



COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La propuesta *Miradas que mejoran*



fundación sm



COMUNIDADES
DE PRÁCTICA Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

La propuesta *Miradas que mejoran*



fundación sm

AUTORÍA

Mariana Morales

Karen Pérez Rubio

Macarena Verástegui

Augusto Ibáñez (coordinador)

EXPERIENCIAS

Ana Gabriela Díaz Castillo

Cecilia Espinoza Echeverría

David José Villa Cortés

Diego Caiza Guevara

Inmaculada Jiménez Quintero

Ismael Pecher

Isset Marí Pastrana Andino

Jonathan Ballagan Romero

Juan Alberto Acosta Salas

Julieta Jiménez de Llano García

Lauristely Peña Solano

Marcela de Alba Ritz

María Elisabet Palacios Almendro

Martha Urgiles

Olga Forero Forero

Raúl Rubio Jara

Sergio Carrasco Villar

Susana Alba Guerra

Tatiana Miranda

Víctor Molinero Barranco

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Mayte Ortiz , Fundación SM	10
Jorge Úbeda , Fundación Promaestro	12

CAPÍTULO 1. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMO INSTRUMENTO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Augusto Ibáñez	15
1.1. La formación docente, clave de toda mejora educativa.....	17
1.2. Algunos pasos hacia la creación de comunidades de práctica.....	20
1.3. La observación de aula entre docentes	21
1.4. La docencia compartida como estrategia de desarrollo profesional	22
1.5. Las comunidades virtuales de docentes.....	22
Referencias bibliográficas	25

CAPÍTULO 2. CÓMO DESARROLLAR COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE ENTRE EL PROFESORADO

Mariana Morales	29
2.1. Las comunidades profesionales de aprendizaje.....	31
2.2. Del docente artesano al docente reflexivo	35
2.3. Del docente individual al equipo docente colaborativo	37
2.4. De los cursos de formación a las comunidades profesionales de aprendizaje	40
Referencias bibliográficas.....	41

CAPÍTULO 3. LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE CONOCIMIENTO MIRADAS QUE MEJORAN

Macarena Verástegui y Karen Pérez Rubio	45
3.1. ¿Cuál es el sentido de <i>Miradas que mejoran</i>?	47
3.2. ¿Qué es una comunidad profesional de conocimiento?	48
Referencias bibliográficas	55

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LA PROPUESTA MIRADAS QUE MEJORAN

Macarena Verástegui y Karen Pérez Rubio	59
4.1. ¿Cómo se ha desarrollado la comunidad profesional de conocimiento <i>Miradas que mejoran</i>?	61
4.2. ¿Cuáles han sido los resultados de <i>Miradas que mejoran</i>?	68
Referencias bibliográficas	71



CAPÍTULO 5. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

5.1. El Círculo de Progresión Lectora (CPL). Susana Alba Guerra	75
5.2. Las <i>apps</i> de papel. Raúl Rubio Jara	82
5.3. TITO: robot modular de código abierto. Jonathan Ballagan Romero	89
5.4. ¿Qué sucede en el aula cuando enseñamos? Marcela de Alba Ritz y Ana Gabriela Díaz Castillo	93
5.5. De Navidad, natividad y nacimientos. David José Villa Cortés	98
5.6. #LaNoClasedeEspañol: el reto Pandora. Lauristely Peña Solano	102
5.7. A por todas: un camino hacia la construcción de un proyecto de vida. Víctor Molinero Barranco	110
5.8. Tú pones las reglas. Julieta Jiménez de Llano García	117
5.9. Estudiantes universitarios y ODS: de la información a la acción a través del aula invertida. Ana Gabriela Díaz Castillo	123
5.10. Jugar para aprender y aprender para jugar. Sergio Carrasco Villar	128
5.11. ¿Y cómo te sientes hoy? Cecilia Espinoza Echeverría	132
5.12. Rompiendo barreras: apoyo a la educación rural. Olga Forero Forero y Tatiana Miranda	138
5.13. Los guardianes del planeta. Diego Caiza Guevara y Martha Urgiles	143
5.14. El ciclo de autor: una experiencia de escritura creativa. Isset Marí Pastrana Andino	148
5.15. La expresión escrita en lengua inglesa como proceso de autocorrección de errores a través del porfolio del estudiante. Juan Alberto Acosta Salas	156
5.16. Lectoras prosumidoras del siglo XXI. María Elisabet Palacios Almendro	164
5.17. Punto Crea y su metodología de Aprendizaje basado en retos STEAM. Ismael Pecher	171
5.18. Construyo mi ciudad sostenible. Inmaculada Jiménez Quintero	176
Referencias bibliográficas	181

CAPÍTULO 6. ANEXOS

6.1. Plantilla de la práctica educativa	193
6.2. Instrumento de observación.....	196
6.3. Plantilla de las fortalezas y las áreas de mejora de la práctica educativa.....	202
Referencias bibliográficas	203

PRESENTACIÓN

Reimaginando juntos el desarrollo profesional docente

En una investigación reciente¹ de la Fundación SM se ha constatado que la principal demanda por parte del profesorado para culminar su desarrollo profesional es la **formación permanente**, la misma conclusión a la que llegamos cuando se realizó una consulta similar hace ya más de treinta años. Es también uno de los principios que aparecen reflejados en el “Decálogo de condiciones para transformar la educación con el impulso de los equipos docentes”². La elaboración de este decálogo contó con la valiosa aportación de la Unesco y del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, del que formamos parte, y en él se recoge una de las ideas fundamentales del *Global Report on Teachers*³: la de que, para hacer frente a la escasez de docentes a nivel global, es necesario fomentar e implementar su motivación, así como cultivar su desarrollo profesional, es decir, capacitarlos mediante la autonomía y el aprendizaje permanente.

Este hecho pone de relieve que la formación permanente del profesorado es un asunto clave para la consecución de una educación de calidad. Desde hace varias décadas se ha intentado satisfacer esta necesidad con multitud de programas, cursos y planes de mejora. Sin embargo, si la formación permanente sigue considerándose como uno de los grandes ámbitos carenciales, entendemos que es por dos razones fundamentales:

1. En primer lugar, por la importancia esencial que tiene para el desarrollo profesional de los docentes y el rendimiento de los estudiantes
2. En segundo lugar, porque las propuestas de formación que se han planteado hasta la fecha no han conseguido los resultados esperados.

En este escenario, creemos firmemente que la mejor manera de abordar la formación permanente debería ser revisada para otorgar un mayor protagonismo a la relación profesional entre pares, desde la perspectiva de los profesionales que están cada día en las escuelas abordando dificultades pedagógicas muy similares. Los docentes tendrían que contar con la autonomía, los recursos y el tiempo suficientes para poder identificar sus necesidades y buscar soluciones conjuntas, trabajando colegiadamente con colegas tanto del propio centro educativo como de comunidades educativas más amplias.

1 FUNDACIÓN SM (2023). *El profesorado en España 2023*. Madrid: Fundación SM.

2 FUNDACIÓN SM, TFF Y UNESCO. “Decálogo de condiciones para transformar la educación con el impulso de los equipos docentes” (en prensa).

3 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) e INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030 (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. París: Unesco.

En este sentido, la Fundación SM, que desde sus inicios ha mantenido siempre un firme compromiso con los maestros, con la profesión docente y con la calidad y equidad educativas, ha venido desarrollando, desde el marco del programa Escuelas que cuidan, comunidades profesionales de aprendizaje, con el objeto de tutelar el proceso de capacitación docente de una manera más estructural y eficiente. Los miembros de estas comunidades las valoran muy positivamente, tanto por la calidad del aprendizaje que generan como por el hecho de constituir una potente red de apoyo para la consecución de la motivación y el bienestar imprescindibles para avanzar en el ejercicio de su profesión.

Una *escuela que cuida* parte del presupuesto fundamental de que nadie sabe más que todos juntos. Así, los equipos docentes construyen una mirada amplia e integral de cada estudiante y, por tanto, tienen en su mano la posibilidad de implementar las mejores estrategias pedagógicas para que ningún niño ni ninguna niña se quede rezagado en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta concepción de la escuela y de la profesión docente nos hermanamos con la Fundación Promaestro para desarrollar una nueva comunidad profesional de aprendizaje en el programa *Miradas que mejoran*. Este libro, en el que exponemos los logros de la puesta en práctica de esta reflexión conjunta realizada entre el profesorado en Iberoamérica, es el resultado de esa fructífera colaboración.

El presente texto constituye una evidencia de que estamos realmente preparados para abordar la mejora del panorama educativo cuando entendemos la educación como un bien común y como una responsabilidad de toda la comunidad. Agradecemos a la Fundación Promaestro su labor y su inquebrantable compromiso para hacerlo posible.

Esperamos poder contribuir con nuestro trabajo a la recuperación del valor de la figura del docente como pieza clave en la transformación educativa imprescindible para la formación de ciudadanos y ciudadanas globales orientados hacia la conquista del bien común desde la perspectiva de la ética del cuidado. Solo entonces lograremos verdaderas *escuelas que cuidan*.

Mayte Ortiz
Directora de la Fundación SM

PRESENTACIÓN

Miradas que mejoran

La cuestión esencial para cualquier profesor es la siguiente: ¿qué es ser un buen docente? La respuesta, aunque profunda, es sencilla: un buen docente es aquel que sabe y quiere a sus estudiantes. Este entendimiento llega con la experiencia, ya que la enseñanza es una búsqueda constante donde la práctica es fundamental para descubrir el verdadero significado de la auténtica docencia.

Aunque cada docente recorre un camino único, no tiene que transitarlo en soledad. En cada escuela existen magníficos profesores con quienes tejer comunidades profesionales de aprendizaje que enriquecen la práctica individual y fortalecen la propia institución educativa. Estas comunidades constituyen espacios de intercambio y reflexión donde se comparten estrategias, se plantean retos y se celebran logros.

Desde hace diez años, la Fundación Promaestro promueve estas comunidades con docentes comprometidos con la mejora continua, especialmente para ayudar a los estudiantes que presentan mayores dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas comunidades crean un ecosistema educativo donde la colaboración, la creación de conocimiento y el cuidado de los demás son esenciales.

Durante la puesta en práctica del programa formativo *Miradas que mejoran: construyendo comunidades profesionales de conocimiento*, en colaboración con la Fundación SM, hemos aprendido que el acto de enseñar consiste fundamentalmente en colaborar, crear conocimiento y cuidar. Este programa ha involucrado a docentes de diferentes países de habla hispana que han implementado buenas prácticas pedagógicas en sus aulas y han incorporado novedosas claves para una enseñanza puntera basada en la colaboración.

Somos conscientes de los obstáculos que enfrentan los profesores comprometidos con estas comunidades: desafección de algunos colegas, excesiva burocracia, la presencia de una arraigada cultura de centro que rehúye la cooperación y fomenta



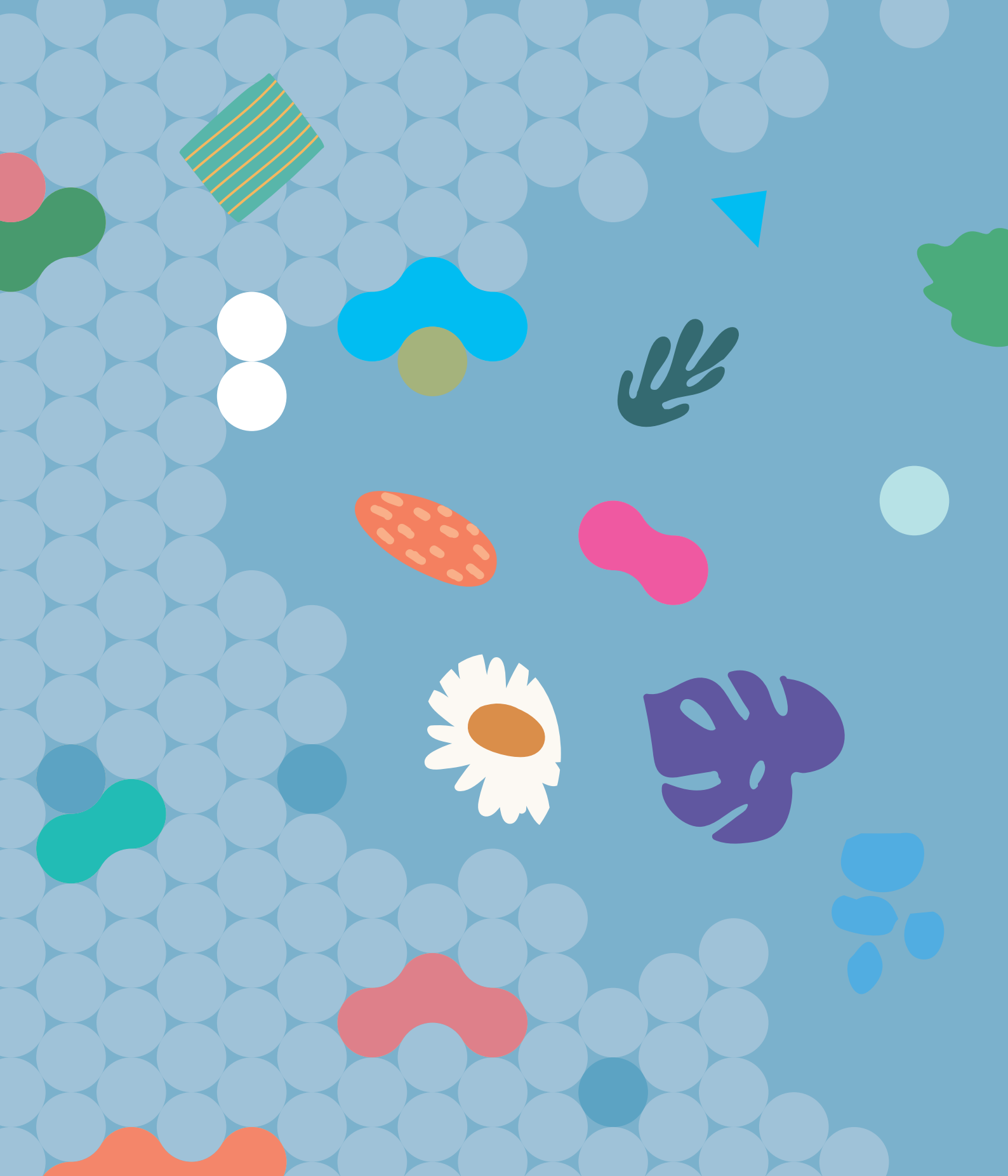
el aislamiento y un sistema educativo que directamente desincentiva la participación. El éxito del presente programa, por tanto, depende del compromiso de los equipos directivos y de las Administraciones educativas, que pueden salvar estos escollos para incentivar estas iniciativas.

