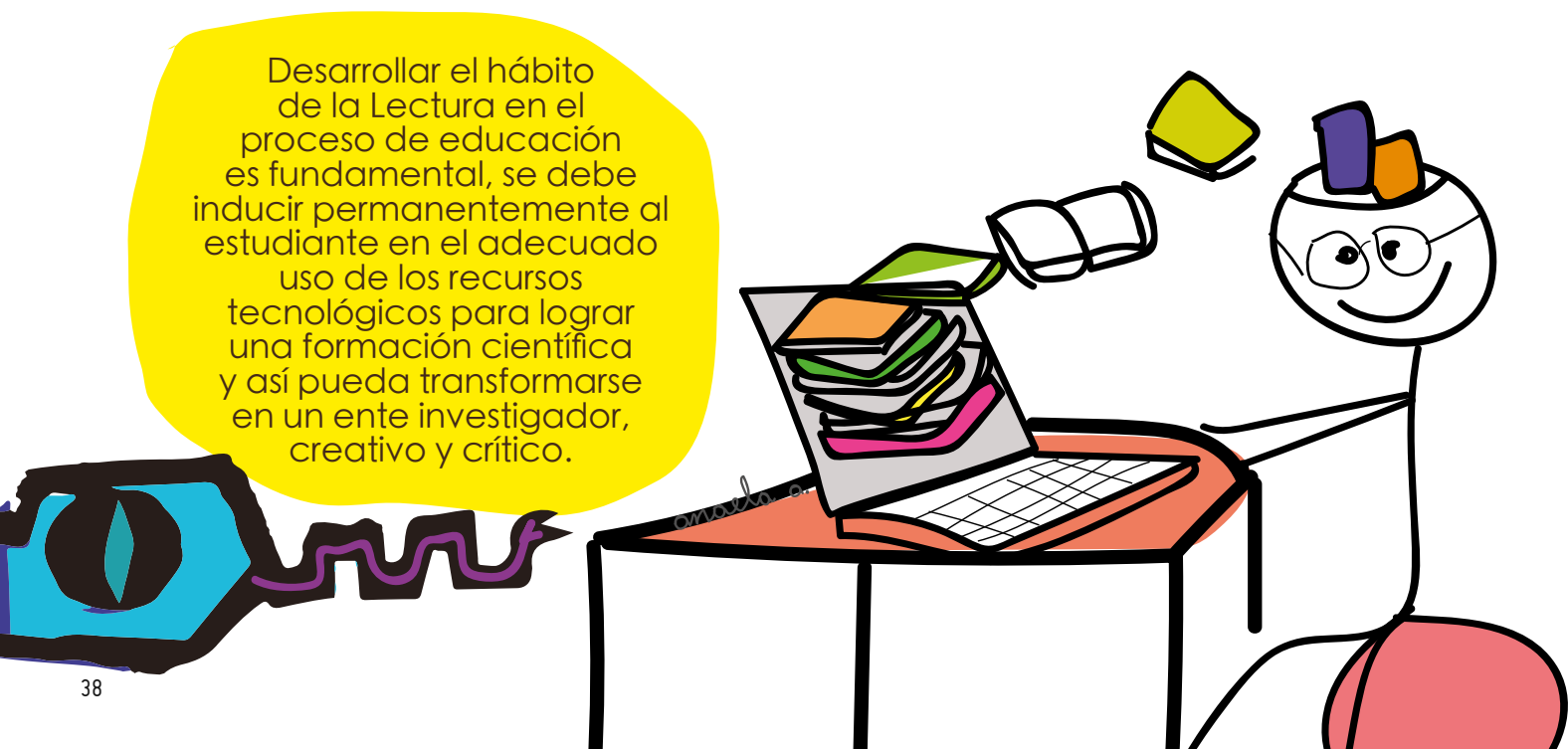
ADECUADO USO DE LA TECNOLOGÍA

El mundo globalizado de la actualidad está sujeto a exigencias que conllevan cambios estructurales, donde el aprendizaje en el manejo y aplicación de los recursos tecnológicos ya no es un lujo sino una necesidad, por lo tanto la educación en esta era digital es indispensable, los nuevos aprendizajes requieren de investigaciones científicas que se basan en el desarrollo de las habilidades técnicas y la búsqueda de solución a temas complejos.

Como lo evidencia Ángel Pérez, en su libro Educarse en la Era Digital: “En el mundo contemporáneo lo que importa no es tanto el volumen de conocimientos acumulados sino lo que cada uno es capaz de hacer con ellos, no tanto la retención memorística de una amplia gama de hechos científicos o históricos sino la capacidad y el deseo de utilizar el método y el espíritu científico, para hacerse preguntas relevantes, formular hipótesis, recoger evidencias, analizar, proponer, experimentar y crear”. (Gómez, 2012)

En la actualidad se cuenta con diferentes herramientas tecnológicas que permiten al educando interactuar con su entorno, la educación adecuada en el manejo de las diferentes aplicaciones que se actualizan constantemente, conllevarán a la adquisición de nuevos aprendizajes que admitirán el acceso a estas herramientas, logrando el desarrollo de las destrezas cognitivas del estudiante y las metas planteadas en educación.

Desarrollar el hábito de la Lectura en el proceso de educación es fundamental, se debe inducir permanentemente al estudiante en el adecuado uso de los recursos tecnológicos para lograr una formación científica y así pueda transformarse en un ente investigador, creativo y crítico.



INDUCIR A LA LECTURA, UN RETO EN EDUCACIÓN

El sistema educativo mediante la nueva propuesta curricular, se encuentra en busca del desarrollo del conocimiento de los hombres y mujeres que permitan un cambio productivo en la comunidad y el adecuado uso de los recursos tecnológicos, más aún en una era digital donde educarse implica dominar las Tecnologías de la Información y la Comunicación; este mismo sistema pretende incentivar el hábito de la lectura en las escuelas y colegios mediante diferentes programas estratégicos que fomenten este hábito que con el pasar del tiempo ha ido en decadencia.

En este ámbito, el objetivo es influir positivamente en la juventud hacia el uso adecuado de los recursos tecnológicos y el amor a la lectura. Es decir que los estudiantes puedan mejorar su comprensión lectora a fin de utilizar ese conocimiento de forma crítica para el desarrollo del espíritu científico como aporte para una sociedad.

Mediante el dominio y la interacción con las herramientas web 2.0, se pretende un nuevo enfoque en el aprendizaje, cubrir las expectativas en un nuevo escenario del conocimiento relativamente fácil, inmediato, generalizado y económico, donde se fomenten las redes de trabajo colaborativas que compartan intereses, informaciones y proyectos de desarrollo, a fin de satisfacer las necesidades de una comunidad diversa y compleja.

EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

La formación integral de jóvenes responsables con la sociedad, con el medio ambiente y el buen vivir, procurando el mejoramiento continuo, siguiendo estándares de aprendizajes de excelencia, mediante la gestión efectiva de sus recursos para el desarrollo sostenible de una sociedad; es el compromiso del Docente.

El nuevo modelo Educativo exige la aplicación de metodologías y técnicas que permitan motivar al estudiante en su auto enriquecimiento intelectual, en la autodisciplina de la lectura cotidiana con el objeto de desarrollar las capacidades intelectuales y lograr un lenguaje expresivo que le permitan desarrollarse como profesionales íntegros aportando significativamente con el progreso de su comunidad.

Las nuevas tecnologías admiten el acceso a toda información para la autoeducación de un joven o adolescente, la lectura digital conlleva el desarrollo de habilidades perceptivas, asociativas y reactivas ante diversos sucesos presentados en páginas enlazadas entre sí, un mundo lleno de información cuyo acceso permite al Docente interactuar con el estudiante, captar su atención y lograr un inter-aprendizaje relevante.

La ciencia, como un modelo de interpretación de la realidad permite formar seres humanos más críticos, reflexivos y responsables; capaces de entender y cuestionar el mundo que los rodea.

Mediante las plataformas virtuales, se pretende educar al estudiante hacia una cultura digital, el adecuado uso de los sitios web permitirá un aprendizaje creativo que conlleve el doble

El mundo globalizado de la actualidad está sujeto a exigencias que conllevan cambios estructurales, donde el aprendizaje en el manejo y aplicación de los recursos tecnológicos ya no es un lujo sino una necesidad.

Los nuevos aprendizajes requieren de investigaciones científicas que se basan en el desarrollo de las habilidades técnicas y la búsqueda de solución a temas complejos.

proceso de asimilación y formación, por medio del descubrimiento y la reconstrucción cognitiva, procedimental, actitudinal, social y metacognitiva del conocimiento.

Ante la necesidad de interactuar en las nuevas comunidades virtuales, se pretende que los docentes alcancen el dominio de las herramientas tecnológicas como estrategias metodológicas a fin de que puedan utilizar estos recursos como un medio para adquirir el logro de sus objetivos y desarrollar las destrezas planificadas, con la finalidad de mejorar la enseñanza – aprendizaje del estudiante; teniendo en cuenta que los docentes serán los mentores exitosos en el desarrollo del enfoque comunicativo textual y las rutas de aprendizaje que serán utilizadas como una guía de consulta.

BUEN USO DE LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0

El internet muestra una ventana hacia el mundo digital, un medio tan poderoso que configura y moldea lo que se visualiza, lo que se quiere hacer y lo que se proyecta crear, este proceso puede considerarse un espacio para la interpretación y para la acción, una plataforma para el intercambio de la información y la comunicación activa.

La mente humana requiere y dispone de recursos externos para enriquecer sus posibilidades de comprensión y asimilación de la información, la capacidad del almacenamiento, tratamiento y recuperación de datos son alimentados por libros e instrumentos que admiten la valoración, síntesis, innovación y creación del nuevo conocimiento.

Mediante el uso de las TIC's se pretende motivar al estudiante, para que este adquiera hábitos de lectura que le permitan su enriquecimiento intelectual, con el propósito de adquirir habilidades y el desarrollo de capacidades que se apliquen en el diario aprendizaje significativo, tomando en cuenta la malla curricular y la aplicación de las nuevas tecnologías que se vinculan a cada currículo.

Los Blogs, las redes sociales y las plataformas virtuales, son accesos que admitirán el enlace entre el mundo de la lectura y el estudiante. Los libros digitales serán el recurso didáctico que permita al

joven y adolescente convertirse en el propio artífice del desarrollo del conocimiento y del entendimiento, creando un puente tecnológico que conducirá al aprendiz a ser el precursor de sus habilidades mentales.

CONCLUSIONES

Por la experiencia obtenida con los estudiantes, el uso de dispositivos digitales ha permitido que el Docente pueda interactuar, desarrollar habilidades y competencias, mismas que le permitirán desenvolverse en el mundo laboral.

Los docentes se han visto en la necesidad de actualizar sus conocimientos tecnológicos para poder interactuar con los estudiantes y estar a la par en el avance digital dentro del aula. Es de vital importancia que el docente pueda dominar las herramientas web 2.0, para ello, se ejecutaron talleres prácticos en los que profesores pudieron trabajar con los estudiantes.

El uso de los Blogs y las plataformas virtuales ha permitido que el estudiante tome interés en mejorar sus aprendizajes. La lectura permitió evidenciar el desenvolvimiento del estudiante en exposiciones, en el desarrollo del pensamiento crítico, mediante los foros los jóvenes plantearon los análisis significativos que posibilitaron el debate de la temática planteada.

Para los estudiantes fanáticos del mundo digital, el uso de las plataformas virtuales es una forma divertida de aprendizaje, se convierte en un medio estratégico de metodología aplicada a la educación, las redes sociales también pueden aportar para el aprendizaje efectivo, ya que las páginas que se pueden publicar permiten la generación de nueva información y la generación de nuevas ideas para la creación de espacios de diálogo y procesamiento de la información.



DESARROLLO DE SITUACIONES EDUCATIVAS

PROYECTO FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR MEDIANTE EL USO DE LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0

En este portal se pueden enviar tareas y recomendaciones de link para que los estudiantes puedan tener acceso de libros y editoriales.

PLATAFORMA INSTITUCIONAL



Gráfico 1: Pantalla Plataforma Drive
Fuente: Google Drive. Elaboración: Autora del Estudio

En esta plataforma los Docentes pueden ingresar las calificaciones de los estudiantes y compartir documentos institucionales.

Se pretende utilizar estos recursos para implementar aplicaciones que permitan al Docente interactuar con el estudiante, a través de portales educativos y acceso a libros digitales para el desarrollo de una clase interactiva.



Gráfico 2: Pantalla carpeta TIC's
Fuente: Google Drive. Elaboración: Autora del Estudio

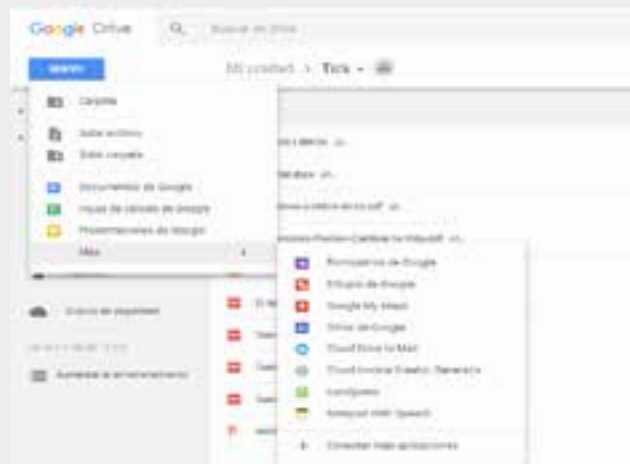


Gráfico 3: Pantalla Crear aplicación Drive
Fuente: Google Drive. Elaboración: Autora del Estudio

Mediante la creación de carpetas y documentos, usted puede trabajar por medio de foros virtuales con los estudiantes.

A continuación se presenta una práctica realizada con los estudiantes de la Unidad Educativa “Santa Elena”, del Primer Año de Bachillerato General Unificado, BGU, donde se expuso un tema de interés, para que los estudiantes puedan interactuar con los comentarios en línea.

De esta manera el Docente puede conocer el nivel de interpretación del estudiante, le ayudará con la animación a la lectura y logrará el desarrollo de la expresión lingüística del estudiante.

Se logró evidenciar el entusiasmo y el interés del estudiante para aportar con sus opiniones acerca del tema propuesto.



Gráfico 4: Pantalla Documento de google
Fuente: Google Drive. Elaboración: Autora del Estudio

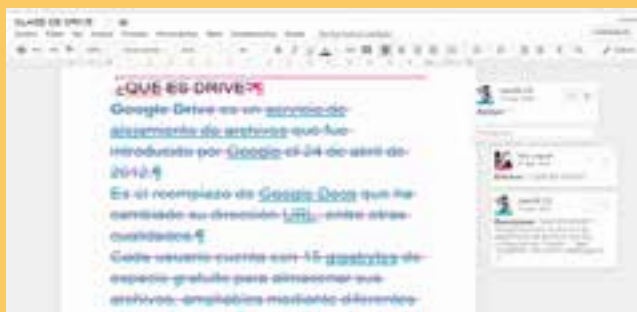


Gráfico 5: Pantalla Trabajo colaborativo con estudiantes
Fuente: Google Drive. Elaboración: Autora del Estudio

Los Documentos de Google, permiten trabajar en forma on line, un foro, donde los estudiantes van creando los conceptos del tema estudiado.

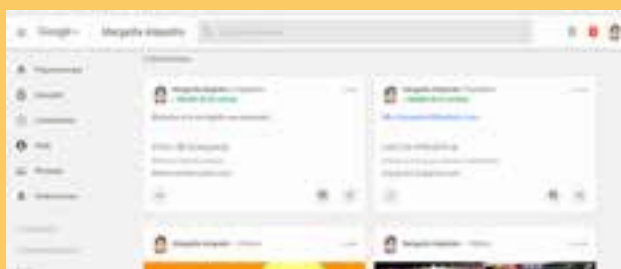


Gráfico 6: Pantalla Foro
Fuente: Google. Elaboración: Autora del Estudio

Otra de las herramientas que se pretende utilizar es la aplicación de Google +, que nos permite interactuar con el estudiante e involucrar al padre de familia, para que este pueda conocer las tareas que tienen sus hijos y que conozcan el uso y aplicación de estos recursos, como se evidencia en el siguiente gráfico.

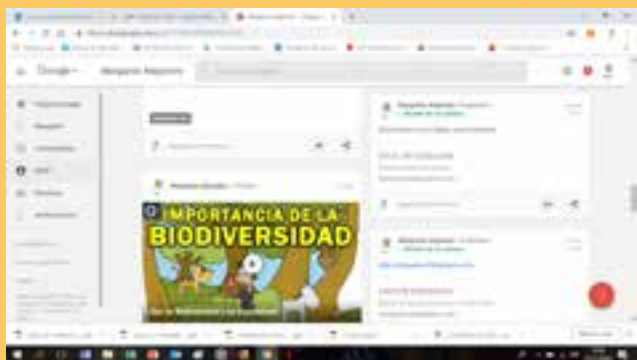


Gráfico 7: Pantalla Trabajo colaborativo con estudiantes
Fuente: Google+. Elaboración: Autora del Estudio



Gráfico 8: Colección de libros
Fuente: Google Play. Elaboración: Autora del Estudio

En esta aplicación contamos con una colección de libros que se pueden utilizar para el proceso de la lectura comprensiva, la temática es seleccionar un libro para que los estudiantes puedan leerlo en un determinado tiempo. Con la mencionada herramienta se impulsa al desarrollo de habilidades en el pensamiento crítico.

Estas aplicaciones de google, se encuentran disponibles en teléfonos celulares, para que el estudiante tenga acceso a ellas en cualquier momento y en cualquier lugar.

Son de uso didáctico a fin de que el estudiante utilice la tablet, el computador o el celular, para su autoeducación, crear ambientes de aprendizaje didáctico y accesible a todos los usuarios.