La visión de los buenos docentes como creadores de comunidades profesionales de conocimiento y colaboración está alineada con el movimiento “Los Futuros de la Educación”, creado con el auspicio de la Unesco, que aboga por un nuevo contrato social para la educación basado en la colaboración, la equidad y la sostenibilidad.

Para muchos educadores, el programa ha constituido el estímulo perfecto para liderar la creación de comunidades profesionales en sus centros educativos. Así, han descubierto que el camino hacia la excelencia docente no se recorre en solitario, sino en compañía de colegas que comparten la misma pasión y el mismo compromiso. La colaboración y el apoyo mutuo son motores de cambio y de mejora continua.

Esperamos que esta publicación inspire a más docentes a formar parte de estas comunidades profesionales. La buena docencia es un viaje continuo de aprendizaje y crecimiento. Y, en este apasionante viaje, nadie debería estar solo. El programa *Miradas que mejoran* es un magnífico ejemplo de colaboración y creación de conocimiento entre la Fundación SM y la Fundación Promaestro, que constata que es posible trabajar juntos en beneficio de la educación.

Jorge Úbeda
Director de la Fundación Promaestro





CAPÍTULO

1

LAS COMUNIDADES
DE PRÁCTICA COMO
INSTRUMENTO DE
PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE

El profesorado constituye el factor más importante para asegurar la calidad de un sistema educativo y, por tanto, también lo es su aprendizaje permanente. Sin embargo, los tradicionales cursillos de formación resultan insuficientes para abordar los retos actuales de la profesión docente. Las comunidades profesionales de práctica reflexiva pueden ayudar a pasar de la cultura del trabajo individual a la del trabajo en equipo, y contribuir así a una transformación real y sistémica de la escuela.

1.1. LA FORMACIÓN DOCENTE, CLAVE DE TODA MEJORA EDUCATIVA

En palabras de Javier Tourón (2019), “los sistemas educativos mejoran si lo hacen los profesores”. Además, añade que “también sus directores, que deberían ser auténticos líderes de la instrucción”. En efecto, las evidencias muestran que, de todos los factores controlables de un sistema educativo, el más importante es el grado de eficiencia del profesorado en el aula. Por tanto, es lógico que la formación permanente constituya un reto esencial en la mejora educativa, ya que el profesorado es la variable más influyente para conseguir unos resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se afirmaba en el primer *Informe McKinsey* sobre sistemas educativos (2007), “ningún sistema educativo puede ser mejor que sus profesores”.

De hecho, la formación permanente constituye una parte significativa de la actividad docente. El profesorado asiste periódicamente a cursos de formación, talleres, *webinars*, másteres y posgrados para conocer nuevas metodologías o para actualizarse en campos del saber tales como la pedagogía, las didácticas específicas, la tecnología educativa, la psicología o el ámbito emergente de la neuroeducación. Sin embargo, el sentir general es que estas capacitaciones, aun siendo relevantes, no llegan a generar un cambio real y sostenido de la práctica docente, es decir, no acaban de producir una transformación de facto en la escuela. En parte, esto se debe a la distancia que existe entre lo que se cuenta en una presentación de Power Point y la realidad concreta de cada aula; y, también, a la escasez de tiempo para experimentar y, sobre todo, a la ineficacia de las intervenciones pedagógicas puntuales si no se encuentran respaldadas por la complicidad de todo el equipo docente. Los cambios reales surgen de las entrañas de la comunidad educativa; por ello suelen resultar más eficaces los procesos formativos que se llevan a cabo en el propio centro, ya que favorecen un proceso de transformación más integral.

Las necesidades educativas de la escuela actual y, por consiguiente, los enfoques de la capacitación docente, pasan por la superación de la tradicional cultura del profesorado aislado para generar una cultura colaborativa (recordemos el conocido dicho africano, “para educar a un niño hace falta toda la tribu”). En este sentido, el tercer informe global redactado por la Unesco



(2022), titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*, apuesta firmemente por un reenfoque de la enseñanza “como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes como productores de conocimiento y como figuras clave en la transformación educativa y social” (Unesco, 2022, p. 4).

Tomando como referente de trabajo este informe, desarrollado por la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación, la histórica Cumbre sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas (TES, por su sigla en inglés), celebrada en septiembre de 2023, profundizó en cinco vías fundamentales de acción, centradas en las áreas que requieren una atención especial para transformar la educación:

1. La primera de las vías, lógicamente, se focaliza en los **docentes, enseñanza y profesión docente**.
2. La segunda vía se centra en las **escuelas** como espacios inclusivos, seguros y saludables.
3. La tercera vía trabaja en la adquisición de los **aprendizajes básicos** y la promoción del **desarrollo sostenible**.
4. La cuarta vía propone el aprovechamiento del potencial de la **tecnología** en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Y, por último, la quinta vía persigue la mejora de la **financiación**.

La Cumbre TES parte del presupuesto de que el profesorado es el agente más influyente dentro de un sistema educativo en lo que respecta a la consecución de resultados de aprendizaje y que, además, es esencial para transformar la educación, porque constituye el motor de todo cambio real en la escuela. Por tanto, **cuidar del profesorado es contribuir a la mejora educativa**. Las conclusiones de los grupos de trabajo recomiendan cuidar del bienestar de los docentes en cuatro aspectos fundamentales:

- Gestionar convenientemente la carga de trabajo, la corresponsabilidad, y el entorno e infraestructura de apoyo.
- Mejorar sus condiciones laborales y reforzar su estatus profesional para que puedan transformar la educación desde dentro.
- Capacitarlos en saberes transversales como la educación para el desarrollo sostenible, las habilidades sociales y emocionales, la ciudadanía global, la paz y no discriminación;
- Usar las tecnologías para apoyar y aligerar el desempeño de su labor en lugar de suponerle responsabilidades o lastres adicionales.

Pero, sobre todo, la Cumbre TES insiste en que se debe ayudar a los equipos docentes a **pasar de una cultura solipsista a una cultura de colaboración**. Por tanto, la labor docente debería caracterizarse principalmente por la **colaboración** y el **trabajo en equipo**. Sin embargo, para que esto ocurra hay que **respaldar la autonomía del profesorado y apoyar su desarrollo profesional**, de modo que estrategias como la reflexión pedagógica, la investigación y la creación de conocimientos y nuevas prácticas educativas formen parte de la actividad

docente y que el profesorado deje de ser un mero ejecutor de instrucciones diseñadas por otros para integrarse en equipos que crean sus propias metodologías y que son capaces de influir en el diseño de las políticas educativas.

También es imprescindible **reimaginar la capacitación docente** para la consecución de un objetivo tan ambicioso. No parece fácil que el cambio buscado pueda conseguirse con unos cursillos de perfeccionamiento ni con unos *webinars* aislados. Es fundamental crear redes profesionales que potencien la reflexión, la colaboración y la mejora continua de la práctica docente. Y para ello hace falta un proceso de mediación y la generación de condiciones adecuadas, de modo que no se limite a un mero gesto voluntarista, sino que se convierta en un proceso sistémico, integrado en la dinámica profesional de la docencia.

En este sentido, el *Global Report on Teachers* (Unesco y TTF, 2024), primer informe mundial sobre la situación del profesorado, sostiene expresamente lo siguiente:

Es necesaria la transformación de la capacitación docente y el desarrollo profesional desde modelos de formación individuales, basados en cursos y créditos, para lograr un proceso colaborativo, dirigido por los profesores y que dure toda la vida. Esto incluye la promoción de **comunidades de práctica**, la incorporación de pedagogías de cooperación y solidaridad en la formación docente, y la priorización del aprendizaje-servicio, la investigación-acción y la participación comunitaria (p. 93).

Este novedoso enfoque de la formación puede implementar la consideración de la profesión y afianzar el compromiso del profesorado, al profundizar en su papel como productor de conocimientos y al contribuir, de este modo, al reconocimiento social y el fomento de la confianza en el trabajo docente. En el citado informe, además, se recogen evidencias sobre los múltiples beneficios de unirse a una comunidad de práctica para el profesorado, entre ellos, mejoras en la colaboración y en la retroalimentación docente, en la satisfacción laboral y en la percepción de autoeficiencia (p. 106). En concreto, en el informe se constata que las evaluaciones realizadas en regiones tan dispares como América Latina y el África Subsahariana han demostrado que la creación de estas comunidades de práctica, ya sea a escala local, nacional o incluso internacional no solo ha contribuido con éxito al desarrollo profesional del profesorado, sino que también ha generado una identidad corporativa y un sentido de pertenencia (p. 146). Y se sostiene, asimismo, que el papel de los docentes como productores de conocimiento y la sistematización, uso e intercambio de sus soluciones pedagógicas deben estar en el centro de la transformación de la educación (p. 147).

La inclusión en este tipo de redes puede impulsar el desarrollo profesional porque invita a los profesores, como agentes fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a compartir e innovar, entendiendo





la innovación como “un proceso de resolución de problemas arraigado en la profesionalidad de los docentes, una respuesta para abordar el día a día de las aulas en constante cambio” (Paniagua e Istance, 2018). Se trata, en definitiva, de reimaginar la enseñanza como una profesión colaborativa, a través de la participación activa en redes profesionales (o comunidades de práctica) que puedan operar dentro de una escuela o en grupos de escuelas, tanto a escala nacional como internacional.

1.2. ALGUNOS PASOS HACIA LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

El conocimiento de metodologías eficaces constituye, sin duda, una parte necesaria del saber experto docente, pero no es una condición suficiente. Como explican Fullan y Langworthy (2014), cada profesor necesita disponer de un repertorio de estrategias metodológicas contrastadas, en un espectro amplio que puede ir “desde el Aprendizaje basado en proyectos hasta un modelo de indagación, pasando por la instrucción directa”, que lo capacite para desarrollar la estrategia óptima en cada momento concreto y ante necesidades específicas que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y dichas estrategias deben aplicarse, además, en situaciones respaldadas por las evidencias, para asegurar que puedan funcionar con una probabilidad razonable.

Pero, además, estas estrategias deben integrarse en un proceso de contraste y mejora continua, para mitigar lo que Gert Biesta caracteriza como “el riesgo de educar”, esto es, el riesgo de que las metodologías no funcionen, por el simple hecho de que no educamos a robots, sino a seres humanos singulares (Biesta, 2017). Ahora bien, ¿cómo ajustar la práctica a cada circunstancia concreta para garantizar su eficacia? ¿Cómo mejorar la propia práctica, evitando ser juez y parte? Sin duda, mediante técnicas colaborativas que contribuyan a reforzar y a implementar el saber experto docente.

Pasamos a describir en los siguientes apartados los tres procedimientos principales para construir estas comunidades de práctica, también llamadas “comunidades profesionales de conocimiento” o “comunidades profesionales de aprendizaje” (en adelante, las denominaremos como CPA para simplificar): *la observación de aula entre docentes, la docencia compartida y la creación de comunidades virtuales de docentes.*

1.3. LA OBSERVACIÓN DE AULA ENTRE DOCENTES

La **observación de aula** se realiza entre iguales que consensúan una metodología específica para la observación de sus clases basada en los principios de la objetividad, la confidencialidad y el respeto mutuo, y que se retroalimentan con las impresiones recibidas, constituye una técnica de coevaluación formativa que puede ser muy eficaz para contribuir al desarrollo profesional y la mejora de la praxis docente, siempre que se lleve a cabo de manera sistemática y, a ser posible, dentro de una misma institución educativa. Para ello, es necesario facilitar la organización y disponer de estrategias para llevarla a cabo, además de hacer hincapié en el trabajo en equipo de los docentes, con el objetivo de superar la tradicional cultura individualista de la profesión (Morales, 2016). Sin embargo, no es un proceso fácil; hay que disponer de mucho aplomo y de cierto coraje para implementarlo. Como explica Mariana Morales, “abrir la puerta de clase a otro profesional es un acto de valentía y, a la vez, de humildad: aunque haces el trabajo razonablemente bien, eres consciente de que las cosas pueden hacerse aún mejor” (Morales, 2023).

Por otro lado, las investigaciones demuestran que la práctica de la observación en el aula entre compañeros contribuye a la mejora de las habilidades, tanto del docente que observa como del que es observado. Esta es una de las conclusiones de un amplio estudio realizado en 82 institutos ingleses durante dos cursos académicos, en el que se demostró que los programas de observación en las clases entre pares mejoran significativamente el rendimiento del alumnado en Matemáticas y Lengua (Burgess, Rawal y Taylor, 2024). En dicha investigación participaron 1300 docentes y unos 28 000 estudiantes de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, que fueron sometidos a pruebas estandarizadas de ámbito estatal (Certificado General de Educación Secundaria; GCSE, por su sigla en inglés), junto con el alumnado de los grupos de control. Los resultados obtenidos por los estudiantes al cargo de los docentes que fueron observados por otros compañeros fueron superiores a los del grupo de control, pero mejoraron aún más los resultados del alumnado de los docentes que realizaban la observación. Los investigadores concluyeron que la observación de las clases de otros docentes beneficia tanto al que observa como al que es observado, y eso repercute en una mejora significativa de los resultados de los estudiantes.

Por tanto, que un profesor observe la clase de otro compañero es una de las formas más sencillas y eficaces de profesionalización docente, a través de una observación reflexiva, colaborativa, dialógica y constructiva, orientada a la mejora de las habilidades de quien observa y de quien acepta ser observado (Sanz, 2024).

1.4. LA DOCENCIA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Al igual que la observación entre iguales, la **docencia compartida o codocencia** supone la actividad conjunta de dos o más profesores en una misma aula, por lo que deben coordinarse para intervenir de forma activa y consensuar los roles que desempeñará cada uno de ellos en la sesión.

Existen diversos modelos de docencia compartida, que van desde aquel en el que un educador lidera la clase y el otro le presta apoyo hasta otros en los que ambos docentes comparten un mismo liderazgo (Oller, Navas y Carrera, 2018):

- El primero es el más sencillo: un docente es el responsable de la materia impartida y el otro actúa como profesor de apoyo. Suele ser un modelo utilizado para acompañar al alumnado con necesidades educativas especiales, dada la exigencia de formación específica, pero también para reforzar clases de contenido instrumental o para apoyar el trabajo experimental en el laboratorio.
- En el segundo modelo, el alumnado se distribuye en distintos subgrupos dentro del aula o recorre distintas áreas de actividad o estaciones, lo que permite atender a grupos con alta diversidad con menores ratios de alumnos y metodologías más ajustadas.
- Un tercer modelo menos habitual es el de docentes que trabajan simultáneamente con todo el grupo, con roles análogos, complementándose a través de un diálogo activo y una estrecha coordinación en las labores de planificación y de evaluación.

Sin duda, la presencia de dos o más profesores en el aula permite atender mejor a la diversidad y prevenir las situaciones disruptivas que pueden incidir negativamente en la dinámica de trabajo en una clase. Pero también mejora el desempeño de los docentes al generar estructuras de colaboración y de enseñanza-aprendizaje recíprocas, lo que repercute en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo profesional docente (García Cuenca, 2023).

1.5. LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE DOCENTES

Una definición muy extendida de “comunidad virtual” es la que el profesor Howard Rheingold, del Instituto Tecnológico de Massachusetts, estableció en la década de los noventa del siglo pasado (1993):

[...] grupos sociales que emergen de internet cuando un número suficiente de personas mantienen discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, y con suficiente sentido humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio (p. 5).

En otras palabras, se trata de un grupo de personas que utilizan la red digital para compartir sus intereses y mejorar sus conocimientos.

También en los años noventa surgieron, en la plataforma **Profes.net**, las primeras comunidades virtuales de docentes de habla hispana, de la mano de la Fundación SM. Inicialmente, las comunidades de Profes.

net conectaban a profesores de Secundaria con perfiles académicos similares (de Matemáticas, de Geografía e Historia, de Física y Química, de Biología y Geología, de Religión, etc.), y posteriormente se ampliaron al profesorado de Infantil y de Primaria. En estas comunidades se priorizaba la interacción entre iguales, que trascendía lo académico (artículos, puesta en común de prácticas y de exámenes resueltos, discusiones sobre metodologías específicas, etc.) y se extendía a cuestiones más informales (intercambios de materiales de segunda mano, anuncios particulares, etc.). También se utilizaban los foros para que los docentes pudieran ofrecer un reconocimiento profesional a sus antiguos maestros, a través de la sección “¡Gracias, profel!”, en un intento de autoafirmación de la profesión, poco habituada a las validaciones externas. Pero, más allá de lo anecdótico, las conversaciones profesionales en los foros de Profes.net constituyeron una interesante experiencia de desarrollo profesional, que fue analizada pormenorizadamente en una investigación doctoral de la Universidad Complutense de Madrid (Ferrer, 2004).

En síntesis, las comunidades virtuales de docentes son como una gran sala de profesores sin paredes, en la que se producen conversaciones de todo tipo, pero mediadas por internet. Pueden llegar a constituir, por tanto, comunidades más reales que virtuales, por lo que Coll prefiere llamarlas *comunidades en línea o en red* (2004). Las comunidades virtuales contribuyen sin lugar a dudas al desarrollo profesional docente, porque aglutinan a expertos que, a través de la red, comparten su experiencia y dan y reciben ayuda especializada. Un ejemplo conocido son las comunidades de creación de *software* libre educativo, en las que sus miembros intercambian experiencias y opiniones y enriquecen sus conocimientos a través de la interacción: reciben productos desarrollados por otros, los mejoran o reinventan y los devuelven a la comunidad para que otros los sigan perfeccionando.

Estas comunidades virtuales pueden constituir auténticas CPA. Citaremos un par de ejemplos significativos, una CPA creada en torno a un proyecto compartido, que los miembros resuelven colaborativamente (**Aula GO**); y otra centrada en la reflexión sobre la propia práctica docente (**Reimaginar Juntos**):

- **Aula GO** es un programa de la Fundación SM para jóvenes iberoamericanos con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, docentes o estudiantes de educación. A través de la creación de una CPA en red, el programa propone a los jóvenes un desafío que requiere trabajar de manera colaborativa, primero a distancia y luego presencialmente, para impulsar un cambio en la educación, en una escuela real, a través del aprendizaje y la acción. Para ello, los participantes, previamente seleccionados, reciben formación específica y trabajan colaborativamente en un proceso tutorizado por especialistas de la Fundación SM. El entregable final de este trabajo consiste en un proyecto de transformación de una escuela real, que deben conocer in situ antes de elaborar su propuesta final. En el caso de la última convocatoria, el equipo ha desarrollado un ambicioso plan de convivencia para la escuela Roberto Montes de Oca, en León, México, que posteriormente se replicará en otros centros educativos. Los participantes visitaron el centro en el mes de abril y, tras ultimar su proyecto, presentaron su propuesta los días 14 y 15 ante la comunidad educativa y los responsables de la Administración (Pérez y Ortiz, 2024).

- La comunidad de **Reimaginar Juntos (RJ)** surge de las recomendaciones del informe de la Comisión Internacional sobre Los futuros de la Educación de la Unesco anteriormente citado, cuyas principales fortalezas son su defensa incondicional de la institución escolar y su clara apuesta por el liderazgo pedagógico y la reprofesionalización docente. Por ello, el proyecto RJ trata de impulsar la reflexión colectiva en torno a la educación, y lo hace a través de una CPA que integra a docentes de toda Iberoamérica. Los participantes de cada convocatoria, previamente seleccionados, reciben formación en metodologías, evaluación formativa y educación para el desarrollo sostenible; diseñan un proyecto adaptado al contexto de su escuela; aplican los instrumentos de observación; comparten sus experiencias y resultados, y discuten propuestas de mejora con sus iguales dentro de la CPA. Un grupo de participantes recibe un acompañamiento formativo y tutorial especializado, de la mano de la Fundación Promaestro, a través del programa **Miradas que mejoran**, que se describe en los capítulos siguientes.

En ambos proyectos se trata de promover una comunidad de práctica, una CPA, a través de la **colaboración docente como un mecanismo idóneo para el desarrollo profesional**. Las educadoras y **educadores** saben que la escuela solo se puede transformar desde dentro, y ninguna reforma, estrategia o directiva diseñadas desde el exterior puede generar un cambio significativo si este no es asumido, impulsado y ejecutado por la propia comunidad educativa. De ahí que la mejor forma para catalizar el cambio sea impulsar la reflexión y el debate desde dentro de la escuela, y desarrollar el liderazgo pedagógico.

En lugar de buscar recetas externas, que no suelen funcionar en otros contextos, para mejorar radicalmente nuestras escuelas se necesita alimentar la reflexión compartida en el centro educativo, por lo que el **reto es convertir cada equipo docente en una verdadera comunidad profesional de conocimiento y aprendizaje**.

Augusto Ibáñez es doctor en Química, posgraduado en Neuroeducación, y formador y asesor educativo de la Fundación SM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

BURGESS, S., RAWAL, S. y TAYLOR, E. S. (2020). "Teacher peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools". *Journal of Labor Economics*, 12, M5. Recuperado de [este enlace](#).

COLL, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista". *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, agosto-enero, pp. 1-24. Jalisco (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

FERRER, R. (2004). "La utilización de los foros de debate de la red de internet en los procesos de comunicación y autoformación del profesorado". Tesis Doctoral, dir. Antonio Bautista García-Vera, Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014). "Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad". Nueva Jersey: Pearson. Recuperado de [este enlace](#).

GARCÍA CUENCA, M. V. (2023). "Dos mejor que uno: la codocencia y sus beneficios para atender a la diversidad en el aula". *EDUFORICS. Revista de Innovación Educativa*. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES). Recuperado de [este enlace](#).

MCKINSEY AND COMPANY (2007). *Informe McKinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [este enlace](#).

MORALES, M. (2016). "La observación entre iguales como instrumento de la innovación educativa" [Blog de práctica reflexiva]. Recuperado de [este enlace](#).

MORALES, M. (2023). *La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha*. Madrid: SM.

OLLER, M., NAVAS, C. y CARRERA, J. (2018). "Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades". *Aula de Innovación Educativa*, 275, septiembre, pp. 45-50. Recuperado de [este enlace](#).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) y TEACHER TASK FORCE (TTF). INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030 (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. París: Unesco. Recuperado de [este enlace](#).
- PANIAGUA, A. e ISTANCE, D. (2018). "Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies". *Educational Research and Innovation*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.
- PÉREZ, A. y ORTIZ, M. (2024). "Generación GO, un movimiento de construcción de ciudadanía global impulsado por los y las jóvenes". *EDUFORICS. Revista de Innovación Educativa* (ISSN 3020-6405). Recuperado de [este enlace](#).
- RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- SANZ, I. (2024). "La observación en el aula mejora las habilidades de los docentes y el desempeño de su alumnado". Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES). Recuperado de [este enlace](#).
- TOURÓN, T. (2019). "Los profesores son la clave, ¿quizá olvidada?, del sistema educativo". *Ined21*, 8 de febrero. Recuperado de [este enlace](#).





CAPÍTULO

2

LA CREACIÓN DE COMUNIDADES
PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
ENTRE EL PROFESORADO

La creación y el impulso de una comunidad profesional de aprendizaje dentro de cada claustro ofrece una vía para el desarrollo profesional del profesorado a través de un espacio colaborativo para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, discutir los desafíos que afrontan en el aula y buscar soluciones conjuntas.

2.1. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Aunque resulte arriesgado realizar propuestas de desarrollo profesional docente en entornos como el español y el de otros países iberoamericanos en los que las competencias docentes están pendientes de estandarizar, podemos tomar como referencia los contenidos competenciales que han establecido otros países de nuestro entorno, que incluyen tanto un conocimiento disciplinario como la labor pedagógica y los valores y la práctica profesional docente (CEPPE Chile, 2013). Cualquier concreción temática del desarrollo profesional de los profesores debe tener en cuenta cuál es la competencia específica por desarrollar y cuál es el punto de partida de los profesionales. En este sentido, podemos encontrarnos una gran variedad dependiendo de la formación inicial de cada profesor y del bagaje de creencias que conforman su identidad como docente.

¿Qué tipo de profesional necesitamos en la docencia? Moore (2004) distingue tres clases fundamentales de docentes: el “artesano competente”, el “practicante reflexivo” y el “individuo carismático”. El primero aplica un método con regularidad de manera eficiente; el segundo reflexiona sobre su propia práctica e introduce mejoras en ella. El tercero es el docente entusiasta que inspira gracias a su propio talante personal y es el que suele dejar mayor huella en los estudiantes, aunque no sea posible encontrar un programa formativo específico para desarrollarlo ya que, como hemos dicho, está definido por los rasgos que conforman su personalidad y por el reconocimiento del carisma por parte de la comunidad a la que pertenece. En cambio, un docente artesano (o “técnico” [Trillo, 1994]) sí que puede evolucionar hacia un practicante reflexivo, si dispone de un contexto o un programa de desarrollo profesional adecuado.

Este extracto del informe de la Unesco *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación* (2022, p. 98) refleja de manera certera el desafío actual al que se enfrenta el desarrollo de la profesión docente:

El conocimiento basado en la práctica es vital para la configuración de una profesión en la que los docentes se ven como profesionales reflexivos. A nivel personal, el conocimiento profesional de la enseñanza tiene dimensiones intuitivas, prácticas y relacionales. El trabajo docente colaborativo integra de forma natural una dimensión de reflexión y puesta en común entre compañeros. Cada vez más, esta puesta en común puede plasmarse por escrito, asumiendo los profesores la autoría. Una profesión no solo necesita registrar su patrimonio, sus experiencias y sus prácticas; también necesita identificar nuevas fronteras para la investigación y la innovación, definir preguntas y buscar las respuestas. Cuando se reconoce a los profesores como profesionales reflexivos y productores de conocimientos, estos contribuyen a aumentar el saber necesario

para transformar los entornos educativos, las políticas, la investigación y la práctica, tanto dentro como fuera de su propia profesión.

En consecuencia, el reto actual tiene un doble cometido:

1. Desarrollar las cualidades que conforman al tipo de docente reflexivo.
2. Llevarlo a cabo en el seno de equipos especializados que evolucionen hacia las comunidades profesionales de aprendizaje.

Por **comunidad de práctica** entendemos un grupo social que se forma con el propósito de cultivar un conocimiento especializado. Este conocimiento se desarrolla compartiendo aprendizajes basados en la reflexión conjunta de experiencias prácticas. Creemers y Kyriakides (2012) abogan por la creación y el fortalecimiento de estas comunidades dentro de las instituciones educativas como parte integral de la formación de los profesores y el desarrollo profesional continuo. Para estos autores, la capacitación docente debe ser un proceso dinámico en el que los educadores se involucren en la revisión constante de su práctica pedagógica, identificando las posibles áreas de mejora y readaptando sus enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades de sus estudiantes.

En línea con estas ideas, una aproximación a la mejora continua del profesorado consiste en la creación y el fomento de una **comunidad profesional de aprendizaje** dentro de cada claustro. Una comunidad profesional de aprendizaje está constituida por un grupo de educadores que se reúnen de manera regular para compartir experiencias, conocimientos y buenas prácticas con el objetivo de implementarlas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas comunidades proporcionan un espacio seguro y colaborativo donde los docentes pueden reflexionar sobre su quehacer pedagógico, debatir acerca de los desafíos que afrontan en el aula y buscar soluciones conjuntas¹.

Como se recoge en el citado informe de la Unesco:

Para llevar a cabo este complejo trabajo, los profesores necesitan comunidades de enseñanza colaborativas ricas, que cumplan las condiciones propicias de libertad y respaldo. Apoyar la autonomía, el desarrollo y la colaboración de los docentes es una importante expresión de la solidaridad pública para los futuros de la educación (p. 94).