Gráfico 9: Libro "El camino de los sabios"
Fuente: Google Play. Elaboración: Autora del Estudio

Los libros seleccionados fomentan los valores y se puede realizar la importación de libros digitales con los que cuente el Docente. De acuerdo a las necesidades y a la asignatura deberán seleccionar los libros que van a utilizar.

RED SOCIAL FACEBOOK

Otro de los recursos utilizados es la red social Facebook, donde se ha creado una página accesible a todas las personas que se encuentren en la red, a fin de conocer temas de interés educativo.

Los usuarios podrán emitir comentarios con respecto a los temas presentados y además compartir el tema para que otros puedan emitir sus propios argumentos.



Gráfico 10: Página Web "Las TIC's"
Fuente: Facebook. Elaboración: Autora del Estudio

En esta página se podrán editar publicaciones de libros y otros contenidos de interés del Docente, para lograr la participación activa de los estudiantes, de esta manera se educará al correcto uso de las redes sociales.

Además de vincular otras páginas para que los estudiantes puedan tener acceso a una gama de información de la web, como son los portales educativos, bibliotecas digitales y blog, que facilitan la búsqueda de temas de interés que impulsen al educando a investigar.



Gráfico 11: Publicación Página Web "Las TIC's"
Fuente: Facebook. Elaboración: Autora del Estudio



Gráfico 12: Publicación Blog de Lectura Interactiva
Fuente: Facebook. Elaboración: Autora del Estudio

Este ejercicio se aplicó enlazando las páginas de Facebook con Google y el Blog de lectura interactiva, a fin de conectar la información para libre acceso del estudiante.

BLOG EDUCATIVO

Se busca implementar un blog que le permitirá al Docente valorar el nivel de lectura del estudiante, publicando libros para que sean leídos y analizados por los educandos, emitiendo su comentario en cuanto a lo que se logró entender de la lectura.

De esta manera el estudiante se convertirá en el promotor de su conocimiento, desarrollando el pensamiento crítico y expresando sus ideas de forma interactiva.



Gráfico 13: Blog de Lectura Interactiva
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

La administración del sitio es sencilla, tomando en cuenta que los Docentes no son expertos en informática. A continuación se detallan los pasos para la creación de un blog.

Se debe seleccionar un estilo para la presentación del Blog.



Gráfico 14: Diseño del Blog
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

Se realiza la configuración del Blog de acuerdo a los temas propuestos, asignatura y fin educativo.



Gráfico 15: Configuración del Blog
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

Editar los Datos personales



Gráfico 16: Edición de Datos Personales en el Blog
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

Finalmente editar el dominio, existen portales para creación de Blog gratuitos, que se encuentra a disposición del usuario.



Gráfico 17: Modificación de datos
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

En esta sección el administrador podrá crear sus propios Posts, con temas de interés para los estudiantes.



Gráfico 18: Creación de Posts
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

En esta sección el administrador podrá gestionar bajo qué categorías se publicarán los Posts.



Gráfico 19: Edición de Categorías en el Blog
Fuente: blogdiario.com. Elaboración: Autora del Estudio

IMPLEMENTACIÓN

La Implementación del Proyecto se divide en tres fases:

PRIMERA FASE

Esta fase comprende la capacitación de los Docentes en el correcto manejo de las herramientas web 2.0, a fin de que sean aplicadas en la planificación diaria. De esta manera se logrará mejorar los procesos de lectura comprensiva en los estudiantes.

La capacitación se realizará los fines de semana, durante un mes en horario intensivo que comprende desde las 08H00 hasta las 14H00 para no interrumpir la labor docente.

Los temas a tratar en la capacitación son los siguientes:

Uso de las Herramientas web 2.0

Manejo educativo de la Plataforma Institucional, uso de los recursos Drive.

Adecuado uso de la red social Facebook

Creación de Blog

SEGUNDA FASE

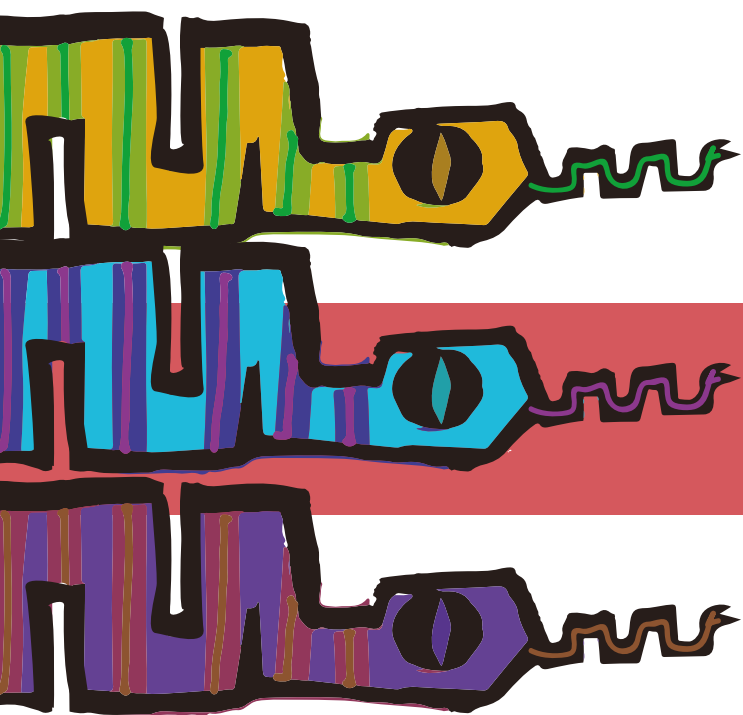
En esta fase los Docentes implementarán sus conocimientos en cuanto al manejo de las herramientas web 2.0, utilizarán estos recursos en su planificación diaria e interactuarán con los estudiantes durante todo el año escolar.

Con el cumplimiento de esta fase se alcanzarán los objetivos propuestos, los estudiantes lograrán desarrollar habilidades de lectura comprensiva, capacidades de razonamiento lógico y crítico, convirtiéndose en entes investigativos, capaces de construir proyectos innovadores y de desarrollo para la comunidad.

TERCERA FASE

En esta fase se realizará el monitoreo de la ejecución del proyecto. A través del departamento de Vicerrectorado se realizará el seguimiento a los Docentes mediante visitas que evidenciarán el trabajo docente efectuado con los conocimientos adquiridos.

Es muy importante realizar el monitoreo de la ejecución del proyecto, para el logro de los objetivos planteados, por lo tanto se solicitará a los Directivos de la Institución que se institucionalice el proyecto para que sea implementado en cada año lectivo.





"Yo me pregunto ¿La leoquina vió la luz en el Culebrillas eterno?, ¿El dolor del Huacayñan, es el dolor de mi pueblo?, construir estas respuestas sobre la verdad es el gran reto de la ciencia.

"Investigar es buscar respuestas para explicar el movimiento del agua, para entender el color de la tierra y para conocer nuestro contexto".



CHAUPI



CHAUPI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA “CENTRO”

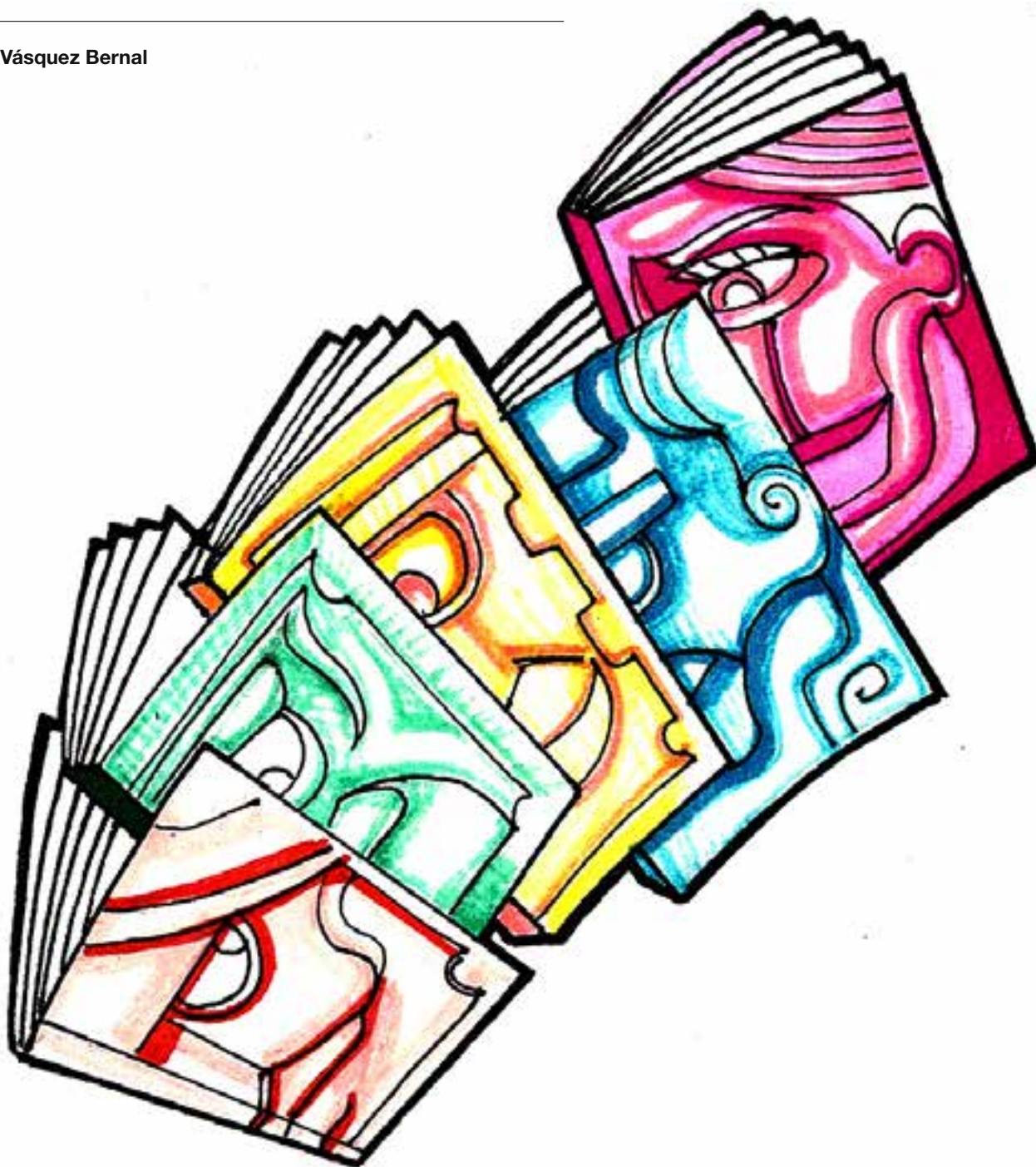
O “MEDIO”. ESTA SECCIÓN, EL CORAZÓN DE LA REVISTA, TRATA CUESTIONES DE INTERÉS GENERAL RELACIONADAS CON PROCESOS DE APRENDIZAJE, INNOVACIONES PEDAGÓGICAS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y OTRAS INICIATIVAS QUE ABONAN EL TERRENO SIEMPRE FÉRTIL DE LA EDUCACIÓN Y POSIBILITAN EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.



RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DEL BUEN VIVIR

Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 48-55

Marco Vinicio Vásquez Bernal





Resumen

La investigación educativa es esencial en el desarrollo de prácticas innovadoras. Esta afirmación surge del proceso que se ha dado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde en una primera etapa construimos una conceptualización de innovación educativa que responda a la filosofía de la institución, el Buen Vivir. De esa conceptualización ha derivado un plan de acción que busca alcanzar objetivos alineados a la misión de la institución. En dicho proceso han surgido dificultades y retos que exigen un continuo repensar y validar lo propuesto e implementado, proceso fundamentado en la investigación educativa.

La UNAE como propuesta social, constituye en sí una innovación; en tal sentido, es preciso construir metodologías y formas que permitan evidenciar esta aseveración. Indicaremos como la investigación educativa puede contribuir para ello, proponiendo un proceso de investigación científica que permite avalar una innovación educativa, sea simple, como una actividad didáctica; común, como el desempeño docente o complejo como propuesta pedagógica.

Palabras clave: Innovación educativa, investigación educativa, mejora, procesos.

Abstract

Educational research is essential in the development of innovative practices. This affirmation arises from the process that has taken place in the National University of Education (UNAE), where in a first stage we build a conceptualization of educational innovation that responds to the philosophy of the institution, Good Living. From this conceptualization has derived an action plan that seeks to achieve objectives aligned to the mission of the institution. In this process, difficulties and challenges have arisen that require a continuous rethink and validate the proposed and implemented, a process based on educational research.

The UNAE as a social proposal is itself an innovation; in this sense, it is necessary to build methodologies and ways that allow us to demonstrate this assertion. We will indicate how educational research can contribute to this, proposing a process of scientific research that supports an educational innovation, be it simple, as a didactic activity; common, such as teaching or complex performance, as a pedagogical proposal.

Key words: Innovation and educational research, improvement, processes.

INTRODUCCIÓN

Existen muchas definiciones del término innovación educativa, muy diversas entre sí, la más común es aquella que tiene que ver con la chispa genial que permite construir un objeto que genera riqueza económica o material para sus creadores, es decir esa innovación mercantil que genera desigualdad social y amplía la brecha entre ricos y pobres. Vale la pena entonces cuestionarnos si es legítimo que la innovación siendo un fruto de la creatividad y del ingenio humano, sirva de herramienta para concentrar riqueza y distribuir pobreza.

En otro sentido, aceptando que una mejor innovación, sobre todo debe ser ética (Harris, J., 2007), la innovación y muy particularmente la innovación educativa ha de generar los espacios para el bienestar colectivo del ser humano, construyendo las estrategias y herramientas que permitan un acceso pragmático al proceso educativo, es decir superando la propuesta formal de ser parte del sistema y construyendo los medios instrumentales para que esa participación sea activa y real.

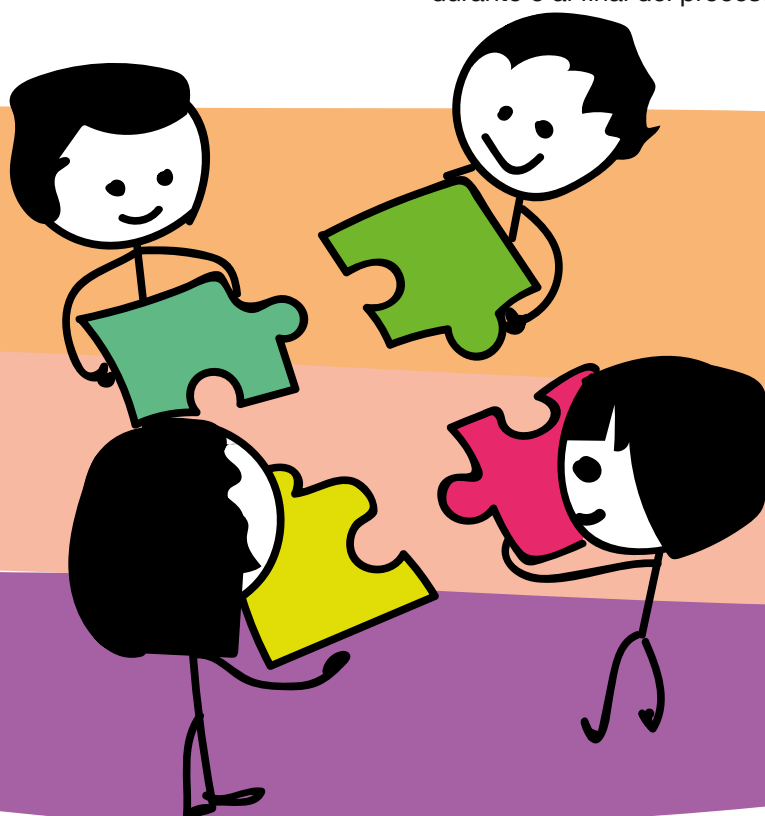
La innovación educativa por tanto es mucho más que la construcción de didácticas y materiales que faciliten la enseñanza, es mucho más que procesos

terminados, es la aptitud que debe caracterizar al docente para poder responder a un contexto y generar prácticas que logren la construcción del conocimiento en sus educandos. Consecuentemente esta innovación educativa tampoco puede ser individual, ni temporal, se basa en la interacción social y ha de estar presente a lo largo de todo el tiempo, tomando al riesgo como insumo, al error como posibilidad de aprendizaje y al éxito como una invitación para dar un paso más allá.

Para evidenciar estos conceptos, es indispensable recurrir a la investigación educativa de forma que sea posible ratificar o rectificar el proceso, respetando las metodologías existentes, además buscando que estas respeten los ideales de las propuestas. En el caso de la Universidad Nacional de Educación, en su misión se establece:

“Contribuir a la formación de docentes del sistema educativo, generando modelos innovadores de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad” (<https://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>).

Para tal contribución, la innovación educativa es planteada como la arista de impacto fundamental en la formación docente y en los contextos educativos. Además, se establecen unas competencias o cualidades humanas a cumplir que requieren de la investigación educativa y deben evidenciarse durante o al final del proceso educativo innovador.



CONCEPTUALIZACIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El concepto de innovación educativa suscita interpretaciones variadas que demandan una concreción clara y fundamentada, mucho más cuando buscamos articularlo con los principios del Buen Vivir, es necesario desarrollar un ejercicio reflexivo intenso que sirva de punto de partida para luego llevar a cabo las diversas acciones que engloban la innovación educativa.

En tal sentido, en la UNAE proponemos la siguiente definición de innovación educativa:

“Innovación educativa: Ingenio para crear nuevas estrategias y herramientas educativas de enseñanza aprendizaje que movilicen la generación de competencias o cualidades humanas (Conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) para el Buen Vivir” (Vilanova y Vásquez, 2017, p.4)

Definición que para ser entendida a plenitud requiere una explicación que profundice el concepto y permita articular con la parte operativa, con esa finalidad revelamos algunas ideas:

Cuando se hace referencia al “ingenio”, se busca potenciar esa capacidad creativa que nos lleva a revisar, reflexionar y proponer las cosas de otra manera, acogiendo la realidad sin abandonar el sueño. No se trata de proponer resultados ideales, sino de proyectar cambios que encuentran condiciones para llevarse a cabo, es decir de presentar procesos tangibles con resultados evidenciables.

En este caso, las “herramientas educativas” son estrategias y dispositivos pedagógicos que permitan llevar a cabo las propuestas que se buscan realizar en una amplia gama, aquí están las metodologías de enseñanza, los recursos didácticos, las modalidades de educación, el uso de los medios de enseñanza, el desarrollo curricular, la concepción del tiempo, la organización escolar, entre otros. Sin limitar a que en alguna circunstancia se planteen adaptaciones a corrientes y enfoques pedagógicos vigentes o se proponga una práctica o modelo nuevo.

Consecuentemente esta innovación educativa tampoco puede ser individual, ni temporal, se basa en la interacción social y ha de estar presente a lo largo de todo el tiempo, tomando al riesgo como insumo, al error como posibilidad de aprendizaje y al éxito como una invitación para dar un paso más allá.

La acción “movilizar” se presenta para asegurar una mejora debidamente valorada y medida, aclarando que la innovación educativa debe ir más allá de la percepción personal o de las buenas intenciones, debe evidenciarse usando indicadores de que la misma constituye un avance (desde la perspectiva de mejoramiento que se establece desde el modelo pedagógico de la UNAE y desde el Buen Vivir) y que se sujeta incuestionablemente al modelo respectivo. Además, si hacemos referencia a un cambio de estado, a una mejora, lo cual está implícito en el concepto de la calidad que, en este caso, debe ser pertinente al contexto y sujeto a las categorías que enumeramos anteriormente.

La calidad es un concepto controvertido que en la modernidad la ha caracterizado por su condición de poder ordenar y dominar, sabemos que esta concepción prevalece, pero desde nuestra concepción queremos acercarnos a un concepto de calidad de corte más postmoderno al cual Dalhberg, Moss y Pence (2005) hacen referencia hablando del discurso de calidad como “discurso de creación de sentido”. Esto implica que no podríamos objetivar el concepto de calidad sino que necesitamos poner en evidencia que la misma responde a los intereses de un contexto y a sus principios y valores sobre la vida, que en nuestro caso es El Buen Vivir.

De esta manera, la mejora desde la innovación educativa en la UNAE está directamente relacionada con la comunidad donde se genera esa

transformación y no con valores y estandarizaciones que cuantifican la realidad de manera generalizada que descontextualiza las particularidades a las que se busca responder. Al respecto, “la objetividad supone el imperio de la ley, no de los hombres, implica la subordinación de los intereses y los prejuicios personales a parámetros públicos” (Porter, 1995, p.74). Desde esta perspectiva el discurso de la calidad no debe generar el típico sentimiento de tranquilidad que se sostiene en el control, sino que nos tiene que generar una inquietud hacia la búsqueda de sentido que tienen las acciones que se proponen para transformar una realidad y el contexto donde, la comunidad y los actores involucrados que viven esa transformación.

Continuando con el análisis de los términos usados en la conceptualización que vamos generando sobre innovación educativa, cuando hablamos de “generación de competencias” tiene que ver con el objetivo del proceso educativo. En este concepto se establece como el fin de impacto inmediato de la acción de innovar, en vista de que todo el proceso debe repercutir positivamente en la asimilación de contenidos, el desarrollo de habilidades, la vivencia de emociones y valores; y la disposición actitudinal de los saberes. Además, serán estas competencias lo que deberá valorarse para evidenciar la efectividad de la propuesta innovadora.

Las especificidades del proceso educativo innovador se argumentan desde “los rasgos diferenciales de las competencias, capacidades o cualidades humanas fundamentales serían, en mi opinión, los siguientes: un saber (saber, pensar, saber decir, saber hacer) y un “querer” vinculado a las necesidades e intereses primero al propio proyecto y luego al propio proyecto vital después) en contexto y situaciones concretas y complejas en función de propósitos deseados” (Pérez Gómez, 2012, p. 145)

Por último, “el Buen Vivir” es el espacio que debe enmarcar la innovación educativa, el respeto a los derechos del ser humano, el uso sostenible de recursos naturales, la convivencia armónica de los individuos y de los grupos sociales han de servir de dimensiones obligadas para validar estas propuestas educativas, a la vez que constituyan directrices que orienten las nuevas propuestas de innovación educativa. Además, toda innovación educativa será válida cuando la misma afirme la equidad entre los involucrados, respetando sus singularidades y basándose en su libre y reflexiva aceptación en todo el proceso.

La definición de **innovación educativa** contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

La definición de innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza.

REALIDAD ECUATORIANA EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación debe dotar de los resultados que satisfagan los requerimientos de la sociedad, resultados que deben responder pertinente y eficientemente a las realidades de cada contexto social, buscando siempre formas y procesos que generen bienestar social.

En este orden de ideas, “las relaciones entre investigación y práctica docente han sido siempre complejas y poco amigables, al menos en nuestro medio. Muchos docentes no parecen muy inclinados a incorporar los avances de la investigación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; miran a los investigadores con recelo, como a teóricos (aunque sus investigaciones sean empíricas) que desconocen la realidad de las aulas”, Muñoz-Repiso (2004, p. 406). Esta aseveración, denuncia una realidad que la hemos vivenciado en nuestra experiencia, el docente ecuatoriano, fruto de su creatividad, de su preocupación y de su compromiso con su misión, continuamente desarrolla acciones y procesos que ayudan el proceso de enseñanza aprendizaje en su aula, más sus resultados por positivos que sean no superan los límites de sus aulas y simplemente benefician a su grupo, es decir el docente no comparte sus resultados, no le interesa sistematizarlos, ni socializarlos.

La realidad expuesta indica también que el profesor ecuatoriano tiene poco interés por escribir sus propias experiencias lo que termina alejándolo de la investigación educativa, y lo que es más grave, impide que sus logros sean compartidos y valorados por la comunidad educativa.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Concordante con la misión de la UNAE, su modelo pedagógico y la idea de que la innovación educativa es más que resultados terminados, hemos propuesto caracterizar la innovación educativa desde unas dimensiones que intentan articular los conceptos planteados. Las dimensiones propuestas son:

- **Identidad:** Las herramientas y procesos que surjan como innovaciones debidamente validadas, deben responder coherentemente a una filosofía institucional y por tanto fundamentar y forjar una identidad.
- **Concepción de mejora desde el Buen Vivir:** Cambios y proyección desde lo común y para la comunidad, buscando armonizar los resultados para respetar el equilibrio con el contexto, valorando la satisfacción de lo simple.

Respetando el criterio de todos los involucrados e incorporando en la operatividad la práctica solidaria.

- **Democratización del aula y de la escuela:** Generar participación y escucha a los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, buscando que todos ellos se sientan parte vital del proceso con la capacidad de proponer y decidir sobre lo propuesto.
- **Uso efectivo, eficiente y creativo de los recursos:** Crear y recrear recursos en función de lo educativo y de la comunidad educativa, utilizando los recursos de forma efectiva y eficiente, es decir posibilitando el uso de recursos como apoyo para lograr el objetivo de bienestar en lo educativo. Usando los recursos estrictamente necesarios para lograr el propósito. Recalcando que el tipo de recurso puede ser de distinta naturaleza y en ningún caso, el recurso a de pensarse como innovación, la misma se deriva de la forma creativa y contextualizada como se utiliza el recurso para lograr la mejora educativa.
- **Relevancia:** Los propósitos de los proyectos de innovación educativa deben responder a los requerimientos y circunstancias de la comunidad, la realidad del contexto debe direccionar las innovaciones educativas que han de construirse, estableciendo las necesidades, los fines y los recursos que intervendrán en el proceso.
- **Rigor y carácter investigador de la innovación educativa en la UNAE:** Cumplimiento riguroso de los procesos metodológicos utilizados. Estableciendo dos momentos donde la investigación educativa se convierte en medio fundamental para construir una innovación: La primera será en la construcción misma del proceso o herramienta educativa, donde la investigación ha de proponer las metodologías y los procesos que permitan esa construcción. Y la segunda será para la validación del proceso o la herramienta educativa, apoyándose en la investigación para aceptar ese resultado como una mejora que cumple lo establecido para considerarse una innovación educativa.
- **Gestión social del conocimiento:** Posicionamiento, lugar y sentido que cobra el conocimiento en contexto y para el contexto, el resultado obtenido debe estar al servicio del colectivo, siendo pensado como un beneficio para la sociedad, como un aporte que se presenta al

colectivo para que estos lo utilicen y en muchos casos lo mejoren.

- **Originalidad y poder dinamizador:** Aporte nuevo para la educación y sus contextos, constituyendo experiencias educativas con las que se puede entrar en diálogo e inspiración para generar otras propuestas. Aquí la originalidad responde a cómo utilizo el resultado y cómo el mismo me permite mejorar el desarrollo de procesos educativos en un contexto.

Las dimensiones señaladas constituyen las características que deben intrínsecamente conformar una innovación educativa, en la que la investigación es tácitamente una de esas dimensiones y además, su incidencia tiene que ver con todas las demás. Es decir, la investigación educativa debe procurarnos los instrumentos y metodologías para evidenciar el cumplimiento de estas dimensiones.

No obstante es preciso que una herramienta para ser considerada como innovación educativa deba ser sometida a una evaluación a fin de corroborar si realmente cumple con las dimensiones expuestas. Esta evaluación ha de ser un proceso metodológico y científico que responda a procesos de la investigación científica y que fundamente sus resultados buscando no caer en las ponderaciones positivistas, sino más bien en las percepciones humanas.

Con lo indicado vemos que la investigación educativa está presente tanto en la construcción de la herramienta o estrategia educativa innovadora, así como en la validación de la misma, como innovación educativa, evidenciando de esta manera el fuerte lazo que existe entre la innovación educativa y la investigación educativa.

RELACIÓN CON INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Es significativo cuestionar sobre qué tipo de investigación posibilita que se cumpla lo planteado en nuestra conceptualización de innovación educativa, concretamente se debe tener en cuenta que esa investigación ha de responder a los principios del Buen Vivir en contextos educativos y comunitarios y posibilitar que esos principios estén presentes en los resultados que se consideren innovaciones educativas.

La investigación también ha de evidenciar que el impacto de la innovación educativa genere bienestar social en el sentido de una mejora colectiva para la sociedad y equilibrio con el entorno, sujetándose siempre a criterios de calidad que respondan al humanismo y a la sostenibilidad. Es claro que lo que evaluaremos tiene que ver rendimientos asociados a las percepciones, que tiene que ver con valores y con características, por tanto no podemos sujetarnos a trabajar metodologías cuantitativas, ni cualitativas exclusivamente, más bien buscar la complementariedad entre ellas.

Es necesario afirmar que la investigación educativa sirve no únicamente para validar una propuesta, sino también para establecer senderos alternativos y para generar cambios en las propuestas, característica muy válida en nuestro medio donde la creatividad del docente ha generado, desde sus vivencias, procesos que con alguna modificación o adaptación se ajustan a las dimensiones establecidas y podrán servir al sistema educativo nacional.

Es posible también tener en cuenta que la búsqueda de una mejora en un grupo determinado, permite inferir que las metodologías o técnicas mayoritariamente utilizadas serán de la investigación acción o el estudio de casos, los procesos tienen como punto de partida y de llegada las particularidades sociales en el asunto de investigación como en los resultados obtenidos.

Así también, es pertinente exponer que la participación de los estudiantes o docentes como grupos de control o grupos experimentales para la investigación educativa, irrespeta al ser humano y basa sus resultados en un accionar pasivo e indiferente de los involucrados.

“El Buen Vivir” , es el espacio que debe enmarcar la innovación educativa... toda innovación educativa será válida cuando la misma afirme la equidad entre los involucrados, respetando sus singularidades y basándose en su libre y reflexiva aceptación en todo el proceso.

CONCLUSIONES

El proceso educativo es un proceso social (Rivas, 1993), donde los involucrados terminan validando tal o cual proceso, por tanto la recopilación de su criterio debe sujetarse a procesos metodológicos que respeten la equidad, lo contextual y los principios de cada entorno; por tanto es fundamental que la investigación educativa presente las herramientas pertinentes y efectivas para responder en cada caso.

Particularmente, la innovación educativa requiere de herramientas sólidas que posibiliten evidenciar la concreción de sus principios y de sus objetivos de forma que logren aterrizar los conceptos filosóficos en herramientas prácticas que sustentadas en esos principios sean pragmáticas y evidencien las mejoras buscadas.

La innovación educativa se sustenta de forma indisoluble en la investigación educativa, pues será esta la que determine el sendero a seguir, los procesos necesarios, el cumplimiento de los objetivos y fundamentalmente la validación de lo actuado. Además, la investigación educativa, permite no únicamente certificar innovaciones puntuales sino, como es en el caso de la UNAE, validar y proponer senderos para una conceptualización de innovación que propone como objetivo máximo el bienestar del ciudadano.

Referencias

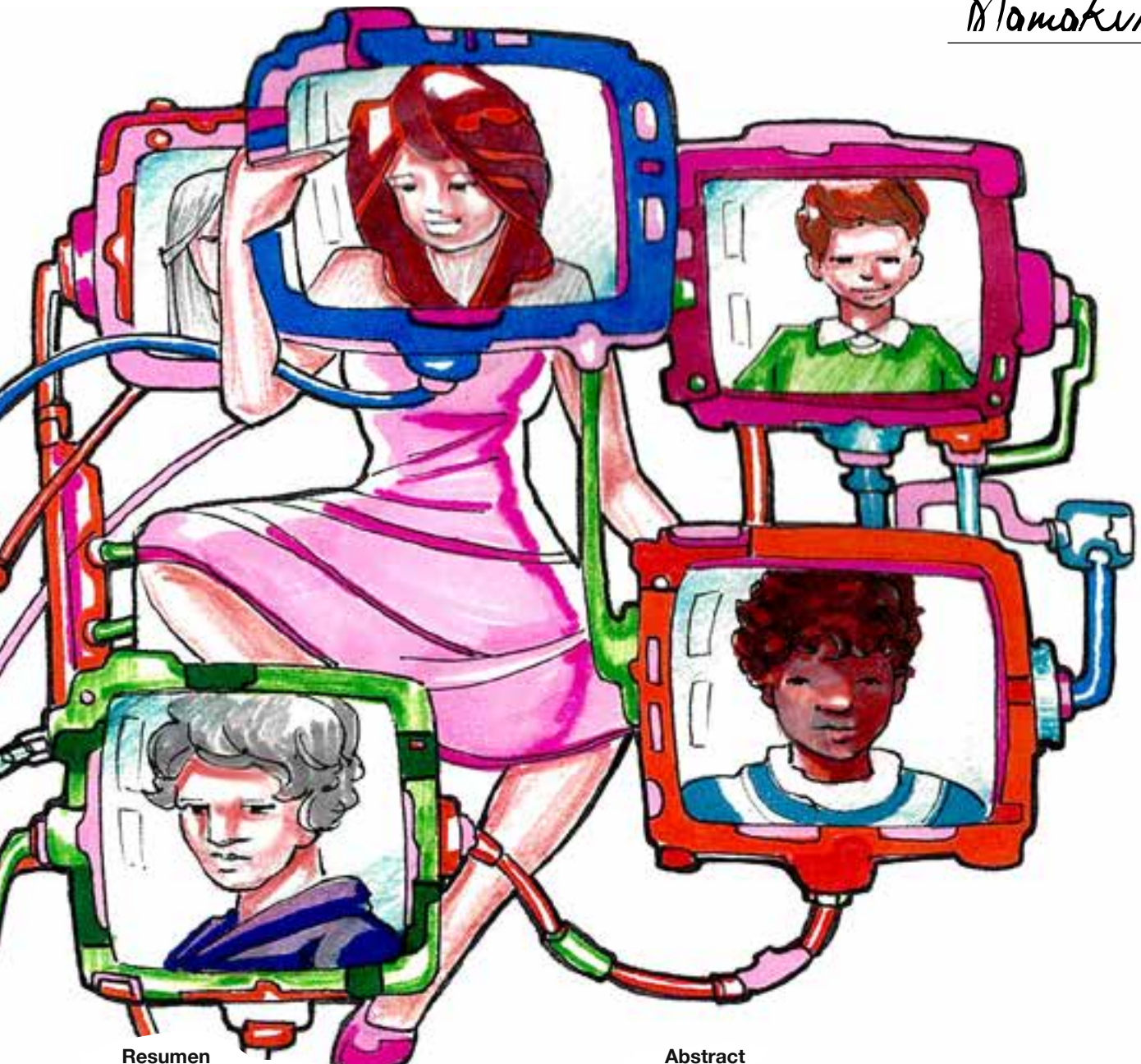
- Álvarez, F. (2016). *Educación, Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien*. Universidad Emblemática de Formación de Maestros y Maestras Para el Buen Vivir. (pp. 1 - 14). Azogues, UNAE.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter y Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil: perspectivas postmodernas*. Grao. Barcelona.
- Harris, J. (2007). *Enhancing Evolution: The Ethical Case for Making Better People*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Quezada, Ma. Isabel (1997). *Notas prácticas para la investigación en la comunicación*. Textos de docencia universitaria, Universidad Diego Portales, Chile.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Innovación institucional. Propedéutico para asesores y auditores educativos*. Guía del facilitador. Quito.
- ¿Qué es la UNAE? Disponible en: <https://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (pp. 47-73).
- Muñoz-Repiso, M. (2004). *Investigación, política y prácticas educativas*. En Torre Puente, J.C., y Gil Coria, E. (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 405-429). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educación en la Era digital*. Morata. Madrid.
- Porter, M. E. & Van der Linde, Claas (1995). *Towards a New Conception of the Environment - Competitiveness Relationship*. Journal of Economic Perspectives. Vol. 9, No. 4, 1995.
- Ramírez, T. (2011). *Ciencia, método y sociedad*. Caracas: EBUc.
- Rivas, F. (1993). *Modelo Integrado de la Situación Educativa (MISE): Una aproximación desde la Psicología de la Instrucción. En Psicología, Mitopsicología y Postpsicología*, Valencia: Promolibro.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, (2013), *Buen Vivir, Plan Nacional 2013 – 2017*, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades, Quito-Ecuador.
- Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Agenda 2035*. Disponible en: <http://www.agenda2035.ec/sites/default/files/5%20UNAE%2C%20Mario%20Dut%C3%A1n%20%28Acceso%29.pdf>

INVESTIGANDO SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EN LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN (UNAE)

Víctor Miguel Sumba Arévalo



Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 56-63



Resumen

Formar o reformar el pensamiento práctico en docentes en ejercicio se puede llevar a través de una investigación con acción participativa, misma que parte de la reflexión sobre la experiencia como docente. Considerando que la reflexión genera el deseo de cambio, desde el plan de profesionalización docente de la UNAE, en el ámbito de las prácticas pre-profesionales se enfoca a generar esa transformación, haciendo partícipe directo a cada uno de los estudiantes-docentes. Dentro del plan de prácticas correspondiente al período septiembre-febrero 2018, se ha propuesto aplicar la metodología de la Lesson Study (LS) para generar la investigación de acción participativa; considerando a la tecnología como un recurso imprescindible de esta modalidad. Dentro de este documento se determina la importancia, procedimientos y los resultados que se esperan de la metodología, al finalizar el ciclo académico.