Las comunidades de aprendizaje deben tener en cuenta dos importantes aspectos: su tamaño y la diversidad de los perfiles docentes que las componen. En ocasiones, una comunidad puede crecer en un mismo centro educativo (por ejemplo, en torno a una temática de trabajo común como el patio escolar, el Aprendizaje cooperativo o la evaluación formativa) porque tendrá suficientes practicantes y solo necesitará un apoyo externo o conexiones puntuales con otros centros o practicantes; sin embargo, es frecuente que la comunidad se vea

¹ Como ejemplo de comunidad profesional de aprendizaje, véase la descripción del trabajo realizado por las profesoras de Infantil y ciclo inicial de Primaria del colegio María Ward de Badalona (Barcelona) durante el curso académico 2021-2022, centrado en la mejora del patio escolar, descrita en Morales (2023, p. 38).

limitada por su propio tamaño (cuando solo hay uno o dos especialistas en todo el centro), por sus conocimientos o por sus creencias compartidas en torno a la labor docente. En estos casos es conveniente que la comunidad se integre en una red más amplia y variada, incorporando perfiles de otras etapas o diferentes niveles de experiencia y conocimientos (de didáctica, de investigación, etc.). Por tanto, las propuestas que vamos a desarrollar están encaminadas a apoyar y reforzar cada uno de los niveles de intervención indicados en la tabla 2.1, los cuales interactuarán en todo momento entre sí.

Tabla 2.1. Niveles de intervención de las comunidades profesionales de aprendizaje

	Niveles	Agentes	Objetivos
1	Individual	Docente reflexivo	Del docente artesano al docente reflexivo.
2	En equipo	Comunidad profesional de aprendizaje dentro de un mismo centro educativo.	Del docente individual al equipo docente colaborativo.
3	En red	Comunidad profesional de aprendizaje entre docentes de diferentes centros educativos.	De los cursos de formación a las comunidades profesionales de aprendizaje

Llegados a este punto es fundamental dirimir cuáles son los procedimientos a través de los cuales el profesorado prefiere llevar a cabo su desarrollo profesional docente en España, es decir, debemos definir cuál es nuestro punto de partida. Como se recoge en el *Informe TALIS* de 2018 (OCDE, 2019), dentro de las diferentes actividades de desarrollo profesional, el profesorado español encuestado se inclina por los cursos o seminarios presenciales (concretamente, un 84 % del profesorado de Primaria y un 72 % del de Secundaria), muy por delante de las restantes actividades que se recogen en el citado informe, tales como las siguientes:

- Conferencias sobre educación, presentación de investigaciones o debates acerca de temas educativos.
- Encuentros de observación en otros centros educativos.
- Programas de cualificación profesional.
- Lecturas de bibliografía académica.
- Visitas de observación a empresas, organismos públicos u ONG.
- Cursos y seminarios *online*.
- Tutorías u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro.
- Participación en una red de docentes creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado.



Puesto que suele ser en los cursos de formación donde se invierten la mayoría de los esfuerzos, cabe plantearse, en primer lugar, cuál es su verdadero alcance cuando son transferidos a la práctica docente en el aula. Además, y debido precisamente a que constituyen el principal punto de anclaje del desarrollo profesional, sería conveniente transformarlos en comunidades profesionales de aprendizaje, si queremos dar un salto cualitativo, tanto por el volumen de docentes implicados como por aprovechar la inercia del propio sistema, tal y como desarrollaremos más adelante.

Las propuestas de intervención del presente capítulo se centran en la implementación de estrategias, técnicas y métodos, sin entrar a valorar los contenidos específicos que se vayan a impartir en cada caso. Siempre en el buen entendido de que todas y cada una de las propuestas que planteamos serán más efectivas si se aplican a cuestiones que sabemos que son claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que deben estar orientadas en todo momento por evidencias profesionales debidamente actualizadas y contrastadas. La fundamentación y validación de los diferentes contenidos que se vayan a trabajar en el seno de cada comunidad de aprendizaje desempeña un papel crucial en la práctica pedagógica. A pesar de que a menudo se buscan recetas para solventar los posibles problemas, rara vez en educación estos presentan soluciones rápidas o sencillas, y por ello, las comunidades de práctica deben abogar por una comprensión en profundidad de los diferentes fundamentos teóricos que sustentan su desarrollo profesional.

Por último, la implementación de cualquier innovación de cierto calado en una organización o sistema (y esta lo es) tiene repercusiones en la distribución del tiempo de trabajo de los profesionales. Para que sea sostenible es conveniente descartar o llevar a cabo en menor medida (o con menor frecuencia) aquellas tareas docentes que no constituyen una aportación significativa para la consecución de los objetivos compartidos por la comunidad de aprendizaje. La documentación de los procesos escolares o académicos nunca debería suponer una sobrecarga de trabajo para los profesores, sino estar incluida como una parte funcional de los propios proyectos, correctamente dimensionada y ajustada a los tiempos y los esfuerzos de los docentes. No debemos olvidar que, en la innovación educativa, tan importante es hacer cosas nuevas como dejar de hacer cosas que no aportan al proceso de cambio.

A continuación, proponemos tres líneas de actuación para promover las comunidades profesionales de aprendizaje en el sector educativo, con sus respectivas propuestas prácticas, que se desarrollan en los siguientes apartados:

1. Del docente artesano al docente reflexivo.
2. Del docente individual al equipo docente colaborativo.
3. De los cursos de formación a las comunidades profesionales de aprendizaje.

2.2. DEL DOCENTE ARTESANO AL DOCENTE REFLEXIVO

Son numerosas las estrategias con las que, desde las organizaciones y las Administraciones, se puede contribuir al desarrollo de equipos docentes reflexivos. No obstante, en los siguientes apartados (2.2.1, 2.2.2 y 2.3.1) expondremos tres planteamientos centrados en el desarrollo del profesional individual encaminados a la activación de equipos o redes de comunidad de práctica reflexiva: *la lectura profesional*, *el portfolio profesional* y *la participación en redes profesionales informales*.

2.2.1. La lectura profesional

La lectura de bibliografía profesional o académica es una de las fuentes de aprendizaje reflexivo más productivas para los docentes. Estos pueden elegir libremente la temática en la que desean profundizar sin necesidad de depender de ninguna entidad externa que dictamine una determinada formación o conferencia, y sin tener que adaptarse a los horarios estipulados por terceros. En España, el profesorado de Secundaria manifiesta su preferencia por esta opción formativa en segundo lugar (tras los cursos o seminarios presenciales [un 72 %, en el promedio de los demás países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE]). En cambio, esta opción es mucho menos popular entre el profesorado de Primaria, ya que solo es marcada como favorita en la encuesta por el 42 % de los docentes (lo que la sitúa en los últimos puestos de la clasificación) (OCDE, 2018, p. 197). Así pues, ¿cómo podemos fomentar la autoformación entre los docentes e incrementar tanto la cantidad de lectores y lecturas como su adaptación a las necesidades de los profesionales? Proponemos a continuación tres estrategias para lograr este objetivo:

- 1. Creación de bibliotecas de docentes en los centros educativos.** Actualmente, los recursos bibliográficos se encuentran externalizados en los centros de formación del profesorado, lo cual dificulta su accesibilidad para el profesorado. Sin embargo, son cada vez más numerosos los centros educativos que optan por la creación de un fondo bibliográfico propio compuesto por lecturas especializadas para los docentes. De este modo, los recursos están más accesibles y se visibiliza y se favorece de manera cotidiana la opción de la lectura para todo el personal docente. Estas bibliotecas de profesores se pueden ubicar dentro de la propia biblioteca general del centro o en los espacios específicos para el personal, como pueden ser las salas de profesores o las cafeterías. Es necesario dotarlas de presupuesto para la adquisición frecuente de ejemplares y para realizar una gestión adecuada del fondo bibliográfico.
- 2. Generación de espacios de socialización para la lectura profesional.** La animación a la lectura (y la lectura profesional no es una excepción) ha de generar espacios de socialización para los lectores en los que se puedan intercambiar ideas, dudas y reflexiones. Podemos inspirarnos en los clubes de lectura literarios, en los que un grupo elige un libro y se citan con regularidad para proceder a comentarlo entero o por capítulos. Los foros no presenciales, como las comunidades en redes sociales, constituyen también un lugar de encuentro para los lectores con inquietudes similares.

Existen aplicaciones especializadas² en las que se pueden comentar fragmentos concretos del texto, consultar dudas a la comunidad, etc. Otros espacios de socialización de lectores pueden ser los encuentros presenciales o virtuales con los autores. En algunas ocasiones, estos espacios se pueden generar dentro del propio centro educativo y en otras tendrá más sentido y resultará más cómodo organizarlos en red, por ejemplo, a través de los centros de formación y recursos para el profesorado.

- 3. Ampliación de la oferta de lecturas.** Es conveniente actualizar y ampliar con regularidad la oferta de títulos sobre las didácticas específicas de las distintas asignaturas, especialmente para el profesorado de la etapa de Primaria. Más allá del tradicional manual universitario de referencia o la revista de investigación puntera de consulta del entorno académico, el profesorado no universitario suele demandar con frecuencia un formato de libro divulgativo, que combine la fundamentación académica con las propuestas prácticas para poder aplicarlas en su quehacer diario en el aula y enriquecer su perspectiva pedagógica. Es decir, la oferta de lecturas especializadas debe atender a la zona de desarrollo próximo del profesorado.

2.2.2. El portfolio profesional

Se trata de una carpeta, física o digital, en la que se recoge y se muestra el proceso llevado a cabo por un docente o equipo docente en su desarrollo profesional. Puede incluir presentaciones personales, reflexiones, objetivos y evidencias de los logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es una herramienta común en otras profesiones como el diseño o la arquitectura, en las que el portfolio sirve como carta de presentación de la trayectoria llevada a cabo por el profesional o el equipo de profesionales.

En el ámbito educativo, el portfolio también puede plantearse de manera individual o en equipo para constatar el crecimiento académico y las distintas motivaciones y reflexiones que lo han posibilitado. Pese a que en ocasiones puede ser concebido como un mero trámite para el cumplimiento o la rendición de cuentas, el portfolio tiene un gran potencial que debemos aprovechar para ayudar a consolidar y a crecer a una comunidad de aprendizaje profesional. Proponemos a continuación algunas de las utilidades de este portfolio docente:

- Dentro de un equipo docente, el portfolio profesional sirve, en primer lugar, para recopilar el trabajo realizado, de manera pormenorizada, a modo de memoria de un proyecto o de un curso académico. Puede resultar muy útil para mostrar la labor llevada a cabo durante el trimestre al inicio de una reunión de evaluación, de manera que también constituya una rendición de cuentas interna o colegiada, que contribuirá a visibilizar los logros o dificultades de los estudiantes en el contexto curricular a lo largo del curso académico. Como se afirma en el citado informe de la Unesco, “la responsabilidad escolar debe evolucionar de un modelo de cumplimiento de los programas educativos a un proceso de evaluación de los logros y de concreción de los objetivos compartidos” (2022, p. 116).

² Los estudiantes universitarios se pueden beneficiar de la aplicación Perusall (<https://www.perusall.com/>) para la lectura y el comentario en común de diversos textos especializados.

- En entornos laborales con una alta rotación de personal, los portafolios profesionales realizados en equipo constituyen una manera eficaz para gestionar y documentar los cambios. Así, los procesos de innovación educativa quedan registrados pormenorizadamente en los portafolios profesionales, con sus correspondientes motivaciones, reflexiones y con la constatación de su eficiencia, de manera que se facilita su transmisión al nuevo personal docente y, de este modo, es más probable que se asegure la pervivencia de esa innovación dentro del centro educativo que la ha implementado.

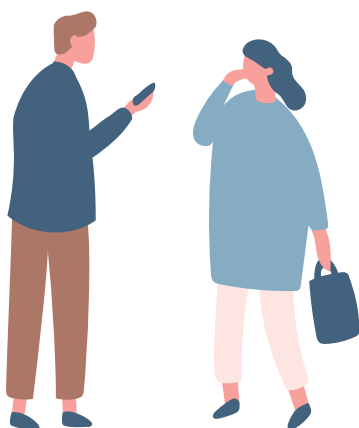


- El portafolio se puede emplear como soporte para las sesiones en las que los docentes comparten las buenas prácticas entre diferentes etapas, departamentos o centros. Organizar una puesta en común al final del curso académico para que cada comunidad de aprendizaje o equipo docente pueda exponer el trabajo realizado constituye un reto y, al mismo tiempo, es una de las experiencias mejor valoradas entre los participantes en las comunidades de aprendizaje. Se trata de un momento de encuentro y de intercambio de ideas muy rico y estimulante para un claustro, un equipo de docentes o una red de centros educativos.
- Por último, el portafolio profesional puede emplearse como un indicador más para la evaluación del desempeño y en la selección del personal para los centros educativos. Contribuye al conocimiento detallado de cada perfil profesional, ya que constata la trayectoria que cada profesor ha aprendido y desarrollado en su trabajo diario. Naturalmente, deberá ir acompañado de otros indicadores para la valoración como, por ejemplo, una entrevista en profundidad al profesor en cuestión o las valoraciones de otros profesionales.

2.3. DEL DOCENTE INDIVIDUAL AL EQUIPO DOCENTE COLABORATIVO

El informe de los Futuros de la Educación (Unesco, 2022) propone “redefinir la enseñanza como profesión colaborativa” (p. 85), porque la capacidad de intervención educativa del profesorado depende directamente del grado en que la cooperación y la colaboración estén integradas en su forma de trabajar. Sugerimos algunas estrategias para fomentar esa colaboración docente.

2.3.1. La participación en redes profesionales informales



Además de los equipos docentes que se conforman en cada centro educativo, la participación en redes de profesores también se ha revelado como una estrategia enriquecedora para el desarrollo profesional (Trust *et al.*, 2016), ya que funcionan como una plataforma de apoyo en la que pueden compartir y contrastar sus conocimientos permanentemente. Sin embargo, según el *Informe TALIS* de 2018, en el ámbito de la OCDE, solo el 40 % de los docentes de Secundaria afirman haber participado en una red creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado (2019). En España, estos porcentajes oscilan entre el 20 y el 28 % dependiendo de la comunidad autónoma³, una cifra nada desdeñable teniendo en cuenta la tradicional falta de alicientes que existe a la hora de integrarse en este tipo de iniciativas, más allá de acumular puntos para la validación de los sexenios laborales o para las convocatorias de oposiciones, en aquellos casos en los que se otorga algún tipo de reconocimiento para estas prácticas.