Palabras clave: Pensamiento práctico, investigación, acción participativa, reflexión.

Abstract

Form or reform practical thinking in teachers in practice can be generated through participatory action research, based on reflection on our teaching experience. Considering that the reflection generates the desire for change, from the teacher professionalization plan in the UNAE, in the field of pre-professional practices, it focuses on generating this transformation, making direct participation to each of the student teachers. Within the plan of practices, corresponding to the period September-February (2018II) has been proposed and applied the methodology of the Lesson Study (LS) leading to participatory action research. This document reflects the importance, procedures and products of this methodology that is expected to be obtained at the end of the academic cycle.

Key words: Practical thinking, reflection, participatory action research.

DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

En la actualidad el rol del docente va más allá de transmitir y evaluar “conocimientos”, hoy en día los docentes deben ser capaces de reconstruir las experiencias de los estudiantes y guiarlos en la resolución de problemas. Los docentes de hoy en día (o la gran mayoría) sienten la necesidad de cambiar su forma de actuar dentro del aula, ya que, la misma metodología, técnicas y recursos pueden ya no dar los resultados de hace varios años atrás. De esta manera surge la necesidad de ya no centrarse en la enseñanza, sino en buscar mejores alternativas para lograr el aprendizaje.

De esto, según Peña (2012), surge la visión del profesor como tutor del aprendizaje, provocando la curiosidad, interés, imaginación y la creatividad, así como también la pasión por las artes, humanidades y las ciencias. (p.61).

De la premisa anterior, surge la necesidad de desarrollar la metacognición¹ en los estudiantes. Cada uno puede aprovechar las diferentes fuentes de información y seleccionar la manera más adecuada para interiorizar el conocimiento que debe ser comprendido desde su complejidad no de forma aislada, desmembrada, dividida. Morín (1990) considera que la educación en la actualidad: “debe promover una ‘inteligencia general’ apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 41)

DOCENTES INVESTIGADORES

Como dice Pérez:

El punto de partida para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es la reflexión de la propia práctica, con ello, la necesidad de mejorar el quehacer pedagógico. “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” (Pérez, 2012 p. 354).

Desde este punto de vista, es indiscutible el trabajo en equipo por parte de los docentes que buscan mejores vías de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes; En la UNAE tenemos como competencia la “capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. La mente ética y solidaria” (Modelo Pedagógico de la UNAE, s.f. p. 16).

La investigación conlleva a realizar un diagnóstico que se identifica en cada una de las aulas, bajo la guía del docente. El proceso investigativo permite analizar la situación actual, comprender las causas y consecuencias, proponer alternativas de solución y difundir los resultados obtenidos. En las instituciones educativas urge implementar la investigación-acción, en donde el principal interés es involucrar a los docentes para comprender su propia práctica.

EL PLAN DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNAE

El plan de profesionalización docente que imparte la UNAE a través de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, modalidad a distancia, responde a la resolución No. RPC-SO-25-No-211-2018, aprobadas por el Consejo de Educación Superior (CES). Estas carreras se ofertan específicamente a docentes en ejercicio, bajo las siguientes condiciones: no poseer título de tercer nivel, contar con mínimo de cinco años de experiencia, desempeño de sus funciones en educación general básica o educación intercultural bilingüe (en los subniveles correspondientes), una edad que oscile entre treinta a cincuenta años (preferiblemente) y que no este cursando estudios de tercer nivel en otras instituciones de educación superior. (UNAE, 2018, párr. 2).

Dicho programa inició sus actividades académicas en el mes de marzo del 2018 en las provincias de Azuay, Cañar, Chimborazo, Morona Santiago,

¹ Para Pérez A. (2012) la metacognición supone una clara orientación hacia el aprendizaje personalizado, pues el aprendizaje progresa cuando el aprendiz comprende el proceso de aprender y conoce lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer.

Orellana y Sucumbíos. En la actualidad cuenta con dos cohortes en las provincias de Azuay, Cañar, Orellana y Sucumbíos. También cuenta con la primera unidad en la provincia de Manabí, iniciando sus actividades académicas en el mes de noviembre. En la actualidad se encuentran inscritos el total de 1.121 docentes en las provincias mencionadas anteriormente.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LAS CARRERAS A DISTANCIA

Los estudiantes-docentes de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, modalidad a distancia de la UNAE, han encontrado en la Universidad el espacio para compartir experiencias, intereses e inquietudes. La fortaleza primordial del programa de profesionalización es el poder trabajar con estudiantes y a la vez, con docentes en ejercicio; con una experiencia de mínimo cinco años.

Transformar la educación a través de las buenas prácticas pedagógicas, conlleva a pensar y repensar ¿por qué hablamos de mejorar las prácticas? ¿Cómo lo estamos haciendo? y ¿Qué y cómo deberíamos hacer? con estas interrogantes emerge la reflexión por parte de los estudiantes docentes.

Considerando que la transformación se efectúa cuando surge de la propia necesidad, se establece que los mismos estudiantes deben ser quienes

determinen la necesidad de mejorar a través de la investigación sobre la propia práctica. Se ha planteado aplicar la metodología de la investigación acción, específicamente mediante la Lesson Study (LS). Considerando la modalidad de las carreras se ha visto necesario trabajar esta metodología empleando recursos tecnológicos específicamente la plataforma EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje), como medio de discusión y diseño de la planificación.

Dentro del plan de prácticas para las carreras se establece las fases para el trabajo a través de la mencionada metodología, misma que se viene implementando durante el presente ciclo. Cabe mencionar que, paralelo a la LS, se va construyendo el proyecto integrador de saberes (PIENSA) para registrar las evidencias del proceso. Esta propuesta se aplica en todas las provincias para el quinto y sexto ciclo. Por las peculiaridades del contexto, en este documento se hace explícito el proceso desarrollado en las provincias de Azuay y Cañar.

¿QUÉ ES LA LESSON STUDY?

La LS es una estrategia proveniente del mundo oriental, específicamente de Japón a finales del siglo XIX (Soto y Pérez, 2015, p. 16). Esta estrategia considera el trabajo en equipo en donde un grupo de docentes se concentra para diseñar un plan de lección, desarrollo, análisis a fin de mejorarlo y difundir los resultados de este proceso. La LS ayuda a mejorar la práctica docente.



Elliot (2015) determina que, mediante la aplicación de la LS, los docentes no buscan resultados para generalizarlos, más bien para comprender su propia práctica. Es así como el docente viene a ser un investigador que genera conocimiento (teoría) a partir de su práctica.

La estrategia para la mejora de la práctica docente está orientada de manera específica a docentes en ejercicio, por lo cual se ha visto necesario y oportuno aplicarlo en el plan de profesionalización; Varios de ellos son directivos o líderes educativos que laboran en varias instituciones educativas, espacios en los que pueden compartir esta metodología.

FASES DE APLICACIÓN DE LA LESSON STUDY PARA LAS CARRERAS A DISTANCIA

Formación de grupos. Cada uno de los docentes tutores realizan el acompañamiento en territorio con veinticinco estudiantes en la provincia del Cañar y cuarenta, en la provincia del Azuay. Al grupo se ha dividido por semanas de acuerdo a la situación geográfica. De este grupo semanal se ha conformado la pareja o trío pedagógico en consideración que los estudiantes docentes formen el subgrupo (para EB y EIB), subnivel y por la cercanía entre instituciones educativas. Los docentes que trabajan en básica superior por estar a cargo de una asignatura específica, deberán buscar una problemática en común para ser atendida desde el área en la que laboran. Durante el ciclo lectivo, cada pareja o trío pedagógico trabajará en la elaboración del proyecto innovador PIENSA a través de la estrategia LS.

Diseño de la lección experimental. Durante la sesión presencial, luego de socializar el proceso de la LS, la pareja o trío se juntan para diseñar el primer plan de lección. Para este fin, los docentes eligen el área y el tema. La pareja o el trío docente que trabaja en diferentes años y asignaturas de la básica superior deberán cumplir con un trabajo colaborativo que aporte a cada una de las lecciones experimentales.

Ejecución del plan. El plan diseñado en la sesión presencial es desarrollado por cada uno de los docentes, para lo cual el docente tutor lo acompaña para registrar evidencias de la clase (video, registro de observaciones). Los integrantes al ser docentes, difícilmente acceden a la observación directa, por lo cual realizan una observación asincrónica en las siguientes fases.

Análisis y discusión de resultados. En la siguiente sesión presencial, la pareja o trío pedagógico analiza y discute los resultados del plan ejecutado. Se considera como foco el aprendizaje de los estudiantes; es decir, se comenta sobre los efectos que han causado las estrategias planificadas. Aquí se logra una parte de la discusión a través de la reflexión de cada docente.

Identificación de la problemática. Adicional a la discusión, se aplica la técnica del árbol de problemas en base a la clase desarrollada y la experiencia de trabajar en su aula. De esta actividad surge la necesidad a ser trabajada durante el ciclo en la elaboración del PIENSA mediante la metodología de la LS. De forma conjunta y de acuerdo a la necesidad detectada, reflexionan sobre las posibles estrategias que ayudaría a satisfacer dicha problemática.

El punto de partida para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es la reflexión de la propia práctica, con ello, la necesidad de mejorar el quehacer pedagógico. “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” (Pérez, 2012 p. 354).

Los estudiantes-docentes de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, modalidad a distancia de la UNAE, han encontrado en la Universidad el espacio para compartir experiencias, intereses e inquietudes. La fortaleza primordial del programa de profesionalización es el poder trabajar con estudiantes y a la vez, con docentes en ejercicio; con una experiencia de mínimo cinco años.

Ejecución del plan. Se desarrolla el plan de clase considerando la estrategia seleccionada por los docentes. Se procede a grabar la clase para la discusión final de los resultados entre los miembros del grupo.

Discusión final de resultados. Con el video de la clase, en grupo se analiza los resultados finales considerando la estrategia diseñada por los docentes. Según Lewis: “una de las potencialidades de esta metodología, es la oportunidad que ofrece para observar la vida del aula por parte de un grupo de profesores y profesoras que recopilan información, sobre todo del aprendizaje (2009, citado en Peña, 2012, p. 65). Es decir, los resultados deben centrarse en el accionar del estudiante, el impacto que causa la estrategia en el aprendizaje.

Difusión de resultados. La publicación de resultados se presentará a través del informe escrito (PIENSA) en donde se detalla todo el proceso ejecutado por cada subgrupo de docentes.

De forma gráfica, en proceso de la LS sería:

Diseño del nuevo plan de lección. A través de foro en la plataforma se continúa con el análisis de la primera planificación ejecutada, teniendo como recurso la observación asincrónica de la clase (video), mismo que ha sido editado por el docente tutor. En la misma actividad, cada uno de los estudiantes proponen una nueva destreza, habilidades y recursos para la siguiente clase. A partir de ello, los demás compañeros (miembros del subgrupo) aportan y enriquecen la nueva planificación sugiriendo estrategias y recursos de acuerdo a la destreza presentada.

Desarrollo del nuevo plan. Se ejecuta el plan diseñado de forma grupal a través de la plataforma. El docente tutor realiza el acompañamiento.

Discusión de nuevos resultados y mejora del plan experimental. En la sesión presencial, el subgrupo discute los resultados obtenidos de la clase ejecutada. Diseñan a profundidad la estrategia metodológica para dar respuesta a la problemática identificada al inicio del proceso. Dentro de este aspecto se propone a los estudiantes docentes crear o recrear estrategias que motiven a los estudiantes y mejoren el aprendizaje. Esta estrategia se irá implementando durante un mes, a esta fecha, el docente tutor realizará la visita correspondiente para registrar la estrategia y los resultados obtenidos.



Figura 1: Proceso de la LS desarrollado en las carreras. (Fuente, elaboración propia)

LA LS PARA CONSTRUIR-RECONSTRUIR EL PENSAMIENTO PRÁCTICO EN LOS ESTUDIANTES-DOCENTES

El proceso de aplicación de la LS a través del empleo de las TICs, específicamente a través de la plataforma EVEA para las carreras a distancia que se imparten en la UNAE, surge del análisis del proyecto de las carreras, plan de prácticas pre-profesionales, modelo pedagógico y otros documentos que consideran a la investigación como proceso formativo para conocer, analizar, reflexionar sobre la práctica y establecer alternativas de solución. Para esta modalidad y contexto (considerando que son docentes en ejercicio) no puede ser ajeno estos principios de formación, pues, es necesario que cada docente emprenda un proceso de autorreflexión sobre la práctica que ha venido llevando a cabo en las diferentes instituciones educativas (en las provincias antes mencionadas). Lampert (2010), citado en Pérez (2012), enfatiza que la reflexión en y sobre la práctica se convierten en herramientas para la formación de competencias profesionales, de esto que, el medio en donde realmente cobra sentido la teoría es durante la experimentación de la teoría, pues: “Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación, solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales” (Pérez, 2012, p. 254).

En términos de Pérez, Soto y Serván (2015) el conocimiento práctico es el: “conjunto 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). En base a este conocimiento, centra el accionar de cada docente. La reflexión sobre la práctica como proceso de formación y de generación de conocimiento (teorizar la práctica) conlleva a procesos de análisis sobre la trayectoria como docente, llegando quizá a comprender sobre el origen de la interpretación y su acción como docente. Peña (2012) puntualiza que estos conocimientos son implícitos en la práctica y que generalmente responden a emociones, afectos, valores, significados, etc. Además, relaciona la práctica como reproducción, en la mayoría de las

veces, en las formas en que fueron educados cada uno de los profesores, de ahí que, inconscientemente sigamos aplicando el modelo conductista a pesar de conocer sobre el constructivismo, conectivismo y otras formas de enseñar.

Al respecto, la dinámica de formación anteriormente descrita se basa en procesos fundamentales. Es esencial “Teorizar la práctica y experimentar la teoría emergen como dos procesos básicos para la reconstrucción del conocimiento práctico” (UNAE, p. 24) comprende uno de los aspectos del modelo curricular de la UNAE, por ello se apunta a que los estudiantes docentes de las carreras a distancia, a través de la investigación sobre la propia práctica inicien o continúen con la construcción o reconstrucción del pensamiento práctico que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La formación del pensamiento práctico es el resultado de la comprensión, análisis y contraste de las teorías proclamadas. Pérez, Soto y Serván (2015) determinan en cinco dimensiones del conocimiento y pensamiento práctico que es relevante mencionar:

Conocimientos. Comprenden sistemas que permiten entender el mundo, a través de esquemas, modelos, mapas, etc. No se puede llamar conocimiento a la memorización de datos, pues, se debe dar real sentido a la información, aplicarla, reflexionarla, argumentarla, etc.

Habilidades y destrezas. Esencialmente es el “saber hacer” en donde cada persona utiliza el conocimiento para obtener un producto.



La estrategia para la mejora de la práctica docente está orientada de manera específica a docentes en ejercicio, por lo cual se ha visto necesario y oportuno aplicarlo en el plan de profesionalización. Varios de ellos son directivos o líderes educativos que laboran en varias instituciones educativas, espacios en los que pueden compartir esta metodología.

Valores. Según Jiménez (2008): “Son recursos que condicionan de forma poderosa nuestras maneras de entender, de percibir, de interpretar, de actuar, etc. y por ello reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes” (citado en Pérez et al. 2015, p. 88)

Actitudes. Es la predisposición para percibir y actuar de una manera determinada.

Emociones. Son reacciones de aceptación o rechazo que generan sensaciones.

Desde las dimensiones señaladas el desarrollo del proyecto PIENSA permite teorizar la práctica, reflejar el accionar del docente, conocer y comprender su actuación dentro del aula. De igual manera permite integrar la teoría declarada o implícita dentro de nuestras prácticas diarias. En ello, se verá reflejado todas estas dimensiones para evidenciar la reconstrucción del pensamiento práctico.

Finalmente, para crear espacios, procesos, actividades, recursos, es necesario y urgente que los agentes encargados de guiar este proceso, sean conscientes de su accionar con los estudiantes.

Dentro del plan de profesionalización, a través de las tutorías se busca llegar a esa transformación educativa involucrando de manera directa a los estudiantes-docentes, empleando la investigación de acción participativa (Lesson Study), misma que hasta la presente fecha, se ha ejecutado las dos primeras fases. Se evidencia los resultados del trabajo colaborativo entre los docentes. Al respecto, “el trabajo colaborativo ha permitido compartir experiencias de una y otra institución nos hemos apoyado en la estrategias que vamos a realizar en la clase [...] Observando los videos de mi propia clase me he dado cuenta que la principal protagonista soy yo, a partir de ello he propuesto estrategias para que el estudiante sea el verdadero protagonista de su aprendizaje” (Martha², docente dentro del programa). Dentro de estas fases también los docentes han realizado una autorreflexión sobre fortalezas y debilidades, siendo este el primer y gran paso para desarrollar el pensamiento práctico; tal como se propone dentro de esta metodología.

2 Nombre ficticio para la protección de datos

Referencias

- Elliott, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (pp.29-46). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Master Copy. S.A. de C.V.
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (pp. 59-80).
- Pérez, A., (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Pérez, A., Soto, E. y Serván, Ma José. (2015). Lesson Study, investigación acción cooperativa para formar docentes y recrear el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (pp.81-101). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14527706364.pdf
- Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (pp.15-28). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14527706364.pdf
- UNAE. Modelo Pedagógico de la UNAE. Universidad Nacional de Educación., (s.f). Recuperado de <https://es.calameo.com/read/004628483229f19695c71>
- UNAE. (2018). Carrera de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe Modalidad a Distancia. Universidad Nacional de Educación.



"El ser humano ha buscado siempre la piedra filosofal y la juventud eterna, cada época se han propuesto métodos y procesos, más aún no se logra satisfacer estos requerimientos de siempre, más esos métodos y procesos han permitido construir otras soluciones".

Desde siempre el hombre se ha preguntado el porqué de las cosas, algunos han construido respuestas muy válidas desde el diálogo, la reflexión y el análisis, otros; desde la experimentación pero siempre se ha cerrado una inquietud y se han abierto muchas interrogantes".



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 FRATERO DE TODOS LOS PUEBLOS EN LA CELEBRACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD COMO AGUJA QUE ENHEBRA NUESTRO DESTINO COMÚN.



RELACIÓN ENTRE EL YO Y EL TÚ INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Luis Aníbal Añazco y Valeria Galarza Rosero





Resumen

La complejidad cotidiana con la que se relacionan los sujetos ha venido siendo una disputa. Es esta, en cierta forma y desde épocas inmemorables, la que ha llevado a perseguir un sinfín de preguntas y respuestas a lo largo de la historia. Por tal razón el yo y el tú, convertidos en un nosotros, tanto estructural como gramaticalmente, se han visto sumergidos en dicho duelo.

Cuando hablamos de educación formal, informal o no formal, la incógnita continúa siendo el apartado propicio para reflexionar sobre ello. Por esta razón, en el siguiente texto, se pretende dejar en juego la controversia que se sigue manteniendo entre estas nociones de sujeto/ subjetividades, pero que son motivo de un análisis minucioso. Proponemos una aproximación a esa relación en la que las culturas cobran una fuerza impresionante, donde la interculturalidad se manifiesta como un hecho de encuentro y, la otredad del sujeto que habita/aporta desde su realidad territorial, puede construir, deconstruir o destruir aquello que se cree como convencional e idóneo.

Palabras clave: Sujetos-educación-interculturalidad.

Abstract

The daily complexity of the subject's interpersonal relationships has been the more profound dispute since immemorial times, leading to a myriad of inquiries throughout history. For that reason, the "self" and the "other", converted into a "we", both structurally and grammatically, have submerged in this long lasting duel.

When we talk about formal, informal or non-formal education, the question remains as the way to reflect on this debate. In response, the following text leaves at stake the controversy that is still maintained between these notions of subject/subjectivities, but which are the topic of a meticulous analysis. Rather, we approach to that relationship in which cultures acquire an impressive interaction force, where interculturality manifests itself as a fact of encounter, and the otherness of the subject who inhabits/contributes from its territorial reality, where it can construct, deconstruct or destroy what is believed to be conventional and appropriate in its own right.

Key words: Subjects – education - interculturality

La aproximación moderna de la construcción subjetiva cognoscente nos ha impuesto una manera de aproximación hacia lo otro, que pareciera imponer una perspectiva simple pero determinante, encuadrada en una dualidad entre el yo- sujeto y el tú- objeto. Podríamos decir que esta estructura encierra en sí misma una forma de relacionamiento, el/la que conoce y por otro lado aquello que será conocido; pero también es necesario imaginar ese tercer espacio que puede implicar la mutua posibilidad de transitar entre las dos, terminando en una infinitud del ser.

Entendemos que lo que nos proponemos discutir en este texto es complejo y demanda la atención de muchas más discusiones que las que podremos exponer aquí. En este sentido, también asumimos que lo que esperamos con este escrito si bien implica analizar dicha relación minuciosamente, enmarcándonos en el campo educativo y refiriéndonos particularmente al yo- sujeto conocedor (docente) y al tú- sujeto observado¹ (estudiante) para poder explorar algunas preguntas, también busca dejar abierto un campo de reflexión que interpele a esas preguntas centrales al momento de generar investigación educativa con pertinencia territorial y local.

Para ello es menester rescatar la visión existencialista-personalista de Gabriel Marcel, en su obra cumbre:

¹ Concepción del estudiante en la educación tradicionalista.

La complejidad cotidiana con la que se relacionan los sujetos ha venido siendo una disputa. Es esta, en cierta forma y desde épocas inmemorables, la que ha llevado a perseguir un sinfín de preguntas y respuestas a lo largo de la historia. Por tal razón el yo y el tú, convertidos en un nosotros, tanto estructural como gramaticalmente, se han visto sumergidos en dicho duelo.

El misterio del ser (1953). En ella se refiere al tú, otorgándole al nivel del yo, categoría de importancia gramatical. Incluso hasta en su estructura, más no en la forma descendente de la escala de pronombres personales del castellano, dando como resultado en ambos casos, un tú y un yo sujetos de igualdad. Ahora, qué sucede si a esta relación le añadimos un contexto, en este caso particular, uno que nos interpele desde la interculturalidad. Esta relación y este contexto, como ya lo mencionó Paulo Freire (1998, 2005) son las que nos pueden permitir entender, desde el cuestionamiento crítico, un tipo de construcción subjetiva y concreta. Desde este cuestionamiento el sujeto “yo” no se construye por sí solo, se edifica en esa afectación permanente con y del “tú”, comprendiendo la estrecha relación entre estas subjetividades/sujetos.

Entonces, ¿qué entendemos como sujetos en un contexto educativo? Aunque no existen respuestas, sino tal vez aproximaciones, podemos decir que son sujetos quienes hacemos parte de un medio, de un estilo de vida, situados en un contexto determinado, y culturalmente representados por un conglomerado de actividades ancladas a lo vigente, cambiante e histórico. Pero como hemos mencionado anteriormente, solo es posible la presencia de este sujeto en la medida en que existe el escenario donde se recrea a sí mismo y a sus relaciones. Desde esta perspectiva, es inevitable revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos desde la noción y política de la interculturalidad. Según la normativa vigente de la nación, conocida como Constitución de la República del Ecuador, el proceso de interculturalidad se establece como un derecho vigente desde el 2008. Es decir, las leyes que circundan el contexto nacional, donde podríamos decir que cobra sentido el lenguaje y acaece toda situación al ser humano, son fundantes y fundamentales para integrar de igual manera las nociones de sujeto e interculturalidad.

Hemos así hablado sobre el sujeto, el contexto intercultural, pero es fundamental integrar esas posibilidades que perfilan al otro. Cuestionarnos de alguna manera cómo concebimos al otro, un tú, en función de sus diferencias y las mías. Superficialmente, surgen algunos descriptores para dar respuesta a tan profunda incógnita. El otro no soy yo, podemos decir. También podríamos encontrar en ese espacio lo diverso, lo distinto, hasta decir lo único. Pero qué sucede cuando intentamos generar procesos de alianzas y tejidos más profundos, cuando nos apartamos de la dicotomía y empujamos

nuestros esfuerzos de comprensión hacia lo común (Garcés, 2013) y surge un nosotros.

Y a ello vamos a apuntar, sin desear generar un arrastre de texto, como queriendo encuadrar interculturalidad y educación, ni tampoco como un simple análisis de discurso, sino proponiendo a continuación el siguiente párrafo de Luis Enrique López (1997, p. 57), el cual confirma y da referencia del propósito expositivo de este análisis:

Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogenizadores a los que hemos hecho referencia, y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que fomenten la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Hemos así hablado sobre el sujeto, el contexto intercultural, pero es fundamental integrar esas posibilidades que perfilan al otro. Cuestionarnos de alguna manera cómo concebimos al otro, un tú, en función de sus diferencias y las mías.

El autor nos propone pensar la interculturalidad como un proceso, no solo político, sino como la implicación de una reflexión y acción desde las nociones estratégicas y metodológicas. Esta profunda vinculación entre diferentes campos que afectan la educación es necesaria para generar una prescripción epistemológica en su sentido investigativo actual. Particularmente creemos necesario repensar la construcción de saber en el contexto de la territorialidad amazónica ecuatoriana, donde se ha confirmado un aparato burocrático que históricamente ha propuesto el cumplimiento de órdenes de manera simple y llana, generando una perspectiva miope y violenta del otro, lejos de un entendimiento del nosotros. Un ejercicio sutil de colonización, que no ha logrado desarrollar un trabajo con miradas territoriales contextualizadas que realmente permitan entender la riqueza de la diversidad como fortaleza, recurso de trabajo, de conocimiento, a fin de cuentas, como dice López (1997), de interculturalidad.



Se ha generado en la mayoría de los espacios una ruptura en el proceso de interculturalidad, suponiendo que el yo sigue siendo superior al tú, ese tú considerado como no pensante, poco ágil y menospreciado, para responder a las circunstancias de la actual educación.

Lastimosamente, podemos reconocer que se ha generado en la mayoría de los espacios una ruptura en el proceso de interculturalidad, suponiendo que el yo sigue siendo superior al tú, ese tú considerado como no pensante, poco ágil y menospreciado, para responder a las circunstancias de la actual educación. Un elemento clave para evaluar esto es la ausencia sistemática de una oferta estatal de educación superior en la región amazónica, proceso que se ha visto transformado con la creación de la Universidad Estatal Amazónica en el año 2002, la Universidad Regional Amazónica Ikiam en el 2013 y por último el Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación creado en el 2016. En este sentido, podemos afirmar que se han invalidado aspectos de gran trascendencia para pensar una educación intercultural en la Amazonía, que reiteramos nuevamente, deberían concebirse como idóneos para el fortalecimiento educativo y no más como esa utopía política discursiva de gobiernos de turno.

No es posible concebir su territorio como un laboratorio biológico y diverso, sin el reconocimiento social de un ecosistema complejo y humano que se ha visto desplazado, no solo físicamente sino culturalmente, de sus centros de vida. Es indispensable mirar, escuchar y sentir lo que implica un llamado coherente hacia la educación del siglo XXI y comprender cuál es el lugar de la investigación e interculturalidad en este proceso. Generar una ruptura del imaginario colectivo, donde la

transferencia de contenidos, más no la ejercitación de habilidades propias para la vida misma de todo sujeto (ese sujeto que pretendemos se empodere de toda la riqueza que le circunda) sea la primacía de su construcción y desarrollo; donde vida misma, cultura, procesos interculturales, riqueza faunística y floral, sean intrínsecos al sujeto del y con el territorio.

Proponemos que con ello se logre que el ser humano, ese yo y tú en constante relación cultural, encuentren y reconozcan la posibilidad de aprendizaje en todo espacio, rompiendo o mejor dicho enlazando la escolaridad con la vida misma. En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza no se centran en aquello que nombramos escuela, pues creemos que su fuga es precisamente lo que constituye la cultura en sí misma y en la vida. La selva, el laboratorio, la cocina, la huerta, nuestros propios cuerpos, nos invitan a construir y compartir saberes para construir un mundo cotidiano. Es ahí donde podemos explorar aquellas posibles soluciones del día a día, así como también afrontar las relaciones interpersonales entre el yo y tú como elementos que requieren un reconocimiento y lugar para alcanzar un bienestar en las formas en las que nos vinculamos entre sujetos distintos, opuestos y complementarios.²

Es necesario alejarnos de esa postura tradicionalista, bancaria (Apple, 1995; Freire, 2005). Esa generación de una individualización en constante disputa por comprender lo adyacente al ser humano como individuo aislado y encerrado en roles de poder y dominación. Esta es una actividad que fomenta el temor, que en busca del “educar” provoca un nuevo sistema de dominio frente a quienes se consideran aculturizados desde la mirada de un yo violento, que pretende generar espacios interculturales, cometiendo el más grave error: no esperar que esto sea un encuentro consigo mismos y considerar al otro, como sujeto-objeto. No podemos hablar de educación si pensamos en un ser humano pasivo al que se le debe enseñar todo, como si ese tú-objeto, no podría aportar nada significativo en el recorrido del caminar emprendido, y reafirmando que solo el yo-conocedor posee la totalidad de la verdad en referencia al conocimiento.

Entonces, ¿podemos aspirar a procesos de investigación educativa que fomenten una reunión,

² Lo diferente complementario es un principio filosófico de la cosmovisión andina. Reflejado en elementos como el sol y la luna, el día y la noche, que aunque no son lo mismo, solo en la mutua existencia existe la posibilidad de ser.

donde sujetos distintos, se encuentren y visibilicen entre sí como verdadera relación de interculturalidad? Es tal vez este cuestionamiento la posibilidad de imaginar una reunión simple, pero con profundidad, donde cada uno sea capaz de humanizar al humano en permanente transformación y movimiento; y no al contrario, sujetos que confunden calidad de vida con procesos de dominación cultural. Donde la educación formal se presenta de manera textual y descontextualizada, exponiendo la búsqueda de *formalización* como una sublime y superficial felicidad, llevando al educando al desajuste de su existencia como mera imposición de estilos de vida idóneos de una época o mejor dicho, de una manera específica de vivir, en ese tiempo.

Las pedagogías divergentes, que encierran la capacidad de generar nuevos pensamientos educativos, y por lo tanto son una apuesta diferente para el campo de la investigación, deben ser esa apuesta por retornar al territorio propio. Solo desde esa conversión personal es posible transitar para llegar a un encuentro intercultural, a un nosotros. Esto no quiere decir que es un ejercicio individual, algo que suceda lejos de la comunidad a través de esa interpelación constante a su humanidad. Hablamos de pedagogías donde la metodología deba ser transformada del yo hacia el tú, y desde el tú hacia el yo, como si existiese una exigencia constante y mutua. Donde “el sentido de la existencia humana y en la búsqueda de ese sentido (...) la

primera fuerza motivante del hombre sea la lucha por encontrarle un sentido a su propia vida. Por eso aludo constantemente a la voluntad de sentido” (Frankl, 2009, pp. 120-121).

En tal virtud y queriendo un cambio de estructura profunda, se debe considerar la otredad amazónica como este sujeto en movimiento – entre el yo y el tú- en la generación de una nueva educación intercultural. Solo en este diálogo hay posibilidad de construir puentes y mundos desde otros ángulos, unos que no sean aquellos que han fallado en la construcción de un sistema de calidad educativa nacional por más de ocho décadas.

Esto significa pensar realmente en las posibilidades de ser nuevos sujetos y subjetividades en un proyecto común, en un otro que hace que la educación sea un espacio de convivencia cotidiana, con sus pros y contras, pero que en el ejercicio pueda transformar aquello que sea necesario para alcanzar nuestra humanidad colectiva. Un tú y yo, en búsquedas interculturales, que reivindiquen su lugar en el mundo como sujetos diversos, desde saberes distintos a los ya convencionales y a caducas formas de hacer y pensar la educación. Estas apuestas por otra mirada hacia la investigación educativa, siempre traerán consigo controversia o eso es lo que esperamos; pero sobre todo nos gustaría generar una resonancia hacia el compromiso.

Referencias

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. Psychology Press.
- Frankl, V. E. (2009). *El Hombre En Busca Del Sentido*. Editorial Herder.
- Freire, P. (1998). *Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. España: Ediciones Bellaterra.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Nº.13, pp. 47-98).
- Marcel, G. (1953). *El misterio del ser*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Luis Aníbal Añazco Robles

Docente del centro de Apoyo Lago Agrio UNAE. Licenciado en Filosofía y Pedagogía y Máster en Psicopedagogía Clínica, mención en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. luis.anazco@unae.edu.ec

Valeria Galarza Rosero

Docente del centro de Apoyo Lago Agrio UNAE. Máster en Educación. valeria.galarza@unae.edu.ec

INTERCULTURALIDAD 3.0: UN PROYECTO TRANSMEDIA

PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL KICHWA Y EL SHUAR

Gabriel Noriega Ormaza, Marcela Samudio Granados y Jennifer Paola Umaña



Resumen

El presente artículo indaga sobre la importancia de incorporar las Tecnologías de Información y la Comunicación (TICSs), Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TACs) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEPs), en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ancestrales ecuatorianas; hay que reconocer la importancia de la revalorización de las culturas y el diálogo intercultural. En la primera parte, se realiza una reflexión sobre la interculturalidad, seguidamente se aborda la didáctica de las lenguas en contexto multilingüe e intercultural para, finalmente, presentar ejemplos de cursos de lenguas que utilizan las tecnologías mencionadas como herramientas base de enseñanza. Todo ello, con el fin de construir un proyecto transmedia que pretende generar espacios de conocimiento y apropiación de la cultura y las lenguas Kichwa y Shuar.