¿Cómo podemos aumentar la participación del profesorado en las redes de docentes creadas específicamente para su desarrollo profesional? Mostramos a continuación algunas propuestas para propiciar esta participación:

- Generar la red de aprendizaje a partir de un curso de formación en el que se integren docentes de distintos centros. Al finalizar el curso, la entidad organizadora puede promover, entre los profesores interesados en continuar profundizando en la temática abordada, su participación en una red informal, asumiendo la gestión de los recursos y espacios físicos o virtuales necesarios para ello.
- Las redes profesionales informales también se pueden concebir como iniciativas auspiciadas a partir de encuentros de observación entre centros o de congresos específicos en torno a la innovación educativa.
- Desde el entorno universitario, especialmente desde las facultades de Ciencias de la Educación, se pueden articular redes en las que participen docentes, tanto universitarios como maestros, o incluso maestros en período de formación. Estas redes se pueden estructurar en torno a temáticas específicas que se llevan a la práctica y se investigan de manera conjunta⁴.

³ Concretamente, entre el 20 % en la Comunidad de Madrid y el 28 % en la de Cataluña. Estos datos han sido recabados a partir del *Informe TALIS* de 2018 (OCDE, 2019, p. 198).

⁴ Resultan muy interesantes las experiencias referenciadas por Zeichner (2010) a este respecto.

- Los profesores que intervienen en redes especializadas para el fomento de su desarrollo profesional deberían contar siempre con el reconocimiento laboral de este tiempo de formación, así como disponer de los permisos y la descarga de horas lectivas necesarios, dentro de su horario o su calendario laboral, para posibilitar su participación.

2.3.2. La organización de los tiempos no lectivos en los centros educativos

La generación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje en los centros educativos requiere disponer de un tiempo de calidad, tanto para reunirse como para desempeñar el trabajo personal, integrado en la jornada laboral y en el calendario de cada centro. En este punto, el papel de los equipos directivos cobra especial relevancia, ya que son los responsables de la organización interna y de la gestión de las prioridades del centro. Así queda recogido en el referido informe de la Unesco (2022, p. 116): “La dirección de la escuela debe fomentar la colegialidad profesional, la autonomía y la ayuda mutua por encima del mando y el control. Las escuelas que promueven la colaboración entre los estudiantes también deben promoverla entre sus profesores”. Para lograr este importante objetivo, planteamos las siguientes estrategias:

- Un análisis compartido de las necesidades del centro educativo y la identificación clara de aquellas demandas que dependen directamente del desempeño del profesorado, para definir y delimitar las temáticas que se van a abordar en el seno de las comunidades de aprendizaje.
- Una gestión de los recursos humanos que asigne cada perfil profesional según las necesidades educativas del alumnado, potenciando el trabajo en equipo mediante la codocencia, la formación en la intendencia del trabajo en equipo y las reuniones y la cuidadosa selección y formación de los puestos intermedios como coordinadores o jefes de departamento y jefes de estudios.
- Una asignación prioritaria del tiempo no lectivo a los proyectos de equipo y las comunidades profesionales de aprendizaje que se conformen en los centros, así como a los recursos bibliográficos y de formación que necesiten.

Por su parte, desde la gerencia de recursos humanos de las Administraciones educativas es imprescindible apostar por una gestión eficiente de las plantillas, que incluya la dotación de una mayor estabilidad a los claustros y a sus proyectos compartidos. La labor de la Administración debería facilitar la puesta en marcha de las comunidades profesionales de aprendizaje coincidiendo con el inicio del curso, así como favorecer el desarrollo de los proyectos durante varios años de duración con la misma plantilla.

2.4. DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN A LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Como ya hemos señalado anteriormente, dado el volumen de participantes y la cantidad de recursos que es necesario poner en funcionamiento, los cursos de formación constituyen un ámbito privilegiado para fomentar las comunidades profesionales de aprendizaje entre el profesorado, por lo que constituyen el punto de partida perfecto para acometer los cambios.

2.4.1. La transformación de la formación permanente

¿Qué pueden hacer las Administraciones desde los centros de formación permanente del profesorado para aprovechar la propia inercia del sistema y promover una transformación del paradigma de la formación permanente? Estas son algunas estrategias que pueden favorecer el cambio:

1. Los cursos ya existentes y las nuevas propuestas de formación pueden posibilitar la generación de comunidades profesionales de aprendizaje con una nueva planificación que integre la práctica reflexiva, el seguimiento especializado y la observación de aula. Esto exige la capacitación de los formadores en disciplinas como la práctica reflexiva, la gestión de equipos o la observación de aula (Morales, 2023) y el acompañamiento profesional (Esteve y Alsina, 2024).
2. Tomando como punto de partida los programas de formación ya existentes en el centro educativo se pueden implementar los programas plurianuales. La priorización de los programas plurianuales de formación frente a los cursos de corta duración favorece una selección más rigurosa de las temáticas que se van a trabajar y de la metodología que se va a aplicar.
3. Los centros de formación permanente del profesorado pueden impulsar y apoyar de manera sistemática a las redes de docentes especializados o de diferentes centros que puedan trabajar sobre la misma temática. En esta línea, cabe destacar el papel que pueden tener a la hora de organizar encuentros y congresos específicos sobre las temáticas que desarrollan las comunidades profesionales de aprendizaje, el apoyo documental y bibliográfico, la búsqueda y la facilitación de expertos asesores en las diferentes materias, así como la publicación y difusión de las conclusiones a las que se llegue dentro de las comunidades de aprendizaje.



4. Estos centros pueden desempeñar también una importante labor de coordinación y enlace con las universidades, con el fin de establecer sinergias entre los centros educativos que posibiliten una mayor conexión entre ellos, y faciliten la transferencia de conocimientos y la colaboración entre las prácticas en el aula y la investigación educativa.
5. En lo que respecta al modelo tradicional de formación del profesorado, se pueden conservar algunas actividades como las conferencias especializadas o de apoyo a las comunidades profesionales de aprendizaje. No obstante, la transformación de paradigma por la que abogamos implica el abandono de los actuales cursillos de formación para concentrar los esfuerzos, los recursos y el tiempo disponibles en un nuevo modelo que resulta más funcional a la hora de incorporar la innovación educativa a la práctica diaria en el aula.

En definitiva, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas es crucial para transformar la profesión docente y mejorar las prácticas pedagógicas. Para lograr esta ambiciosa transformación del paradigma del desarrollo profesional docente se requieren múltiples intervenciones por parte de todos los agentes que componen el sector educativo, con el fin de promover la corresponsabilidad y la mejora estructural del propio sistema educativo, a través de la formación de equipos de profesores reflexivos y bien informados. Estas comunidades desempeñan un papel esencial para el futuro de la profesión docente y de la educación en general.

*Mariana Morales Lobo es licenciada en Filosofía y Letras (Filología),
formadora de posgrado y profesora y consultora educativa para
instituciones y centros educativos en España y América Latina,
especializada en evaluación formativa.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTINLUOMA, M., ILOMÄKI, L., LAHTI-NUUTTILA, P. y TOOM, A. (2018). "Schools as Professional Learning Communities". *Journal of Education and Learning*, 7 (5). Recuperado de <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS (CEPPE) CHILE (2013). "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", *OECD Education Working Papers*, 99. París: ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.

- CREEMERS, B. P. M. y KYRIAKIDES, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Oxford: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203817537>.
- ESTEVE, O. y ALSINA, A. (eds.) (2014). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores*. Madrid: Narcea.
- MOORE, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. Oxford: Routledge.
- MORALES, M. (2023). *La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha*. Madrid: SM.
- MUIJS, D., KYRIAKIDES, L., WERF, M., CREEMERS, B., TIMPERLEY, H. y EARL, L. (2014). "State of the Art: Teacher Effectiveness and Professional Learning". *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 231–256. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2019). *Informe TALIS 2018*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (4.ª ed.). Barcelona: Graó.
- TRILLO ALONSO, F. (1994). "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, pp. 70-74. Recuperado de [este enlace](#).
- TRUST, T., KRUTKA, D. G. y CARPENTER, J. P. (2016). "'Together we are Better': Professional Learning Networks for Teachers". *Computers & Education*, 102, pp. 15-34.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. (2010). "Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp. 89-99. Nueva York: American Association of Colleges for Teacher Education. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.







CAPÍTULO

3



LA PROPUESTA FORMATIVA
MIRADAS QUE MEJORAN



La finalidad de esta propuesta formativa es promover la construcción de comunidades profesionales de conocimiento mediante la colaboración docente. Esta colaboración se ha impulsado a través de diversas estrategias como son la reflexión y discusión sistemática de la práctica educativa, la autoobservación sobre el desempeño profesional y la sistematización y transferencia del conocimiento educativo generado.

3.1. ¿CUÁL ES EL SENTIDO DE MIRADAS QUE MEJORAN?

La propuesta *Miradas que mejoran*: construyendo comunidades profesionales de conocimiento constituye una experiencia formativa liderada por la Fundación Promaestro, en colaboración con la Fundación SM, impulsada dentro del movimiento “Los Futuros de la Educación”, que surge como respuesta al informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación, *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2022).

La presente propuesta está focalizada en el apoyo al trabajo del profesorado, fomentando el desarrollo de una profesión colaborativa que produce conocimiento educativo a través de la reflexión y la investigación (Verástegui *et al.*, 2023; Verástegui y Úbeda, 2022; Unesco, 2022). Un conocimiento cuyo fin último es posibilitar al colectivo docente para ganar autonomía en su profesión y participar en el diálogo y el debate público sobre la educación (Unesco, 2022).

Así, la formación del profesorado promueve la construcción de comunidades profesionales de conocimiento a través de la **colaboración docente**. Esta colaboración se vertebra en tres estrategias pedagógicas fundamentales:

1. La **reflexión y discusión sistemática** de la práctica educativa.
2. La **autoobservación** sobre el desempeño profesional.
3. La **sistematización y transferencia del conocimiento educativo** generado.

En definitiva, *Miradas que mejoran* fomenta que el profesorado participante observe, reflexione, sistematice y transfiera las prácticas educativas que están englobadas en cada uno de los cinco ejes de trabajo propuestos en el informe de la Unesco (2022):

1. Pedagogía.
2. Currículo.
3. Equipo docente.
4. Escuela.
5. Aprendizaje continuo.



Los objetivos específicos de la formación son los siguientes:

- Promover la innovación crítica en las aulas a partir de la constatación de las evidencias y la generación del conocimiento docente.
- Crear una comunidad profesional de conocimiento basada en la colaboración y en la interdependencia.
- Conocer y manejar las habilidades y herramientas disponibles para la autoobservación de la práctica educativa.
- Impulsar el liderazgo educativo a partir de la reflexión compartida sobre los futuros de la educación propuestos por la Unesco (2022).

En definitiva, *Miradas que mejoran* constituye una comunidad profesional diversa y de alcance internacional, orientada a reformular las prácticas pedagógicas “a la luz de las exigencias del presente y del futuro” (Unesco, 2022, p. 52). Es por ello que los docentes que han formado parte de esta comunidad han sistematizado sus prácticas con el fin de transferir y difundir sus conocimientos al resto del colectivo educativo. Los frutos de esta experiencia se muestran en el presente libro para amplificar y proporcionar continuidad al diálogo y al discurso educativo sobre los futuros de la educación a través de la experiencia docente.

3.2. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE CONOCIMIENTO?

La comunidad profesional de conocimiento es aquella que genera y transfiere conocimiento educativo a partir de las dinámicas de colaboración (Verástegui, 2023).

Las recientes investigaciones en torno a las ventajas de la colaboración docente (Hargreaves y O’Connor, 2020; Vangrieken *et al.*, 2015) arrojan múltiples resultados positivos, pues se ha constatado que la colaboración estrecha entre educadores genera fuertes vínculos de interdependencia profesional, lo que repercute en dos aspectos fundamentales de la práctica educativa:

1. Por un lado, fomenta la motivación y el bienestar profesional entre los profesores (Ghedin y Aquario, 2020; Kolleck, 2019; Reddy *et al.*, 2021).
2. Por otro lado, impacta positivamente en el rendimiento del estudiantado (Burgess *et al.*, 2019; Kanellopoulou y Darra, 2019).

Por todo ello, la colaboración docente se ha convertido en uno de los ejes prioritarios para implementar el desarrollo profesional y los sistemas educativos actuales (Hargreaves y O’Connor, 2020; Molina y López, 2019; Witterholt *et al.*, 2016).

En palabras de Mora-Ruano et al. (2018), podemos entender la colaboración de la siguiente manera:

[...] la actividad voluntaria entre dos o más docentes que, basados en una relación de confianza y respeto, a través del liderazgo colaborativo y la administración escolar, coordinan esfuerzos, concilian diferentes enfoques e intercambian ideas y materiales para aumentar la eficacia docente, así como la satisfacción laboral afectiva y cognitiva (p. 4).

Por tanto, podemos afirmar que la colaboración docente se ha convertido en una dinámica irrenunciable para la consecución del éxito académico (Mora-Ruano *et al.*, 2019), ya que existen evidencias de que aquellas comunidades profesionales que organizan su desempeño pedagógico en torno a las estrategias colaborativas de interdependencia ([Lesson Study](#), observación entre iguales y sistematización de la práctica en el aula) resultan más eficientes a la hora de abordar los retos educativos de cada centro escolar (Soto *et al.*, 2019).

Asimismo, las investigaciones que vinculan la colaboración docente con la generación de conocimiento y la creación de comunidades profesionales (Verástegui *et al.*, 2023; Verástegui y Úbeda, 2022) trascienden el alcance de esta colaboración más allá de cada centro educativo mediante la sistematización y la transferencia del conocimiento educativo generado. En definitiva, la comunidad profesional y la experiencia colaborativa resultan imprescindibles para culminar y legitimar los procesos de construcción de conocimiento procedente de las aulas y los entornos escolares. Es decir, la construcción de conocimiento docente, entendido como el conjunto de afirmaciones sobre la validez de las prácticas educativas basadas en la observación sistematizada y en la discusión de resultados a partir de unos criterios previamente definidos (Verástegui *et al.*, 2023).

Este conjunto de conocimientos, además, requiere de la intervención profesional docente para ser explicitado, sistematizado y convertido en un saber funcional y puesto a disposición de la totalidad de la comunidad educativa (Corcelles *et al.*, 2023; Escudero, 2020) y, por tanto, para implementar el discurso y el debate sobre los futuros de la educación (Unesco, 2022).