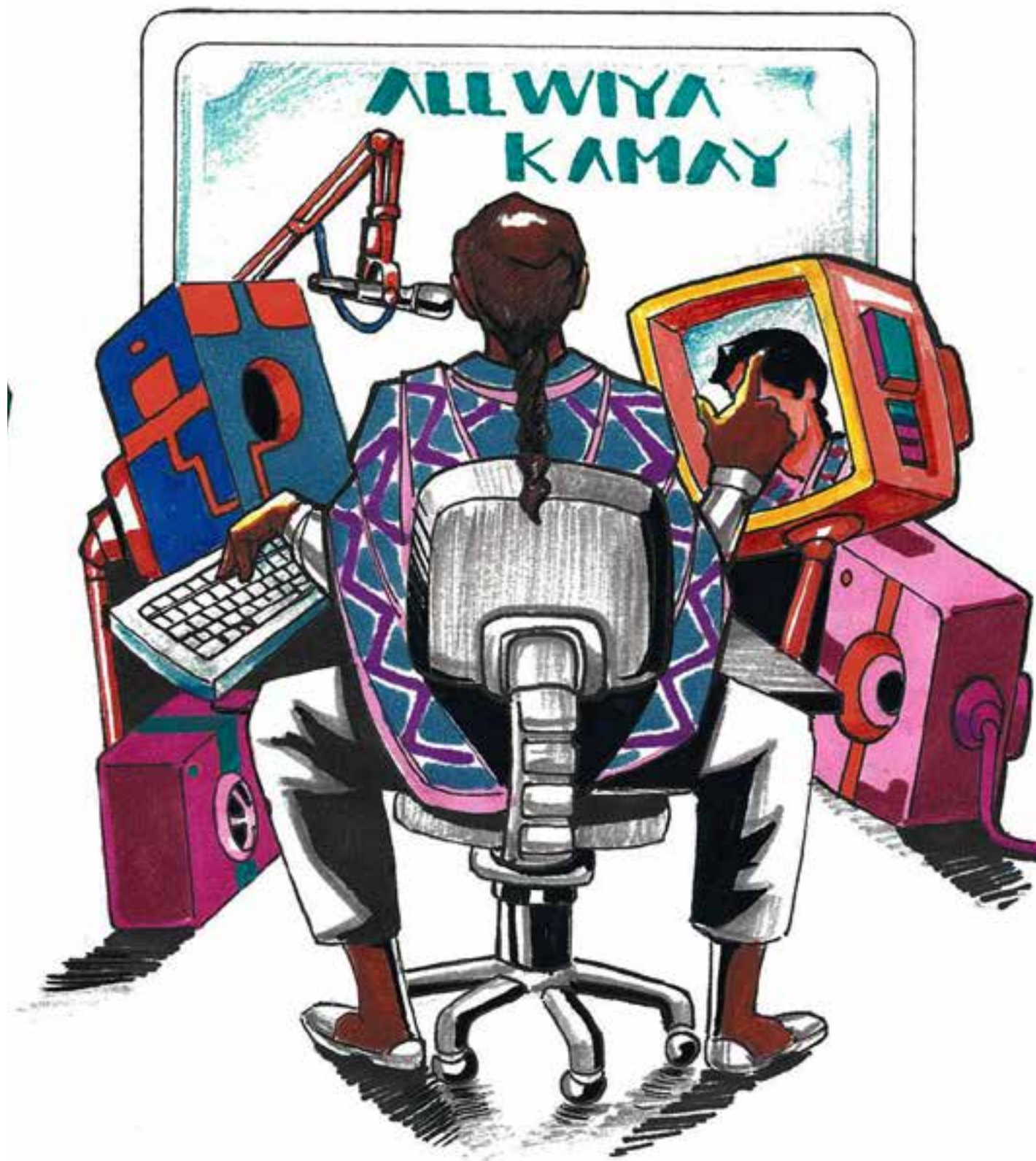
Palabras claves: Interculturalidad, aprendizaje de lenguas, medios de comunicación.

Abstract

This article explores the importance of incorporating Information and Communication Technologies (IT'S), Learning and Knowledge Technologies (LKT) and Technologies for Empowerment and Participation (TEPs) in the teaching-learning processes of languages Ecuadorian ancestry, recognizing the importance of the revaluation of cultures and intercultural dialogue. In the first part, a reflection on interculturality is made, then the didactic of languages in a multilingual and intercultural context is approached to finally present examples of language courses that use the mentioned technologies as basic teaching tools. All this to build a transmedia project that aims to generate spaces of knowledge and appropriation of the culture and languages Kichwa and Shuar.

Key words: Interculturality, language learning, media of communication.

Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
Nº10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 72-81



REVALORIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ANCESTRALES ECUATORIANAS

En el contexto de la construcción de un Estado Intercultural es importante desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ancestrales en los medios digitales, que sean transmedia para la entrada lingüística a las culturas indígenas del Ecuador.

Este artículo aborda las tres cuestiones que interesan en la construcción de un proyecto de esta naturaleza. En primer lugar se reflexiona sobre la interculturalidad, posteriormente, se indaga sobre la pedagogía y la didáctica de la lengua en un contexto intercultural, multilingüe, para finalmente aterrizar en ejemplos que dan cuenta de la importancia del uso de las tecnologías para la enseñanza de estas lenguas. Los tópicos de la investigación tienen un íntimo movimiento que se interrelaciona y que en muchas ocasiones se deriva exclusivamente hacia la enseñanza de las lenguas, pero no se aleja del marco cultural y social de la lengua en su uso natural.

En efecto, el uso de la lengua en su contexto natural está siempre regido y animado por una idea reconstructora, de la cual se derivan discusiones que giran en torno a la interculturalidad, el multilingüismo, el bilingüismo y el interés por el otro. El acercamiento es claro: se parte desde el concepto de interculturalidad, a las fases de pensamiento y desarrollo lingüístico y su evaluación. Posteriormente se proporcionarán diferentes ejemplos del uso de herramientas digitales para el estudio y enseñanza de lenguas indígenas, evidenciando la necesidad de realizar proyectos que rescaten la memoria de los pueblos y el arduo trabajo de la revalorización y enseñanza de las lenguas ancestrales ecuatorianas.

REFLEXIONES SOBRE LO INTERCULTURAL

Potenciar de forma decidida la interculturalidad es uno de los principios señalados en el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

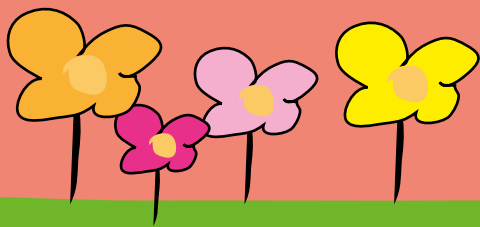
La educación en cualquier disciplina o área deberá incluir el conocimiento de los derechos de todos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género. (p. 20)

El vocablo interculturalidad es un término en boga. Por un lado, esto sugiere el riesgo de que se convierta en nada más que una “moda”, lo que vaciaría a la palabra de sus potencias; pero, por otro, señala que es un término, una idea, en construcción.

La Constitución de Montecristi define al Ecuador como un país intercultural. Desde entonces, todo el accionar en lo público ha sido “transversalizado” por este término. En palabras de Philipp Altmann (2017), la interpretación que se ha hecho de la interculturalidad ha sido “generalmente culturalista y etnicista” y, según el mismo autor, también ha sido “sistemáticamente despolitizada y no significa mucho más que un convivir en armonía y diversidad” (p. 13). Esto último define una lógica en la que colocar este término, ya sea en una ley, en un paper, en un discurso, etc., corre el riesgo de devenir en un membrete, un label, una muletilla. De hecho, si nos referimos al párrafo del Modelo Pedagógico anteriormente citado, podemos notar ese reduccionismo, que se presenta en la proyección hacia el “reconocimiento y respeto a las diversidades”.

Si la Constitución del 2008 definió al Ecuador como un país intercultural y plurinacional durante la oleada de los progresismos latinoamericanos y esto, en su momento, se sintió como un paso en adelante hacia el reconocimiento de los derechos de las diversidades, en especial de las diversidades étnicas, la realidad mundial es la de la globalización acelerada y una consecuente homogeneización de las sociedades y las culturas hacia un solo modelo de vida.

La pregunta es obvia: en este contexto de la globalización, ¿cómo preservar las diversidades? Pareciera, y lo decimos con el enorme Edouard Glissant, que solo tenemos dos alternativas: por un lado, la “paz romana impuesta por la fuerza”, es decir dejarnos



(nosotros, quienes pertenecemos a las comunidades en peligro) inundar por este imperio uniformizante y benévolo, sin oponer resistencia; y, por el otro, “el desgarramiento esencial, la anarquía identitaria, la guerra de las naciones y de los dogmas”, es decir atrincherarnos y defender a muerte, batalla perdida, nuestro glorioso pasado cultural (Glissant, 2006). “¿No nos queda más salida que esos imposibles? ¿No tenemos derecho a vivir, ni medios para hacerlo, en otra dimensión de humanidad? Pero ¿cómo?”, se pregunta Glissant (p. 24).

No nos compete proponer una respuesta a esta gran pregunta, pero sí subrayar el segundo punto de esta problemática: la supervivencia de las culturas, de sus saberes y en especial de sus lenguas no puede pasar por un aislacionismo. De hecho, esa idea, que se moviliza en ciertos discursos supuestamente radicales, es maniquea e ilusoria. El simple reconocimiento de las diversidades es, de algún modo, todo lo opuesto a la interculturalidad.

La cultura ecuatoriana es una cultura mestiza, nos dicen. Pero es tarea de todos repensar el mestizaje, porque este no es homogeneizador, ni blanqueador,

sino un mestizaje que es presencia de múltiples raíces. Glissant propone pasar de la idea del “mestizaje de culturas” (una auténtica licuadora, una cremita) a la idea de la “cultura del mestizaje”, es decir una cultura de las identidades-rizoma (un sancocho, en oposición a las raíces únicas). Al fin y al cabo, basta ver cómo vamos vestidos, o cómo hablamos. En los motivos de nuestras prendas sobreviven las huellas de muchas raíces, de muchas culturas. ¿Qué lenguas se escuchan en nuestras entonaciones?

Es en pos de permitir que las identidades rizoma se expresen frente a los moldes del supuesto ciudadano mestizo, es tarea de todos no solo reconocer y defender, sino también indagar, investigar y acaso hasta actualizar los saberes de los pueblos pre nacionales. Sin pretender que la lengua constituya el acceso a una supuesta esencia cultural, reconocemos que la lucha por la Educación Intercultural Bilingüe ha sido uno de los mayores logros políticos de los pueblos y nacionalidades en el Ecuador. Así también, la revitalización de esas lenguas constituye no solo una deuda histórica sino un paso crucial hacia la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural.



Es primordial que los diversos saberes sean revalorizados como tales para poder entrar en el terreno de lo intercultural, siendo este un terreno incierto (la relación no tiene ética), (Glissant, 2006). Compartimos esta idea y apuntamos en esa dirección, sin embargo, creemos que en la revitalización ya se juega la interculturalidad. Por ejemplo, el proyecto en construcción que presentamos mediante este artículo indagará en los saberes shuar y kichwa mediante el uso de plataformas digitales como la radio (recordamos a Monseñor Leonidas Proaño) y también televisión. Sería obtuso apostarle a una interculturalidad a posteriori, como si el resultado del proyecto fuese lo único que cuenta.

Así, el hecho de utilizar medios digitales con este propósito es ya una declaración: declaramos, en efecto, que los saberes (en este caso, primordialmente los relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua) no pertenecen ni al museo ni a los márgenes de la sociedad, sino que son inexorablemente contemporáneos. Es por eso que queremos usar medios de comunicación contemporáneos para recuperarlos, transmitirlos, repensarlos y generarlos.

Para poder lograr una aproximación, un entendimiento y una empatía con el otro, hay que establecer canales comunicativos que permitan comprender su idioma (el lenguaje es reservorio de cosmo-visión o cosmovivencias). Pero además es interesante contar con un mecanismo para poder visualizarlo, sentirlo e incorporarlo. Los medios de comunicación permiten, en su versión ideal, precisamente visualizar, sentir e incorporar, ya que “son conductores, movilizadores y multiplicadores de información que influyen en el comportamiento de los ciudadanos y en la apropiación y construcción de visiones de la realidad” (Samudio, Maruri y Real, 2015, p. 292). Por ello, nuestro proyecto propone la creación de cursos de aprendizaje de kichwa y shuar por medio de radio, televisión y plataformas digitales, en aras de promover la interculturalidad contemporánea.

Potenciar de forma decidida la interculturalidad es uno de los principios señalados en el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación - UNAE. 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, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género. (p. 20)

SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El aprendizaje de lenguas, dentro del marco de la educación intercultural bilingüe, además de ayudar a fomentar el entendimiento multidireccional de las culturas, es un requisito indispensable en el momento de pensar la educación contemporánea ecuatoriana y el perfil de egreso de los estudiantes de la UNAE, ya que las estrategias en favor del bilingüismo y el multilingüismo ponen en evidencia que:

1. El multilingüismo y la diversidad cultural son parte fundamental de la identidad latinoamericana, al tiempo que son un patrimonio común y una riqueza que debe protegerse.
2. El multilingüismo es un eje transversal que cruza todas las esferas sociales y académicas.
3. La enseñanza y el estudio de las lenguas ancestrales representa un aporte fundamental al multilingüismo.
4. El multilingüismo promueve la diversidad cultural y contribuye al desarrollo de la creatividad, favoreciendo el acceso a nuevas maneras de pensar e interpretar el mundo y las culturas que lo componen.



La concepción pedagógica del programa de enseñanza de lenguas debe corresponderse con el modelo de aprendizaje integrado de contenidos y lengua, el cual consiste en la utilización de una segunda lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos y conocimientos. En otras palabras, la interrelación entre el shuar, el kichwa y el español funciona como un vehículo que amplía las visiones de mundo y abre la posibilidad de interrelacionar diferentes saberes culturales y lingüísticos.

Para que este aprendizaje se dé, se han planteado, históricamente, diferentes enfoques, tales como el enfoque natural (Krashen y Terrel, 1977), en el que se sigue la lógica de cómo se aprende la lengua materna, dando una mayor importancia a la comunicación y al aprendizaje inconsciente que a la precisión del vocabulario y al conocimiento acerca de la gramática. En el enfoque comunicativo (basado en el enfoque natural), en cambio, se persigue el aprendizaje de la lengua mediante su uso significativo en contextos áulicos, en una progresión que va del aprendizaje (consciente) a la adquisición (inconsciente). (LittleWood, 1996).

Por consiguiente, el objetivo principal de nuestra investigación es desarrollar un curso innovador de lenguas ancestrales ecuatorianas (kichwa y shuar) que busque proporcionar una enseñanza bilingüe y un conocimiento multicultural a los participantes, para fomentar el aprendizaje de las lenguas indígenas a través de la interacción con el medio natural y con la lengua en su uso cultural y lingüístico.

Para ello, se priorizará la comunicación, la interacción y el código oral (tanto en primera como en segunda lengua). No obstante, la enseñanza bilingüe implica una reestructuración dentro de la metodología de enseñanza, ya que hay que tener en cuenta que no existe una didáctica única y específica dentro de la enseñanza de lenguas, sino una combinación de prácticas que van de la mano de teorías lingüísticas y procesos no lingüísticos. Por esta razón, la flexibilidad en los elementos que componen el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas es de suma importancia: tiempo, grupos, espacios, ritmos de aprendizaje, competencias e interacciones. Por consiguiente, el trabajo planteado se adapta perfectamente a la enseñanza y al aprendizaje de las segundas lenguas, pues la planificación y la construcción de productos finales (en los que se

evaluarán competencias comunicativas y orales) son el complemento de un proceso que busca aportar dentro del aprendizaje diario. Los beneficios de dicho trabajo por proyectos dentro de la enseñanza de lenguas serían los siguientes, entre otros:

- Aumento de la creatividad.
- Desarrollo de competencias básicas que engloban e integran dos o varias lenguas.
- Aprendizaje permanente y práctica e interacción directa con las lenguas.

En nuestro proyecto a fin de lograr los objetivos de aprendizaje se usarán las siguientes metodologías de enseñanza de la segunda lengua: metodología AICLE (Content and Language Integrated Learning) o EMILE (L'Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) y Currículo Integrado de las Lenguas (CIL). La primera metodología hace referencia al aprendizaje integrado de lenguas y se basa en situaciones en las que las materias curriculares se enseñan a través de la lengua con un doble objetivo: aprendizaje de diferentes temas y práctica y referencialidad de la segunda lengua. Es decir, se usan las áreas no lingüísticas (como medio natural, matemática, ciencias sociales y exactas) como una herramienta que permite ampliar el campo de visión y uso de las segundas lenguas, donde el contexto y el entorno contextualiza el campo de la comunicación y lo amplía hacia otros ejes de uso cotidiano y académico.

Nuestro proyecto propone la creación de cursos de aprendizaje de kichwa y shuar por medio de radio, televisión y plataformas digitales, en aras de promover la interculturalidad contemporánea.

La segunda metodología se origina del concepto que surge a raíz de la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (2001):

El objetivo de la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa con la implantación del CIL ha sido propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social. (MCER 1.2.3)

Si bien este currículo integrado no habla de lenguas indígenas o ancestrales, se adapta perfectamente al objetivo de formar estudiantes plurilingües que sean funcionales comunicativamente dentro de diversos espacios lingüísticos. El marco que se usa para la enseñanza de contenidos y para la evaluación de la primera lengua (base estructural, gramatical y comunicativa) será aplicado en la segunda y tercera lengua, enfocando el aprendizaje hacia el uso, con el fin de desarrollar y fortalecer competencias comunicativas en distintas condiciones y contextos.

Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la segunda y tercera lengua deben buscar un estudio integrado con la lengua española como primera lengua, lo que posibilitará una interrelación de contenidos y estrategias en el marco de la interculturalidad comunitaria. Al incorporar dos lenguas o más y ponerlas en uso se debe aplicar una reflexión sobre los procesos de aprendizaje, tanto de la lengua española como de las otras lenguas, lo que ampliará los elementos diferenciadores y los enfocará hacia la incidencia directa de la comunicación y su uso, dependiendo el contexto. Así, el CIL supone un trabajo cooperativo que potenciará la competencia comunicativa y lingüística, favoreciendo la integración y el funcionamiento de diferentes estrategias didácticas que se enmarcan en una competencia global que comprende y relaciona las diferentes lenguas.