3.2.1. La reflexión y discusión sistemática de la práctica educativa

En el entorno de las aulas nos encontramos con multitud de **prácticas educativas**, distintas formas de enseñar los contenidos curriculares, de trabajarlos, de fortalecerlos, además de contar con un elenco casi infinito de estrategias con las que cada docente puede responder a las necesidades específicas del alumnado. Podemos definir la **práctica educativa** como la intervención pedagógica que tiene como objetivo principal la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Sin embargo, debemos plantearnos las siguientes cuestiones:



- ¿Solemos pararnos a reflexionar sobre cómo están funcionando esas prácticas realmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿La eficiencia de nuestras estrategias pedagógicas es equiparable a la que han demostrado otras prácticas?
- ¿Se están beneficiando nuestros estudiantes de manera significativa? ¿Se están beneficiando todos en la misma medida, es decir, los resultados que obtenemos son equitativos?
- ¿En qué momento deberíamos plantearnos la introducción de cambios en nuestras prácticas en el aula?

Para responder a estas importantes cuestiones debemos desarrollar la **práctica reflexiva**, que caracterizan Verástegui y Úbeda (2002) de la siguiente manera:

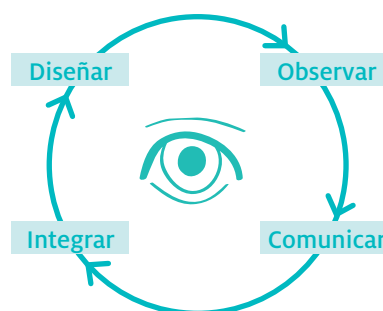
[...] la capacidad de desarrollar el juicio pedagógico que permite hacer frente a la realidad educativa de manera **crítica, pensada, compartida y sistemática**, con el fin de abordarla adecuadamente, generar conocimiento de la propia actividad profesional y buscar alternativas para la mejora (p. 5).

Dicho de otro modo, la práctica reflexiva también puede ser entendida como **“la capacidad que tiene el docente de pensar en, sobre y para su práctica profesional”** (Verástegui *et al.*, 2023).

Esta reflexión sobre la práctica docente se entiende como un procedimiento mediante el cual los profesores **toman decisiones** durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionan sobre el mismo tras culminarlo, identifican los posibles retos y plantean sus soluciones. Es a través de la reflexión como los profesores pueden desarrollar su **juicio pedagógico** y, por tanto, **validar** sus prácticas educativas en el entorno del aula.

Esta **validación de la práctica** se produce a través de una **discusión sistemática colaborativa**, es decir, la técnica mediante la cual un grupo de docentes dedican un tiempo determinado a tratar sobre cuestiones pedagógicas fundamentales, siguiendo para ello un procedimiento sistematizado previamente (Verástegui *et al.*, 2023). Además, es importante señalar que, para que esta discusión sea realmente productiva, resulta imprescindible consensuar los diferentes criterios que se van a aplicar para analizar y validar las prácticas educativas docentes.

En términos generales, el proceso de discusión tiene un enfoque de carácter circular, basado en los principios de la cooperación y la interdependencia: **diseñamos, observamos, comunicamos e integramos** para posteriormente volver a diseñar, y reiniciar el proceso de discusión sistemática y colaborativa. Las fases del proceso de la discusión sistemática aparecen clarificadas en el siguiente esquema (elaboración propia):



Los beneficios que esta discusión sistemática tiene **para el profesorado** son numerosos, ya que permite:

- Conocerse a uno mismo como profesional.
- Delimitar las áreas de mejora de la práctica pedagógica.
- Crear una cultura docente colaborativa.
- Abordar con rigor la práctica educativa.

A través de la metodología de *Miradas que mejoran* se transita este proceso de discusión mediante el desarrollo de distintas actividades destinadas al diseño, la observación, la integración y la comunicación de las prácticas educativas docentes.

3.2.2. La autoobservación sobre el desempeño profesional

La observación entre docentes coloca la cuestión del conocimiento en el centro de la mejora educativa, desde un enfoque holístico y sistémico de la realidad en el que el profesorado se ubica como un colectivo esencial en su construcción (Verástegui, 2023).

La **observación de la práctica educativa** es otra de las dinámicas colaborativas de interdependencia fundamentales para la generación de conocimiento docente (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Leijen *et al.*, 2020; Roth *et al.*, 2019). Esto se debe a que la observación sistematizada permite concretar y temporalizar la reflexión, formulando unos objetivos educativos en torno a una serie de prácticas específicas y determinando los cauces de la sistematización de la totalidad del proceso (Úbeda, 2018). Dicha observación implica “mirar de manera intencionada, sistemática y específica el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Verástegui y Pérez, 2021, p. 18), es decir, las distintas intervenciones educativas que se desarrollan en el aula en particular y en el centro en general (Verástegui *et al.*, 2023).

Los principales beneficios de la observación de la práctica educativa son los siguientes:

- Promoción de una formación práctica y contextualizada.
- Construcción de una cultura profesional basada en el aprendizaje constante.
- Incorporación de evidencias a la práctica educativa (en lo que se refiere a factores como los impactos, los recursos y las necesidades).
- Aumento del reconocimiento profesional docente.



Esta observación sistematizada puede desarrollarse en sus dos dimensiones fundamentales, la individual (por medio de la autoobservación) y la profesional (mediante la observación entre iguales) (Spencer, 2014). En *Miradas que mejoran* nos hemos centrado en la autoobservación, debido a que la comunidad profesional estaba compuesta por profesores de diferentes países y centros educativos. Por tanto, se privilegió que cada docente participante llevara a cabo un proceso de autoobservación para reflexionar sobre su propia práctica educativa.

Por **autoobservación** entendemos el mecanismo mediante el cual el docente realiza sus propios registros y observaciones sobre su práctica en el aula aplicando diferentes estrategias con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora. Algunas de las herramientas más frecuentes para recopilar información de la propia práctica pedagógica son las siguientes:

- Rúbricas.
- Hojas de registro cuantitativo y cualitativo.
- Cuadernos de campo.
- Diarios de clase (en formato escrito o digital, vídeos, audios, etc.).

En el caso específico de *Miradas que mejoran*, la Fundación Promaestro ha ideado un su propio instrumento para la observación (véase el Anexo 6.2, en el capítulo 6) que permite dar respuesta a dos preguntas fundamentales:

- *¿Qué tengo que observar?*
- *¿Cómo voy a medir lo observado?*

De esta manera, esta herramienta, compuesta por diversos ítems, permite recabar y sistematizar la información sobre tres dimensiones fundamentales de la práctica educativa:

1. El **diseño y eficacia de la práctica**.
2. El **aprendizaje del alumnado**.
3. La **praxis docente**.

El procedimiento de uso de esta herramienta se expone con detalle en el capítulo 4 de este informe, donde se explica paso a paso la formación ejecutada.

3.2.3. La sistematización y transferencia del conocimiento educativo generado

El proceso de generación de conocimiento docente culmina con la sistematización y transferencia de la práctica educativa (Groundwater-Smith et al., 2016; Verástegui y Úbeda, 2022). Tales dinámicas pedagógicas requieren de procesos colaborativos y contextualizados (Malpica, 2013; Verástegui, 2019) que “revelan un alto nivel de logro en la agencia del equipo docente implicado” (Verástegui y Úbeda, 2022, p. 8).

La **sistematización** de la práctica podemos entenderla como el proceso mediante el cual los profesores **recogen** y **organizan** la ejecución de una práctica educativa específica empleando distintos soportes (por ejemplo, plantillas en formatos visuales o escritos, entre otros) (Verástegui *et al.*, 2023). Este proceso precisa de la elaboración de una serie de criterios consensuados que permitan determinar qué es lo que funciona mejor en las aulas con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui y Úbeda, 2022). Es decir, explorar el impacto educativo de la práctica, entendido como el grado en el que una experiencia pedagógica consigue unos objetivos de aprendizaje concretos. La sistematización de la práctica en el aula aumenta el rendimiento de la profesión docente en los siguientes ámbitos:

- Fomenta el conocimiento del alumnado y del propio profesor como profesional.
- Incentiva el intercambio y la generación de conocimiento entre docentes.
- Facilita la coordinación y la colaboración en el centro educativo.
- Proporciona un conocimiento certero de la funcionalidad de una determinada práctica y la evaluación de su impacto educativo.

Estos beneficios constatan el hecho de que la sistematización implica un proceso de reflexión y análisis crítico de los aspectos que conforman cada práctica específica, lo que a su vez redundará en la creación de prácticas más relevantes y transferibles a la totalidad de la comunidad educativa (Verástegui, 2019).

Esta **transferencia** de la práctica pedagógica constituye la culminación del proceso de generación de conocimiento docente. Verástegui (2023) la define de la siguiente manera:

[...] el proceso por el cual los profesores difunden la secuencia didáctica (objetivos, secuencia de actividades, metodología, recursos, contenidos, evaluación y resultados) de una práctica de aula o de centro a través de diferentes soportes a la comunidad educativa de referencia (compañeros, centro, familias) o a la comunidad más amplia (investigadores, políticos, medios...) a través de diferentes soportes (redes sociales, revistas, jornadas...) (p. 21).

Los **beneficios** que comporta la transferencia del conocimiento docente acerca de aquellas prácticas pedagógicas cuya eficacia ha quedado constatada en el aula o en el centro educativo son los siguientes:

- Fortalecimiento del aprendizaje del propio docente.
- Incentivación para la búsqueda de mejoras en la práctica educativa.
- Desarrollo de las propias fortalezas profesionales.
- Generación de una comunidad profesional basada en la colaboración.
- Disfrute de una experiencia de enseñanza-aprendizaje de calidad para los estudiantes.

Así, la transferencia permite explicitar y compartir los criterios profesionales en torno a la valoración de la práctica educativa, es decir, las evidencias sobre cuáles son las respuestas a las necesidades que tiene el centro y cuál es su valor pedagógico real (Úbeda, 2018). Esta explicitación del conocimiento generado posibilita al colectivo docente para fortalecer su papel en el contexto de la comunidad y el sistema educativo (Verástegui y Úbeda, 2022), puesto que se trata de una información sensible para diversos agentes como los líderes escolares, los representantes políticos o la comunidad científica especializada (Biesta *et al.*, 2019; Malpica, 2013; Murillo *et al.*, 2017; Verástegui y Úbeda, 2022).

Como ya hemos señalado anteriormente, el proceso formativo de Miradas que mejoran desarrollado en este libro tiene como objetivo principal que los docentes participantes transfieran sus conocimientos y su experiencia a una comunidad educativa más amplia, amplificando así el debate sobre los futuros de la educación.

***Macarena Verástegui Martínez** es doctora en Educación, máster en Calidad y Mejora de la Educación, trabajadora social y terapeuta familiar y de pareja, y responsable del área de Investigación y Programas de la Fundación Promaestro.*

***Karen Pérez Rubio** es licenciada en Educación y graduada en Psicopedagogía, máster en Calidad y Mejora de la Educación, máster en Innovación Educativa, y técnica del área de Investigación y Programas de la Fundación Promaestro.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIESTA, G., FILIPPAKOU, O., WAINWRIGHT, E. y ALDRIDGE, D. (2019). "Why Educational Research Should not just Solve Problems, but Should Cause them as Well". *British Educational Research Journal*, 45 (1), pp. 1-4. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/berj.3509>.
- BURGESS, S., RAWAL, S. y TAYLOR, E. S. (2019). "Teacher peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools". *EdWorkingPapers*. Recuperado de [este enlace](#).
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa". En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA (coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- CORCELLES, M., DURÁN, D., FLORES, M., BERTRÁN, E. M. y RIBOSA, J. (2023). "Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora". *Estudios sobre Educación*, 44, pp. 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.44.002>.
- ESCUADERO, J. M. (2020). "Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores". *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, pp. 97-125. Recuperado de <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>.
- GHEDIN, E. y AQUARIO, D. (2020). "Collaborative Teaching in Mainstream Schools: Research with General Education and Support Teachers". *International Journal of Whole Schooling*, 16 (2), pp. 1-34. Recuperado de [este enlace](#).
- GROUNDWATER-SMITH, S., MITCHELL, J. y MOCKLER, N. (2016). "Praxis and the Language of Improvement: Inquiry-based Approaches to Authentic Improvement in Australasian Schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), pp. 80-90. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.975137>.
- HARGREAVES, A. y O'CONNOR, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata.
- KANELLOPOULOU, E. M. y DARRA, M. (2019). "The Implementation of the Lesson Study in Basic Teacher Education: A Research review". *Higher Education Studies*, 9 (3), pp. 65-78. Recuperado de <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p65>.
- KOLLECK, N. (2019). "Motivational Aspects of Teacher Collaboration". *Frontiers in Education*, 4 (122), pp. 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00122>.
- LEIJEN, A., PEDASTE, M. y LEPP, L. (2020). "Teacher Agency Following the Ecological Model: How it is Achieved and how it Could be Strengthened by Different Types of Reflection". *British Journal of Educational Studies*, 68 (3), pp. 295-310. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>.

- MALPICA, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (4.a ed.). Barcelona: Graó.
- MOLINA, C. A. y LÓPEZ, F. S. (2019). "Teachers' Collaborative Work: New Toward for Teacher's Development". *Psicología Escolar y Educativa*, 23, pp. 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>.
- MORA-RUANO, J. G., GEBHARDT, M. y WITTMANN, E. (2018). "Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration among Teachers? *Frontiers in Education*, 3 (55), pp. 1-12. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00055>.
- MORA-RUANO J. G., HEINE, J.-H. y GEBHARDT, M. (2019). "Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German PISA 2012 Sample". *Frontiers in Education*, 4 (85), pp. 1-12. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00085>.
- MURILLO, J., PERINES, H. y LOMBA, L. (2017). "La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3), pp. 183-200. Recuperado de [este enlace](#).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).
- REDDY, L. A., SHERNOFF, E. y LEKWA, A. (2021). "A Randomized Controlled Trial of Instructional Coaching in High-Poverty Urban Schools: Examining Teacher Practices and Student Outcomes". *Journal of School Psychology*, 86, pp. 151-168. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.001>.
- ROTH, K., WILSON, C., TAYLOR, J., STUHLSTADT, M. y HVIDSTEN, C. (2019). "Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science". *American Educational Research Journal*, 56 (4), pp. 1217-1253. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>.
- SOTO, E., SERVÁN, M., PEÑA, N. y PÉREZ, A. (2019). "Action Research through Lesson Study for the Reconstruction of Teachers' Practical Knowledge. A Review of Research at Málaga University (Spain)". *Educational Action Research*, May, pp. 527-542. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>.
- SPENCER, D. (2014). "Was Moses Peer observed? The ten Commandments of Peer Observation of Teaching". En J. SACHS y M. PARSELL (eds.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives* (pp. 183-200). Nueva York: Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>.