La concepción pedagógica del programa de enseñanza de lenguas debe corresponderse con el modelo de aprendizaje integrado de contenidos y lengua, el cual consiste en la utilización de una segunda lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos y conocimientos. En otras palabras, la interrelación entre el shuar, el kichwa y el español funciona como un vehículo que amplía las visiones de mundo y abre la posibilidad de interrelacionar diferentes saberes culturales y lingüísticos.

INTERCULTURALIDAD Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN: NUESTRA PROPUESTA INNOVADORA

El enfoque comunicativo se utilizó con efectividad en la herramienta de autoaprendizaje de inglés It's My Turn del Ministerio de Educación de Chile, de acuerdo al estudio de evaluación realizado al respecto (Lizasoain, Ortiz de Zárate, Veliz, Luci y Rojas, 2016, pp. 104-105). Uno de los programas a los que se accede en este recurso, "inglés abre puertas", por ejemplo, busca apoyar en el aprendizaje del inglés de alumnos de zonas rurales del país por medio de material audiovisual y de textos contextualizados a la realidad rural en los que se va contando la historia de un estudiante estadounidense que intenta comunicarse con sus compañeros chilenos. Este material puede ser descargado de una página web, junto con actividades para que los docentes puedan facilitar el proceso de aprendizaje del idioma (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

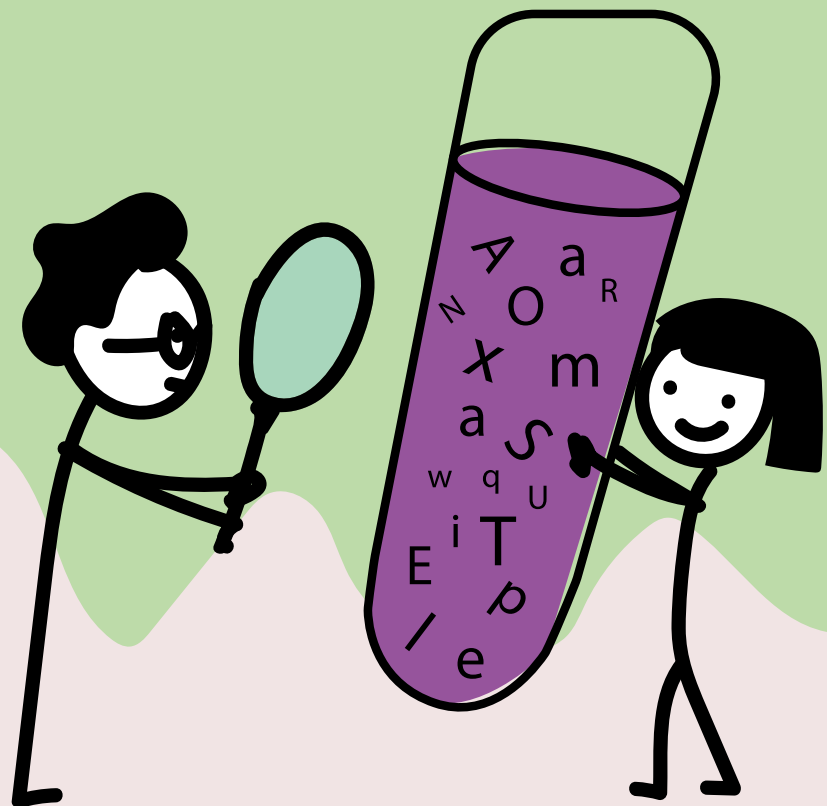


Otro recurso que resulta interesante como antecedente para nuestros fines, ya que utiliza el enfoque comunicativo y una simulación del enfoque natural arriba mencionados para el aprendizaje de lengua y los adapta a una herramienta mediática y a estrategias innovadoras de captación de aprendices y de motivación de aprendizajes, fue realizado por la BBC. Se trata de un curso de español para principiantes llamado “La vida loca” y en el que se muestra una combinación de acciones reales centradas en el desarrollo de habilidades de comunicación. Es una historia de intriga, entretenida e inquietante, en la que una persona de habla inglesa llega a España a buscar a una amiga, pero, por distintas circunstancias, debe resolver por sí misma situaciones de comunicación cotidianas. La forma en la que está producida la serie hace que el usuario o espectador se sienta como si fuera un personaje más de la trama. Además, en todo momento es posible acceder a una plataforma que cuenta con material audiovisual e interactivo, así como con guías que el docente o el aprendiz puede utilizar en el aula (BBC, 2009).

En un estudio denominado “‘Mi vida loca’: ejemplo de explotación didáctica y reflexiones en torno a su integración en ELE (español como lengua extranjera)”, se demuestra cómo, a partir del uso de este recurso, se estimula el aprendizaje informal del alumno de manera divertida y entretenida, además

de que se promueve el aprendizaje colaborativo. En efecto, los estudiantes de “Mi vida loca” son llevados a interactuar en y con la plataforma y a producir podcasts, videos y otros artefactos conjuntamente con sus pares, contextualizando también los aprendizajes para adaptarlos a sus propias vivencias cotidianas que, después, pueden ser compartidas en redes sociales, produciendo sentimientos de familiaridad y de identificación cultural que pueden ser de vital importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera (Hsiao y Vieco, 2015, pp.104-106).

Los podcasts, los videos y otros artefactos de fácil producción y los de mayor posibilidad de difusión como plataformas digitales de gestión de contenidos y de conocimientos, son de especial importancia para fines de aprendizaje. Por un lado, por la flexibilidad que ofrecen al ser susceptibles de ser escuchados en cualquier parte por medio de dispositivos móviles (celulares, tabletas, computadores portátiles, etc.); por otro, por la variedad casi infinita de temas posibles que, más allá de sus aplicaciones propiamente didácticas, refleja también la diversidad cultural. Finalmente, si las pedagogías activas que ponen al aprendiz como sujeto y protagonista del proceso de aprendizaje son las favorecidas en la actualidad (mírese, por ejemplo, el ya citado Modelo pedagógico de la UNAE), ¿qué mejor manera de garantizar ese rol protagónico que una plataforma



digital y mediática que permita la producción de recursos y de contenidos propios a los estudiantes, de forma que puedan ir ejercitándose en la reflexión sobre, y en la generación de conocimientos?

Los ejemplos mencionados hasta el momento son de otros países y de otras realidades, pero, no apuntan a la enseñanza de una lengua ancestral ni, explícitamente al menos, a la promoción de la interculturalidad.

En el contexto ecuatoriano recientemente tuvo lugar un intento de crear un programa televisivo para incentivar el aprendizaje de la lengua kichwa. Efectivamente, la televisión educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, Educa, produjo, en 2013, la serie “Marcela aprende kichwa”, con el propósito de despertar el interés en jóvenes a aprender esta lengua. Se trata de una historia de amor en la que una joven conoce a un chico indígena por medio de videojuegos (la contemporaneidad de los sujetos inmersos en saberes ancestrales) y, como parte de su idilio, va adquiriendo vocabulario en kichwa. Como complemento a esta serie, se creó también una aplicación de Facebook para que los espectadores pudieran practicar el vocabulario kichwa. Tanto el recurso audiovisual y las guías de orientación metodológica están disponible en la página web de Educa (Educa, 2013).

Pensamos, entonces, que el uso del enfoque comunicativo y una simulación del enfoque natural

mediante el uso de las TICs, TACs y TEPs más específicamente, de los medios de comunicación y de plataformas digitales interactivas tiene un sinnúmero de impactos positivos en el aprendizaje de la lengua, tales como: “El impacto en aspectos motivacionales que son básicos para el aprendizaje, el mejoramiento en la organización de las tareas en clase y por último el mejoramiento de los tipos de habilidades lingüísticas en estas actividades” (Viale, 2017, p. 352).

Por lo tanto, si nuestro objetivo es una apropiación de la diversidad cultural y de los puntos de vista y de los saberes del otro, así como el aprendizaje de sus lenguas, sería necesario empezar a utilizar las tecnologías de manera consecuente y sistemática, teniendo en cuenta el enfoque natural y el comunicativo, por medio, por ejemplo, de un proyecto transmedia en el que se narra la historia de una persona de habla española que deba ir a una comunidad indígena y que tenga que comunicarse para poder lograr un objetivo en particular, relacionado a un conflicto que se resuelva al final de una serie de televisión que sería el componente televisivo y audiovisual del proyecto (que incluiría también contenidos en plataformas digitales, dispositivos interactivos, textos, programas de radio, etc.). Así, utilizando la radio, la televisión, videos interactivos, página web y redes sociales, entre otros medios, podríamos crear un curso de formación continua para el aprendizaje de las lenguas shuar y kichwa. El mencionado curso permitirá a los docentes en ejercicio, aprender y beneficiarse del uso de producción audiovisual y otros recursos comunicacionales que estimulen a que los aprendices se realicen mediante: podcasts, cómics, videos y otras herramientas. Además de compartir los resultados en redes, convirtiendo a los usuarios de los medios en prosumidores y, en consecuencia, a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano recientemente tuvo lugar un intento de crear un programa televisivo para incentivar el aprendizaje de la lengua kichwa. Efectivamente, la televisión educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, Educa, produjo, en 2013, la serie “Marcela aprende kichwa”, con el propósito de despertar el interés en jóvenes a aprender esta lengua.



Referencias:

- Altmann, P. (2017). *La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano*.
- Gómez, J. (Ed). *Repensar la interculturalidad*. (pp. 13-36). Guayaquil: UARTES Ediciones.
- BBC, 2009. *Languages-Spanish: Mi Vida Loca*. Descargado de <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/tutorguide.shtml>
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELPREG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf.
- Edición en español, 2002, a cargo del Instituto Cervantes. *Marco común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y ANAYA. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Ecuador. (2013). Educa. *Ministerio de Educación de Ecuador*. Recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UCeZeRJaNdTuaZrUHLvSR3fg>
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona. El Cobre Ediciones Gómez
- Rendón, J. (2017). *Repensar la interculturalidad*. Guayaquil: UARTES Ediciones. Recuperado de: <http://www.uartes.edu.ec/institucional/index.php/download/repensar-la-interculturalidad/?wpdm=2212&masterkey=5ab40cc9646fa>
- Hsiao, Du-Lu; Vieco, M. (2015). “Mi vida loca”: Ejemplo de explotación didáctica y reflexiones en torno a su integración en ELE. *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura y Deporte RedELE*. (pp. 104-106). Madrid: Edita Secretaria General Técnica.
- Krashen, S; Tracy D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. (Ed). Oxford, New York: Pergamon Press, San Francisco: Alemany Press, 1983. Libro impreso.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. (Ed.) Cambridge University Press.
- Lizasoain A; Ortiz de Zárate A; Véliz M; Luci, A; Rojas J. (2016). Evaluación de It's My Turn, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales de Chile. *Calidad en la Educación*. (No. 44, pp. 98-128). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100005>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2010). *It's my Turn. Guía didáctica, 5to de básica*. Santiago de Chile.
- Ecuador. (2016). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Recurso educativo: *It's My turn - Programa Inglés Abre Puertas*. Ministerio de Educación de Chile (2016). Recuperado de <https://ingles.mineduc.cl/recurso-educativo-imt/>
- Samudio, M. Maruri, M; Real, L. *Los medios como ancla de los principios del Buen Vivir: Educa y la televisión pública educativa ecuatoriana como agentes de empoderamiento ciudadano*.
- Sierra Caballero, F. y Maldonado Rivera, C. (coords.). *Comunicación, Decolonialidad y Buen Vivir*. (pp. 269-295). Quito: Ediciones CIESPAL.
- Viale. (2017). Using information and communication technology in italian language learning and teaching: from teacher education to classroom activities. In Caracteres. *Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. (Vol. 6, p. 352). Salamanca (Ed.) Delirio.

Gabriel Noriega Ormaza

Máster en Ciencias Sociales, con especialidad en Investigación en Artes y Lenguajes,
Docente-investigador en la UNAE
gabriel.noriega@unae.edu.ec

Marcela Samudio Granados

Docente-investigador en la UNAE
Ingeniera Comercial con Maestría en Marketing en la Universidad de San Andrés de Buenos Aires.
Participó en el proceso de creación de Educa, la televisión educativa del Ecuador.
nohora.samudio@unae.edu.ec

Jennifer Paola Umaña Serrato

Doctora en letras-Estudios Literarios con maestría en Literatura Hispanoamericana.
Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación UNAE en el Ecuador.
jennifer.umana@unae.edu.ec





"Veo el horizonte, mis alas se despliegan, quiero llegar donde nadie ha llegado. Debo saber cómo lo hicieron los que me antecedieron, solo así podrá superarlos y establecer formas que a la vez permitan a otros, avanzar más allá".

"Mi ayer está en mi ser y en lo íntimo de mi pueblo, mas es necesario entender por qué el impropio de la cruz, el caballo y el arcabuz pisotearon una cultura milenaria, únicamente la construcción de una verdad fundamentada permitirá zanjar diferencias"



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.



EL JUEGO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA VERDADERAMENTE INCLUSIVA

Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°10 — Enero/Abril — 2019
ISSN: 1390-9940
pp. 84-91

Fernando Villacís Vera



Resumen

El juego y las prácticas lúdicas se presentan como una excelente alternativa para incluir a todos los estudiantes, sin distinguir raza, sexo, condición social o discapacidad, siempre y cuando se realicen las diferentes adaptaciones que el caso lo requiera. Una educación inclusiva apunta a dar respuesta a las necesidades de toda esa diversidad de estudiantes que nuestro sistema educativo posee, es por ello, que el docente debe propiciar que todo el colectivo se integre en las sesiones. El presente trabajo expone, que a través de la revisión bibliográfica y la aplicación de encuestas a los actores principales del proceso educativo (los estudiantes), el juego se establece como una excelente herramienta para el proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo del estudio es conocer la repercusión del juego como estrategia metodológica de inclusión para estudiantes en las clases de Educación Física. El estudio permitió concluir que la realización y prácticas de distintos juegos dentro de la sesión de educación física, hace más divertida, entretenida y participativa la clase; logrando motivar a los estudiantes.

Palabras claves: Juego, estrategia metodológica, inclusión

Abstract

Play and leisure practices, are presented as an excellent alternative to include all students, regardless of race, sex, social condition or disability, provided that made various adaptations to the case so requires. Inclusive education aims to respond to the needs of all this diversity of students that our education system has, so that the teacher should lead everyone to be integrated into the session and the present labour declares through of the literature review and the implementation of surveys to the main actors of the educational process (students), that the game is an excellent tool to promote motivation, active participation and a taste for making education Physics. The objective of the study is to know if teachers use play as a methodological strategy of inclusion for students in physical education classes. The study concluded that the realization and practice of different games within physical education session, makes more fun, entertaining and participatory class, whereby students have always motivated.

Key words: Play, methodological strategy, inclusion.

Mamakura



El objetivo del estudio es conocer la repercusión del juego como estrategia metodológica de inclusión para estudiantes en las clases de Educación Física. El estudio permitió concluir que la realización y prácticas de distintos juegos dentro de la sesión de educación física, hace más divertida, entretenida y participativa la clase; logrando motivar a los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Se tiene estereotipado que el juego en la educación física cumple el único fin de entretener al estudiante, sin embargo, diferentes autores a través de un sin número de estudios destacan el valor del juego como medio de aprendizaje cognitivo, de habilidades y de valores que sugieren al docente propiciar la expresión lúdica para que el estudiante se beneficie de verdaderas experiencias de aprendizaje.

Los juegos y todo lo relacionado con lo lúdico no deberían basarse en la edad, clase social, religión, cultura, raza, etc., porque sería conveniente estar inmerso y formar parte de las sesiones o entrenamientos que se llevan a cabo en el alto rendimiento; en la iniciación deportiva. Durante las clases de Educación Física en los ámbitos de Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos y Universidades, no solo por su evidente valor educativo y formativo, si no también, como un instrumento imprescindible de aprendizaje de elementos técnicos, mejora de la condición física mediante elementos motivantes y por supuesto como un instrumento socializador (Herrador, 2011). Esto pone de manifiesto, que una de las premisas que intenta cumplir el juego es la inclusión de todos, indistintamente de sus diferencias individuales, y aplicarlos en el ámbito educativo resulta preponderante por su acción formativa y de integración social.

En ocasiones algunos docentes de educación física en especial los que se formaron ya hace muchos años atrás, siguen con una enseñanza tipo “militarizada”, en la cual prima el ejercicio físico por sobre toda las cosas y no se establecen las diferencias individuales de cada persona, es decir se aplica la misma carga física para todos, esto evidencia la desactualización en cuanto a las nuevas corrientes de enseñanza.

Por medio de juegos se puede trabajar resistencia aeróbica, anaeróbica, tonificación muscular, elementos técnicos de diferentes deportes. Además se fortalece la parte axiológica del individuo porque al seguir reglas se juega en el marco del respeto, compañerismo, cooperación, porque lo mejor de todo es aprender divirtiéndose y pasando un buen momento en conjunto con los compañeros.

Participar activamente en la clase de educación física es un derecho y un deber de todos los alumnos. (ONU, 2014). Esto hace referencia a que todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, deben participar en la clase en igualdad de condiciones y en diversas actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas. Para que esto no se convierta en una utopía, es necesario que los docentes planifiquen adecuadamente, con las respectivas adaptaciones curriculares para así favorecer a una verdadera inclusión de todo el alumnado.

El juego como estrategia metodológica representa una excelente herramienta para ayudar a la integración de todo el colectivo, genera placer y un disfrute que favorece a la ejercitación física y construcción de valores. Es un ente socializador que establece un acercamiento espontáneo de todos los participantes.

Tomando en consideración el impacto que tiene el juego como agente de inclusión, el autor a través de un estudio diagnóstico intenta incursionar en la labor que se viene realizando en cuanto a fomentar la lúdica y el juego en el Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fanny de Baird y con ello, las consideraciones que tienen los estudiantes al respecto.