- ÚBEDA, J. (2018). "Del cambio educativo a las mejoras educativas: El protagonismo del conocimiento educativo de los docentes". *Cuadernos de Pedagogía*, 487 (3), pp. 76-81.
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E. y KYNDT, E. (2015). "Teacher Collaboration: A Systematic Review". *Educational Research Review*, 15, pp. 17-40. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- VERÁSTEGUI, M. (2019). "El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa". En H. MONARCA, J. M. GOROSTIAGA y Fco. J. PERICACHO (coords.), *Calidad de la educación: Aportes de la investigación y la práctica*. Madrid: Dykinson, pp. 171-192. Recuperado de [este enlace](#).
- VERÁSTEGUI, M. y PÉREZ, K. (2021). *Miradas que mejoran. Guía para la observación entre docentes*. Madrid: Fundación Promaestro. Recuperado de [este enlace](#).
- VERÁSTEGUI MARTÍNEZ, M. y ÚBEDA GÓMEZ, J. (2022). "El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), pp. 1-19. Recuperado de [este enlace](#).
- VERÁSTEGUI, M., MANSO, J. y ÚBEDA, J. (2023). "Systemic Model of Educational Teacher Knowledge: Teacher Collaboration as the Main Key". *Qualitative Research in Education*, 12 (2), pp. 149-174. Recuperado de <https://doi.org/10.17583/qre.11384>.
- VERÁSTEGUI, M., SÁNCHEZ, I. y PÉREZ, K. (2023). "Colaboración docente y generación de conocimiento educativo: La visión del profesorado". *Revista Complutense de Educación*. En prensa.
- WITTERHOLT, M., GOEDHART, M. y SUHRE, C. (2016). "The Impact of Peer Collaboration on Teachers' Practical Knowledge". *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), pp. 126-143. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1109624>.





CAPÍTULO

4



APLICACIÓN Y RESULTADOS
DE LA PROPUESTA FORMATIVA
MIRADAS QUE MEJORAN



Las comunidades docentes de conocimiento y aprendizaje surgen como una prometedora vía de desarrollo profesional para los profesores y poseen un gran potencial de transformación del sistema educativo, porque la escuela se redefine desde dentro, a través del trabajo colaborativo y colegiado de los equipos docentes. Pero ¿cómo se pone en funcionamiento una de estas comunidades, basadas en la práctica reflexiva? En este capítulo presentaremos las claves para la creación de comunidades profesionales de conocimiento a través de la propuesta formativa Miradas que mejoran.

4.1. ¿CÓMO SE HA DESARROLLADO LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE CONOCIMIENTO MIRADAS QUE MEJORAN?

La formación docente *Miradas que mejoran: construyendo comunidades profesionales de conocimiento* se llevó a cabo durante el período que comprende los meses de febrero a junio de 2023. Se estructuró en un total de cinco módulos de trabajo, basados en el desarrollo de las tres principales dinámicas colaborativas de interdependencia:

1. La reflexión y discusión sistemática sobre la práctica educativa.
2. La autoobservación del propio desempeño profesional.
3. La sistematización y transferencia del conocimiento educativo generado.

Por tanto, la finalidad de la experiencia formativa fue acompañar al profesorado en el proceso de validación y sistematización de la práctica educativa. Los nombres de los módulos que la conformaron fueron los siguientes:

1. Abrir nuestras aulas.
2. Observar(nos) para transformar la educación.
3. Mirar para mejorar.
4. Consolidar la comunidad profesional de conocimiento.
5. Transferir el conocimiento docente.

En lo que respecta a la participación en la formación se diseñó un proceso de selección para cribar aquellas prácticas educativas que cumplieran los siguientes requisitos:

- Estar focalizadas en algunos de los ámbitos de trabajo propuestos en el informe de la Unesco sobre el movimiento de “Los Futuros de la Educación”.

- Explicitar los fundamentos teóricos que sustentan dichas prácticas.
- Estar concebidas para la resolución de una necesidad relevante previamente identificada.
- Ser realistas y poder desarrollarse en el tiempo establecido para la formación.
- Ser fácilmente observables, de manera que se puedan formular criterios de observación que permitan recoger información sobre su impacto educativo en el aula.

El proceso de formación se llevó a cabo en dos fases fundamentales:

1. En primer lugar, se hizo un llamamiento a la participación a través de diversos canales de difusión para que el profesorado comprometido con el movimiento de “Los Futuros de la Educación” y que, por tanto, estuviera desarrollando prácticas educativas que trabajaran en torno a los ejes propuestos en el informe de la Unesco (2022), se inscribiera como interesado en el proceso formativo.
2. En segundo lugar, de entre estos docentes interesados, únicamente se integraron en el proceso de selección aquellos que enviaron una propuesta de práctica educativa con el objetivo de validarla, sistematizarla y transferirla durante la formación de *Miradas que mejoran*. Tal y como se ha expuesto con anterioridad, se seleccionaron aquellas prácticas que cumplieran con los requisitos antes mencionados.

El resultado final del proceso fue la inscripción de un total de 55 profesores, de los cuales 30 culminaron el proceso formativo.

La formación se materializó en torno a los siguientes focos de intervención:

- Los docentes participantes procedían de diferentes países: Ecuador, Perú, Colombia, Guatemala, Chile, México, Puerto Rico, la República Dominicana, Honduras y España.
- La formación abarcó la totalidad de las etapas educativas, que quedaron representadas desde la de Infantil hasta la de educación Superior); y se implantó el tipo de enseñanza según su regulación (educación formal y no formal).
- Fueron sometidas a análisis y valoración una gran variedad de prácticas de diferentes disciplinas curriculares (Lengua, Matemáticas, Inglés, Geografía y Educación Física, entre otras).

En definitiva, *Miradas que mejoran* devino en una comunidad profesional de conocimiento de alcance internacional basada en el trabajo **autónomo** y **colaborativo** entre el profesorado participante.

La ejecución y el soporte del proceso formativo se realizó a través de una plataforma *online* de la Fundación SM, en la que se llevaron a cabo la totalidad de las actividades y se gestionaron las comunicaciones correspondientes a los contenidos y el desarrollo del programa. Tal y como se ha mencionado, la formación se compone de cinco módulos que abarcan los siguientes apartados:

- Una videopíldora de contenido fundamentalmente teórico, en la que se exponen los conceptos más relevantes y se ofrecen las instrucciones, tanto generales como específicas, sobre el proceso de formación, así como las actividades correspondientes.
- Tareas específicamente diseñadas para cada uno de los módulos, relacionadas entre sí y ordenadas en una secuencia progresiva, para la consecución del objetivo final de la sistematización de la práctica educativa.
- Sesiones *online*, diseñadas especialmente para cada uno de los módulos, para favorecer la resolución de las posibles dudas que puedan surgir sobre los contenidos y las tareas planificadas.

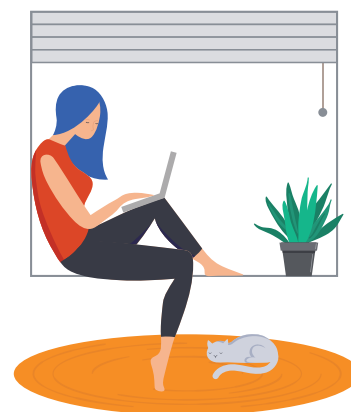
El profesorado participante en la formación fue organizado en grupos de trabajo para fomentar la colaboración y la discusión pedagógica durante todo el proceso. Estos grupos de trabajo se estructuraron atendiendo a las distintas temáticas en función de los objetivos e intereses de las prácticas educativas presentadas. Además, el equipo especializado de la Fundación Promaestro realizó un acompañamiento personalizado y atento de los docentes durante todo el camino formativo, con el objetivo de resolver aquellas dudas que pudieran surgir y guiar el proceso de sistematización de la práctica educativa.

En los siguientes apartados pasamos a describir con detalle cada uno de los módulos, explicitando en cada caso sus contenidos y las tareas propuestas.

4.1.1. Abrir nuestras aulas

El objetivo del primer módulo de la formación consiste en la presentación y valoración de las propuestas educativas seleccionadas.

La primera actividad consiste en rellenar la plantilla de la práctica educativa (véase el Anexo 6.1, en el capítulo 6). Dicha plantilla ha sido elaborada a partir de los recursos presentados en *Miradas que mejoran. Guía para la observación de la práctica educativa*, de Verástegui y Pérez (2021). El profesorado debe completar sus primeros cuatro puntos con el objetivo de comenzar el proceso de sistematización de dicha práctica y poder recibir una primera retroalimentación sobre la misma. Dichos puntos son los siguientes:



1. Resumen: **¿Qué?**
 - Descripción breve y significativa de la práctica educativa.
 - Palabras clave de la práctica.
2. Cuestión educativa para resolver: **¿Por qué?**
 - Concreción del eje de trabajo del informe de la Unesco (2022) en el que se enmarca la práctica pedagógica.
 - Planteamientos teóricos que legitiman la práctica.
3. Contexto y participantes: **¿Para qué?**
 - Asignación del grupo o grupos de alumnos a los que se dirige la práctica en cuestión.
 - Enumeración de todos los profesores o profesionales educativos implicados en el proceso.
 - Caracterización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.
4. Descripción de la práctica: **¿Cómo?**
 - Principales objetivos didácticos.
 - Exposición de la secuencia de actividades (tiempo, espacio, metodología, recursos, contenidos, evaluación).

Posteriormente, los docentes tuvieron que grabar un breve vídeo en el cual respondieron a dos cuestiones fundamentales:

- ¿De qué trata tu práctica educativa?
- ¿Cuál o cuáles de los cinco ejes propuestos en el informe de la Unesco (2022) se trabajan en tu práctica educativa?

Dicho vídeo fue compartido a través de la plataforma Padlet¹. El objetivo de esta tarea es que cada docente pueda presentar al resto de los participantes su práctica educativa, enmarcándola en alguno de los ejes temáticos del citado informe acerca de los futuros de la educación, y recibir una primera retroalimentación sobre la misma a través de los comentarios elaborados por sus compañeros y compañeras. Esta presentación permitió a los intervinientes en la formación:

¹ Plataforma para la creación de pizarras colaborativas (<https://es.padlet.com/>).

- Por un lado, conocerse y conocer las prácticas educativas implicadas en el programa formativo.
- Por otro, comenzar a conformar una comunidad profesional de aprendizaje y conocimiento entre ellos.

4.1.2. Observar(nos) para transformar la educación

El segundo módulo tiene como objetivo conocer las claves y los fines de la dinámica de la observación de la práctica educativa, así como familiarizarse y adaptar el instrumento de observación propuesto a cada caso concreto (véase el Anexo 6.2). Este instrumento de observación está compuesto por tres dimensiones con sus respectivos factores e indicadores específicos (estas dimensiones han sido definidas a partir de la *Guía para elaborar criterios de observación*, de Verástegui y Pérez, 2021). Las tres dimensiones trabajadas son las siguientes:

1. El **diseño y eficacia de la práctica**, en la cual se analiza todo lo relacionado con la metodología que se está aplicando en el aula, los recursos, la secuencia temporal, la organización, etc.
2. El **aprendizaje del alumnado**, en la cual se valora la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos.
3. La **praxis docente**, en la cual se reflexiona en torno al rol del profesor, el vínculo con los estudiantes o el estilo de comunicación, entre otros aspectos.

En la tarea de este módulo se les pidió a los docentes que adaptaran el instrumento de observación a sus propias necesidades particulares como educadores. Es decir, se les ofreció la libertad para añadir, eliminar o adaptar tanto los factores como los indicadores de cada dimensión que se iba a trabajar con el objetivo de obtener un instrumento contextualizado en su propia práctica educativa.

4.1.3. Mirar para mejorar

El tercero es el módulo central de la formación, en el cual los docentes tuvieron que llevar a cabo el proceso de autoobservación de su práctica educativa y recoger las evidencias recopiladas mediante la aplicación del instrumento de observación adaptado a su idiosincrasia pedagógica.

Como ya comentamos anteriormente, en este caso se optó por la autoobservación de la práctica (y no por la observación entre iguales) porque la participación del profesorado se realizó de manera individual (es decir, no intervinieron varios docentes de un mismo centro) y la posibilidad de formar parejas de observación entre los asistentes resultaba inviable debido a la diversidad de los países de procedencia del profesorado. Así, cada docente tuvo que registrar los pormenores de su propia práctica educativa a través del instrumento de observación diseñado en el módulo anterior. También se les ofreció la posibilidad de utilizar otras herramientas como el vídeo o las notas de campo para complementar y enriquecer la información recogida. El proceso de autoobservación de los docentes está estructurado en tres pasos fundamentales:

- **Paso 1:** planificar las fechas para la realización de la autoobservación.
- **Paso 2:** autoobservar la propia práctica educativa al menos en dos ocasiones.
- **Paso 3:** completar y adaptar el instrumento de observación.

Finalmente, para terminar este módulo, los docentes, tras completar el período de observación, pasaron a reflexionar de manera crítica y sistemática sobre las fortalezas y las áreas de mejora de su práctica educativa (véase el Anexo 6.3). Esta reflexión debe centrarse en los diferentes aspectos que componen las tres dimensiones contempladas en el instrumento de observación anteriormente citadas, lo que posibilita la realización de un análisis holístico de la experiencia pedagógica.