DESARROLLO

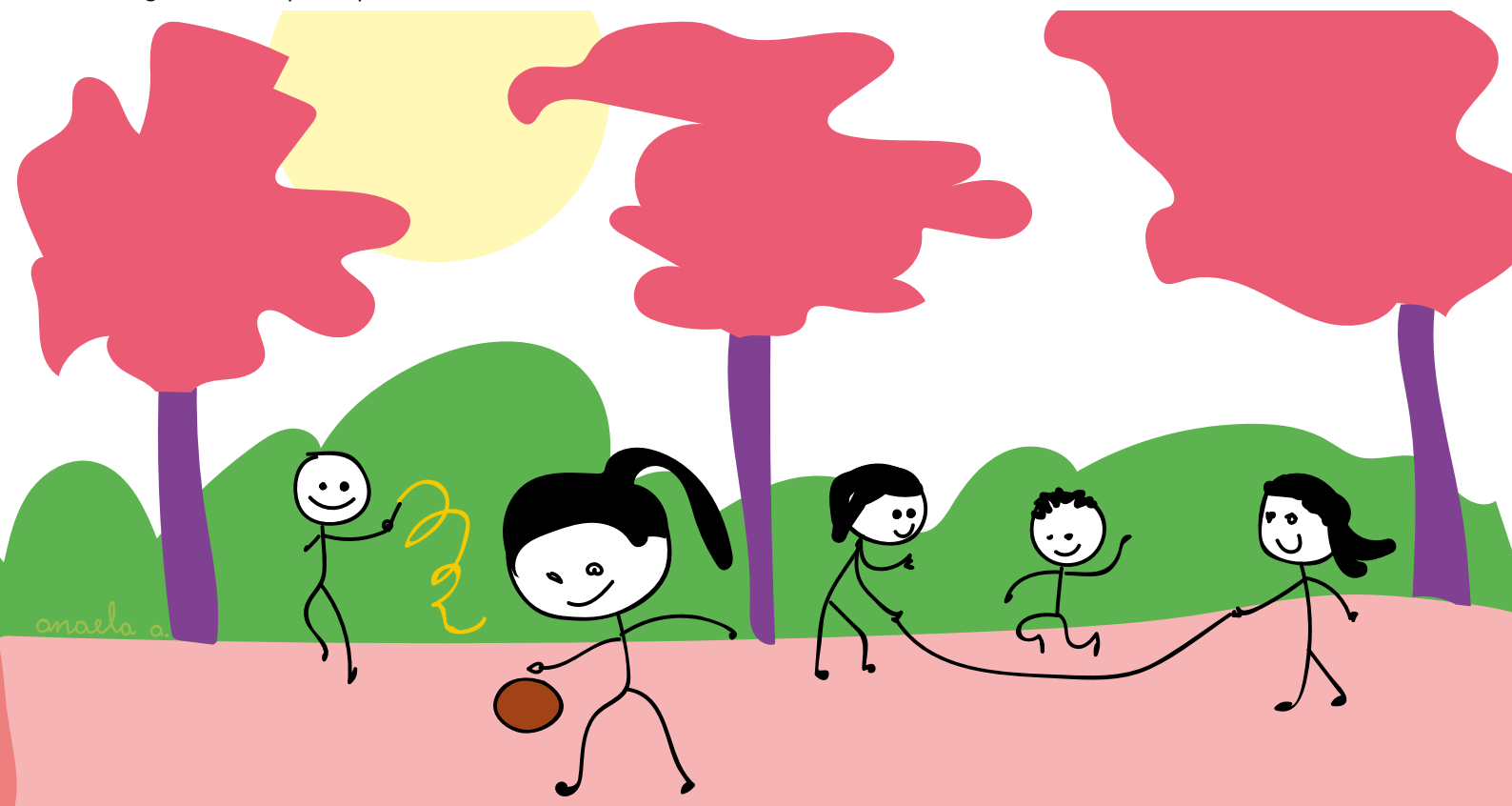
En un mundo que ya está dominado por la desigualdad, el odio y la riqueza material, uno de los objetivos principales de la educación (como motor de cualquier cambio) y, por supuesto, de las actividades lúdicas, debería ser acercarse lo más posible a las actitudes y valores que se corresponden con los juegos: la solidaridad, el esfuerzo colectivo, el trabajo en equipo, el éxito colectivo, la emoción y el entusiasmo de compartir. (Herrador, 2012). Es por ello que la educación física debe apuntar a ofertarle al estudiante un conjunto de experiencias lúdicas que sean del agrado y responda a los intereses de los estudiantes y al contexto en el que se desenvuelven, generando una inclusión espontánea de toda la comunidad educativa.

Uno de los factores críticos para conseguir una verdadera educación inclusiva es el cuerpo docente, ya que existen muchos profesores que no son profesionales en la asignatura y sin embargo, se encuentran impartiendo lo que evidencia que no están suficientemente cualificados para afrontar la gran transformación que demanda el sistema educativo.

Todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a acceder a una educación de calidad y calidez que garantice la participación del estudiante de manera

Se tiene estereotipado que el juego en la educación física cumple el único fin de entretener al estudiante, sin embargo, diferentes autores a través de un sin número de estudios destacan el valor del juego como medio de aprendizaje cognitivo, de habilidades y de valores que sugieren al docente propiciar la expresión lúdica para que el estudiante se beneficie de verdaderas experiencias de aprendizaje.

activa y permanente con compañeros de la misma edad, oponiéndose a cualquier forma de segregación con respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin discriminación de ningún tipo. (Arón, Milicic, 2014). Para responder a esto, los docentes debemos trabajar profundamente en los valores, en especial el respeto a las diferencias individuales y la cooperación a fin de propiciar estas premisas como una filosofía inquebrantable; en cada clase.



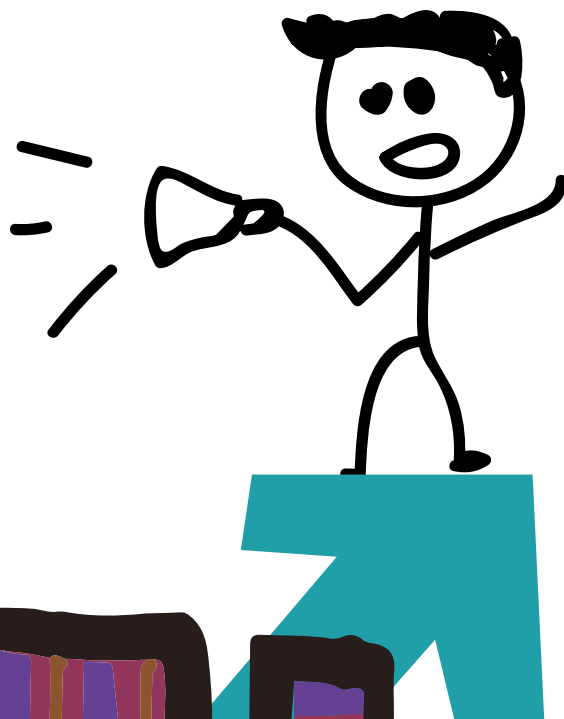
En los últimos años, en los procesos del programa: “Quiero Ser Maestro” se ha abierto una ventana de oportunidad laboral para profesionales de otras áreas de conocimiento, se inscriben para rendir pruebas en educación física y el sistema les acoge sin tomar en cuenta su perfil profesional. Muchos de los aspirantes han logrado pasar el proceso y luego, el sistema les ubica a dar una materia de la cual no tienen la experticia del caso. Parece que aún no se entiende que dirigir esta materia requiere de profundos conocimientos y esto genera, a futuro, que en la asignatura prevalezca métodos de enseñanza obsoletos y para un solo grupo de estudiantes “el físicamente activo”, descuidando al resto de los estudiantes.

Esto ha generado que algunos docentes de educación física hayan caído en una “zona de confort”, se suele escuchar frases como “y para que me complico”, “ahí que den 10 vueltas a la cancha y jueguen fútbol”, entre otras; esto es una realidad alarmante ya que muchas veces las clases no son planificadas y se cae en el error de la improvisación, sin tomar en cuenta las diferencias individuales de cada alumno, esto poco a poco ha generado en ellos el desinterés por la asignatura; existen estudiantes que piensan que educación física es jugar fútbol simplemente. Esto debe ser un punto de reflexión para todo el

colectivo que imparte esta materia, y sobre todo para las autoridades que regulan la educación para que al momento de la selección de docentes en esta área, se considere solamente a profesionales que se hayan capacitado específicamente para impartir la materia de Cultura Física.

Los profesores de educación física son estudiosos de la motricidad de sus alumnos. Su saber no necesariamente implica ser un experto en la ejecución de los fundamentos del deporte, sino conocer los desempeños de los alumnos a partir de su desarrollo corporal y motriz, enseñar diversas formas de habilidades abiertas como puede ser controlar una pelota, participar en actividades que lo incluyan, que aprenda a esquivar objetos, desplazarse en diferentes direcciones, proponer formas de participación colectiva, descubrir sus propias potencialidades, reconocer trayectorias propias y de diversos objetos, etc. (Gallahue, 2011). Un maestro debe poseer muchas cualidades, entre la principal, el prevalecer el interés de bienestar de sus estudiantes, que todos participen en las clases en igualdad de oportunidades porque la práctica constante de actividad física genera un impacto positivo en la salud de sus educandos.

El juego como estrategia metodológica representa una excelente herramienta para favorecer a la integración de todo el colectivo, genera placer y un disfrute en quien lo practica y a su vez, favorece a la ejercitación física y construcción de valores; Es un ente socializador que establece un acercamiento espontáneo de todos los participantes.



Uno de los factores críticos para conseguir una verdadera educación inclusiva es el cuerpo docente, ya que existen muchos profesores que no son profesionales en la asignatura y sin embargo, se encuentran impartiendo lo que evidencia que no están suficientemente cualificados para afrontar la gran transformación que demanda el sistema educativo.

El profesor debe aplicar actividades acordes con el crecimiento y desarrollo del escolar, así que es primordial considerar actividades lúdicas corporales, por ejemplo: el juego, el ejercicio, el deporte educativo, las actividades en contacto con el medio natural, y acuático, la música, los juegos colectivos y de ficción, el uso de materiales convencionales y no convencionales, entre otros; tal como lo refiere Gómez (2007).

El deporte educativo y modificado es una excelente herramienta de inclusión para todos los estudiantes, condicionar a los deportivamente más activos a que propicien el pase a través de la modificación de reglas resulta una estrategia muy efectiva al momento de trabajar el bloque de deportes.

Eduardo Galeano aborda sobre una experiencia del deporte educativo, en Finlandia: “Me entero que el árbitro no sólo saca la tarjeta amarilla, que advierte, y la tarjeta roja, que castiga, sino también la tarjeta verde, que premia al jugador que ayuda a un adversario caído, al que pide disculpas cuando golpea y al que reconoce una falta cometida” (Galeano, 2001).

El presente estudio diagnóstico se lo realizó en la Unidad Educativa Fanny de Baird perteneciente al cantón Sucre, distrito 13D11, para evidenciar a través de instrumentos de recolección de datos “encuestas”, si se aplica el juego como estrategia metodológica de inclusión en los estudiantes del

Bachillerato General Unificado y qué actividades consideran las más viables para fomentar un clima de participación, de integración espontánea y de interés por la materia.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES

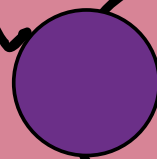
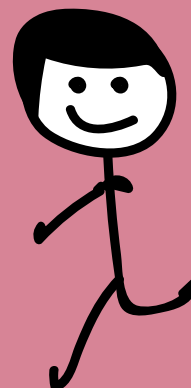
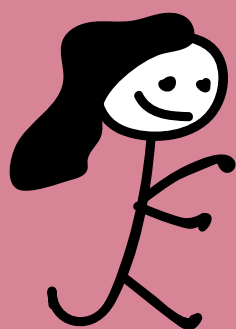
En todo el bachillerato tres profesores se encargan de la materia Educación Física, cada uno en niveles distintos ya que la Institución cuenta con varios paralelos. Se procedió a encuestar a 74 estudiantes de diferentes grados de bachillerato sobre la metodología que usa el docente de la materia para incluir a sus estudiantes, y cuál es su criterio acerca de cómo se lleva la asignatura. El 51,35% de los encuestados manifestaron que las dos horas de educación física que reciben semanalmente no son suficientes, el 39,19 % respondieron que sí, y un 9,46% le da lo mismo la carga horaria. Esto denota que aunque más del 50% se siente atraído por la materia manifestando que dos horas no son suficientes, existe otro porcentaje en ascenso el cual ya no “pelea” por el hecho de recibir más horas de clase de educación física. En cuanto a beneficios que la educación física les provee el 59,46% de los encuestados indicaron que fortalece el trabajo en equipo, el bienestar emocional y el nivel físico, el 40,54% resaltó que los beneficios son en cuanto a la prevención de la osteoporosis, el rendimiento académico, la superación personal y la socialización.

En lo que respecta a los motivos por lo cual estudiantes dejan de realizar cultura física en el bachillerato el 41,89% respondió que las clases son muy rutinarias y monótonas y el docente no propone actividades motivadoras; el 18,92% indica

que existe poca estimulación o exigencia por parte del docente que imparte la asignatura; el 13,51% expone que solo se juega fútbol y no se tiene en cuenta los intereses de los demás estudiantes. El 25,68% en contraste a lo antes mencionado, resaltó que todos los estudiantes se integran y participan, nadie se queda al margen aunque tenga alguna discapacidad. Estos resultados ponen de manifiesto que la razón principal para que se pierda el interés por la asignatura se debe a una práctica docente muy rutinaria y monótona con pocas estrategias de motivación.

Sobre la inclusión, integración y participación de personas con necesidades educativas especiales o discapacidad a las sesiones de educación física un 22,97% indicó que nunca, el 56,76% reflejó que a veces, el 16,22% estableció que casi siempre y el 12,16% manifestó que siempre. Este resultado es alentador debido a que el profesorado de una u otra manera intenta incluir a todos sus estudiantes en gran parte de las sesiones. Con respecto sí el docente propicia un clima de participación a través de preguntas sobre las diferentes temáticas de las sesiones, el 21,62% indicó que nunca, el 50% a veces, el 16,22% casi siempre y el 12,16% reveló que nunca. Esto supone que no en todas las clases se está partiendo de los aprendizajes previos de los estudiantes y no fomentamos la resolución de problemas a través de la formulación de preguntas. Con respecto al gusto por realizar educación física dentro de la institución educativa el 44,60% de los estudiantes indicaron que mucho, el 51,35% que poco y el 4,05% manifestó que nada.

Este resultado es alarmante debido a que los estudiantes están perdiendo ese interés por la asignatura, generalmente la hora de educación física es ese momento que el estudiante no se quiere perder, sin embargo al parecer se está perdiendo el gusto por practicarla. Por último se formuló la pregunta sobre si realizar y practicar distintos juegos dentro de la sesión de Educación Física hace más divertida, entretenida y participativa la clase, a lo que respondieron afirmativamente un 97,30%, el 2,70% manifestó no estar seguros. Esto evidencia que utilizar el juego como estrategia metodológica para la inclusión del alumnado es una excelente alternativa para fomentar la participación, la motivación y el disfrute de todos los estudiantes.



CONCLUSIONES

- El juego representa una excelente herramienta para fomentar la inclusión de todos los estudiantes, indistintamente de sus diferencias individuales; potencia verdaderas experiencias de aprendizaje y los mantiene motivados a realizar educación física durante la sesión.
- Los estudiantes pueden identificar los diferentes beneficios que les provee realizar actividad física de manera regular, esto es positivo ya que tienen plena conciencia que el tener una vida físicamente activa favorece a la conservación de la salud.
- La razón principal para que se pierda el interés por la asignatura, se debe a una práctica docente muy rutinaria y monótona con pocas estrategias de motivación e innovación que propicien el gusto por participar en la sesión de clases.
- El profesorado de una u otra manera intenta incluir a todos sus estudiantes en gran parte de las sesiones, indistintamente si tienen una necesidad educativa especial o discapacidad.
- El interés por realizar educación física en la institución educativa en los bachilleratos está en declive, esto debe generar una reflexión en el profesorado y tratar de repensar en estrategias innovadoras para mejorar su quehacer educativo.

Referencias

- Arón, A. M.; Milicic, N. (2014). *Relación profesor-alumno*, en *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Programa de mejoramiento Andrés Bello.
- Herrador, J. (2011). *101 Juegos para la dinámica de grupos*. Ed. Wanceulen: Sevilla.
- Herrador, J. (2012). *101 Juegos cooperativos*. Ed. Wanceulen: Sevilla.
- Galeano, E. (2001). *Los atletas químicos*. México: La Jornada.
- Gallahue, D. (2011). *Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación*. México: Panamericana.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y primer ciclo EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires, Stadium.
- ONU. (2014). *La inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad en las actividades físico deportivas*. España: Organización de Naciones Unidas.

Fernando Villacís Vera

Unidad Educativa Fanny de Baird. República del Ecuador
 Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Física,
 Deportes y Recreación.
 Cursando una Maestría en Pedagogía de la Cultura Física en la
 Universidad Técnica de Manabí.
 avillacisvera@gmail.com



"El ingenio requiere de procesos sistemáticos y fundamentados para construir nuevas herramientas que generen bienestar".

"Investigar es también saber las formas como NO debe desarrollar un proceso. El entender el error es también un avance, además cuando razonamos las causas de ese error podremos construir mejoras que nos lleven al éxito".



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** 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 atenderse 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.



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, las directoras 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 las directoras 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 las Directoras, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

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

Artículo 12. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna pueden proponer artículos

propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 10% de porcentaje en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dosieres monográficos. Los miembros del Comité Editorial interno no podrán actuar como evaluadores de sus propios artículos.

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

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

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

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