4.1.4. Consolidar la comunidad profesional de conocimiento

El cuarto módulo tiene como objetivo discutir y reflexionar sobre la práctica educativa a partir de las evidencias recopiladas y de los resultados obtenidos durante el proceso de autoobservación. Para ello, el profesorado participante debe grabar un nuevo vídeo con sus principales hallazgos y valoraciones para compartirlos con el resto de los docentes. Estos hallazgos están orientados a describir las fortalezas y las áreas de mejora que fueron trabajadas de manera individual en el módulo anterior. Para estructurar adecuadamente los contenidos del vídeo, el profesorado debe contestar a las siguientes cuestiones:

- *¿En qué medida se han cumplido los objetivos pedagógicos que perseguías a través de la práctica educativa?*
- *¿Se han trabajado los principales ejes del informe de la Unesco (2022) sobre los futuros de la educación propuestos durante el desarrollo de la práctica?*
- *¿Cómo ha resultado la recopilación de evidencias? ¿Has conseguido obtener toda la información significativa que necesitabas para valorar el impacto de tu práctica pedagógica? ¿Cómo podrías mejorar esa recogida de evidencias?*

Posteriormente, estos vídeos fueron integrados de nuevo en una pizarra colaborativa para que los demás docentes del grupo de trabajo pudieran visualizarlos y ofrecer una segunda retroalimentación sobre la práctica educativa sometida a observación. Con tal propósito se los animó a que contestaran a la siguiente pregunta: *¿qué has aprendido de este profesor y de su práctica educativa?* Este debate pedagógico se llevó a cabo en la plataforma *online* mediante la creación de un espacio propicio para la reflexión colaborativa y el intercambio profesional de conocimientos.

4.1.5. Transferir el conocimiento docente

Finalmente, el quinto y último módulo de esta formación tiene el objetivo de sistematizar las evidencias recogidas en la práctica pedagógica y difundir los resultados obtenidos al resto de la comunidad educativa de referencia. Para la consecución de este fin, se le propusieron dos actividades al profesorado participante:



La primera consiste en la elaboración de una reflexión final sobre los principales aprendizajes adquiridos durante la formación. Para ello se les proporcionó una pizarra colaborativa con forma de mapamundi en la que cada docente compartió su reflexión acerca de la práctica educativa ubicándola en el mapa (la pizarra colaborativa se recuperó de [este enlace](#)). Esta evidencia final del trabajo realizado por todos los participantes en el proceso formativo *Miradas que mejoran* da cuenta de la diversidad y riqueza resultante de la comunidad profesional de aprendizaje en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la práctica pedagógica (nivel educativo, metodología, áreas de conocimiento, etc.)².

La segunda tarea es la culminación de la sistematización de la práctica educativa en la plantilla diseñada para tal fin. El profesorado debe revisar todo el trabajo realizado durante la formación, así como las propuestas de mejora proporcionadas por sus compañeros y compañeras y por el equipo de la Fundación Promaestro. Así, durante esta tarea final se deben completar todos los apartados que componen la plantilla y revisar y ampliar el trabajo elaborado previamente durante el primer módulo de la formación. Los apartados que se incorporaron en la presente fase fueron los siguientes:

A. Criterios y herramientas de observación

- Integrar el instrumento y los correspondientes criterios aplicados para la autoobservación de la práctica educativa.
- Incorporar otras herramientas empleadas para la recogida de información (por ejemplo: diario de campo, registro de imágenes, grabaciones, plantillas, etc.).
- Incluir una reflexión sobre el grado de eficacia de las herramientas y los criterios de observación utilizados.

B. Resultados obtenidos

- Primera dimensión: diseño y eficacia de la práctica educativa.

² La pizarra colaborativa está disponible en [este enlace](#).

- Segunda dimensión: aprendizaje del alumnado.
- Tercera dimensión: praxis docente.

Además, los docentes deben aportar una reflexión sobre el impacto que han tenido y el grado en el que se han cumplido los siguientes factores durante el proceso de formación:

- Los objetivos pedagógicos planteados con la práctica educativa.
- Los principales ejes de actuación propuestos en el informe de la Unesco (2022) acerca de los futuros de la educación.

C. Retos y dificultades (áreas de mejora)

- Primera dimensión: diseño y eficacia de la práctica educativa.
- Segunda dimensión: aprendizaje del alumnado.
- Tercera dimensión: praxis docente.

4.2. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS RESULTADOS DE MIRADAS QUE MEJORAN?

Como hemos señalado anteriormente, de los 55 participantes iniciales, un total de 30 docentes completaron satisfactoriamente todas las tareas propuestas. Se llevó a cabo un segundo proceso de selección de las prácticas educativas para valorar la pertinencia de su publicación y transferencia a una comunidad educativa más amplia. Esta selección está encaminada a la rentabilización de aquellas prácticas que han sido sometidas a una sistematización rigurosa tras los procesos de reflexión y colaboración dentro de la formación realizada. Asimismo, también se puso en valor la capacidad de participación y compromiso del profesorado que se integró en el programa formativo. El proceso de selección fue llevado a cabo por las tutoras a cargo de la formación Miradas que mejoran del equipo de la Fundación Promaestro. Como se ha comentado en el apartado anterior, fueron seleccionadas un total de 19 prácticas de las 30 presentadas.

En cuanto a la evaluación de la formación, se realizó una encuesta de satisfacción final para el profesorado participante con el objetivo de valorar tanto la idoneidad como la calidad de la misma. Para ponderar las respuestas a las preguntas planteadas se siguió un método de tipo Likert³, con una escala de medición del 1 al 4, donde 1 corresponde a “nada satisfecho”, y 4, a “muy satisfecho”. De los 30 docentes que culminaron el

³ La escala de **Likert** (publicada en 1932 por Rensis Likert) se utiliza en el contexto de las investigaciones en Ciencias Sociales para ordenar por gradientes las respuestas a las encuestas.

programa, 20 respondieron a la encuesta. Por tanto, podemos concluir que en esta experiencia formativa se obtuvo un grado de satisfacción del 66,6 % del profesorado que culminó la formación (que se quedaría en un 36,4 % si tenemos en cuenta a todos los docentes que la comenzaron). Los profesores participantes valoraron positivamente cinco aspectos del proceso formativo:

1. La totalidad de los profesores consideran que la formación recibida **fomentó la propia reflexión** de la práctica educativa (16 de los participantes la puntuaron con un 4 y otros 4 la puntuaron con un 3).
2. La totalidad de los docentes manifestaron que la formación los **impulsó a transferir** su práctica educativa (18 de los participantes la puntuaron con un 4 y otros dos 2 la puntuaron con un 3).
3. La mayoría de los docentes argumentaron que el proceso de formación les **permitió identificar las fortalezas y áreas de mejora** sobre las intervenciones realizadas, siendo solamente un docente el que la puntuó con un 2.
4. La mayor parte de los profesores concluyeron que **las actividades de retroalimentación entre los compañeros fortalecieron la reflexión colaborativa sobre la práctica educativa**. Fueron un total de 18 los docentes que la puntuaron entre un 3 y un 4, y un par de ellos los que lo hicieron con un 2.
5. Entre los profesores, 19 estimaron que la formación **les permitió disfrutar de una experiencia enriquecedora de generación de conocimiento pedagógico** a partir de la práctica educativa.

Además, se les planteó la siguiente cuestión a los docentes:

¿Cuál consideras que ha sido la mayor aportación de este curso formativo a tu práctica profesional?

Destacamos el interés de las siguientes valoraciones como resultado de sus respuestas:

- La **sistematización y la corrección de algunos fallos** de los cuales no se habían percatado antes de llevar a cabo la autoobservación.
- La capacidad para **observar sus propias prácticas pedagógicas, de manera sistematizada, y poder compartirlo** con sus colegas de profesión.
- La **validación de la práctica docente**.
- El hecho de que **conocer y conectar con las prácticas educativas de sus iguales a través del intercambio de conocimientos**, planteamientos y sugerencias resulta enriquecedor para el propio desempeño docente.
- La consideración de cada intervención educativa como **una oportunidad única para la investigación y el aporte de conocimientos**.

Para finalizar este apartado, nos parece interesante exponer tres de los testimonios que el profesorado participante en la formación plasmó en la última pizarra colaborativa del mapamundi anteriormente citado⁴:

Lo que he aprendido es a sistematizar a conciencia el trabajo que realizamos con el alumnado que presenta desmotivación frente a sus tareas educativas. Lo que me ha resultado de mayor utilidad en esta sistematización es la posibilidad de disponer de herramientas eficaces para revisar mi propia intervención dentro del programa, ya que me ha ayudado a recoger evidencias que me han llevado a mejorar dicho proyecto, potenciando los puntos fuertes y revisando los puntos débiles para convertirlos en fortalezas. Quiero dar las gracias a la Fundación Promaestro y a la Fundación SM por esta magnífica formación que he recibido. (Víctor Molinero Barranco, proyecto “A por todas: un camino hacia la construcción de un proyecto de vida”, España).

Lo que comenzó como un experimento ha pasado a dotarse de una estructura sistematizada, un mecanismo de evaluación y un proceso de observación para recoger evidencias con respecto a los resultados de la práctica educativa. Esto abarca la totalidad de los logros alcanzados a través del trabajo realizado durante este curso de formación, el cual nos ha demostrado que aquello que ideamos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje puede canalizarse en una investigación que, una vez transferida, se convertirá en nuestra contribución a la transformación que necesita y anhela el futuro de la educación. (Juan Alberto Acosta Salas, proyecto “La expresión escrita en lengua inglesa como proceso de autocorrección de errores a través del porfolio del estudiante”, Ecuador).

El proceso de formación de este curso sobre los futuros de la educación ha resultado sumamente valioso en tanto que nos abre ventanas que nos permiten conocer de cerca metodologías y proyectos educativos de distintas partes del mundo. Me ha gustado particularmente la experiencia de sistematización de mi práctica educativa, ya que genera la consciencia de lo colectivo, pues compartir lo que me ha funcionado en el aula y pensar cómo esa experiencia puede ser replicada en múltiples contextos aporta un gran sentido de trascendencia al trabajo docente [...]. Gracias a la Fundación Promaestro y a la Fundación SM por esta maravillosa experiencia intercultural y formativa. (Lauristely Peña Solano, proyecto “La #NoClasedeEspañol: el reto Pandora”, República Dominicana).

Macarena Verástegui Martínez es doctora en Educación, máster en Calidad y Mejora de la Educación, trabajadora social y terapeuta familiar y de pareja, y responsable del área de Investigación y Programas de la Fundación Promaestro.

Karen Pérez Rubio es licenciada en Educación y graduada en Psicopedagogía, máster en Calidad y Mejora de la Educación, máster en Innovación Educativa, y técnica del área de Investigación y Programas de la Fundación Promaestro.

⁴ Testimonios recuperados de [este enlace](#).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).
- VERÁSTEGUI, M. y PÉREZ, K. (2021). *Miradas que mejoran. Guía para la observación de la práctica educativa*. Madrid: Fundación Promaestro. Recuperado de [este enlace](#).



CAPÍTULO

V

EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS



Las experiencias que se presentan a continuación son una selección de las prácticas realizadas a lo largo de la propuesta formativa Miradas que mejoran: construyendo comunidades profesionales de conocimiento, descrita en los capítulos 3 y 4 de este documento. Su finalidad fue servir de soporte a la práctica reflexiva, la autoobservación, la discusión sistemática dentro de la comunidad docente que participó en el proceso, y la consolidación de la propia comunidad.

5.1. EL CÍRCULO DE PROGRESIÓN LECTORA (CPL)

El Círculo de Progresión Lectora (CPL) es un programa neuroeducativo que pretende favorecer la competencia lectoescritora y fomentar el gusto por la lectura en el alumnado de 3.º a 6.º de Primaria. El objetivo es que cada niño sienta motivación por la lectura y que el programa le genere la confianza necesaria para querer seguir aprendiendo y mejorando en su comprensión lectora y su expresión escrita.

5.1.1. Introducción

El CPL sigue una línea estratégica de desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas de todo el alumnado, sustentada por evidencias científicas derivadas de estudios sobre el impacto del hábito de la lectura en el cerebro, la mejora de la comprensión lectora y la implementación de metodologías, como el Aprendizaje cooperativo (la lectura por pares), que han demostrado su eficacia en la práctica educativa. Uno de los referentes en este campo de estudio es el neurocientífico Stanislas Dehaene, del cual resaltamos una afirmación muy significativa: “Cuanto más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión” (2007); así como el psicólogo social Johnson, cuyas publicaciones e investigaciones también han servido de inspiración para el CPL.

Este programa consigue crear un clima propicio en el aula para la motivación por la lectura y despertar la curiosidad de los niños por aprender a leer y a escribir, especialmente tras la época de confinamiento derivada de la pandemia de la covid-19.

Partimos de la base de que la lectura constituye un instrumento imprescindible para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere que el lector adopte una actitud proactiva en varios sentidos, que lo capacite para los siguientes logros (Solé, 1992):

- Procesar la información presente en el texto.
- Relacionar su experiencia previa con el contenido de la lectura.

- Realizar hipótesis e inferencias con respecto al texto.
- Construir una interpretación de lo que lee.
- Recapitular, resumir y ampliar la información de aquello que le ha proporcionado la lectura.

Todos estos importantes aspectos los hemos tenido en cuenta en el Círculo de Progresión Lectora (CPL) para optimizar los resultados.

Uno de los objetivos primordiales de la educación consiste en que los estudiantes aprendan a leer diferentes textos para que la lectura se convierta en el vínculo entre el conocimiento y el aprendizaje de nuevos contenidos durante la escuela y posteriormente a lo largo de la vida (Solé, 1996; López, 2001; Gil y Cañizales, 2004).

Para ello, el presente programa se ha apoyado en estudios, investigaciones y propuestas validadas por la comunidad científica que arrojan conclusiones contrastadas a la hora de desarrollar con éxito un proyecto relacionado con la lectura:

- Por un lado, las obras del psicólogo educativo Calero tituladas *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes* (2012) y *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (2017); o la de Solé *Estrategias de lectura* (1992). En estos textos de referencia se ofrecen interesantes estrategias como la activación de los conocimientos previos para realizar una lectura comprensiva o para lograr un aprendizaje significativo (que además se puede enriquecer adoptando un enfoque lúdico, tan importante para el momento neuroevolutivo en el que se encuentra el alumnado); o la lectura por pares para fomentar la motivación y, como consecuencia, mejorar el nivel de comprensión. Tal y como afirma el propio Calero (2022), las técnicas como la lectura en voz alta por parte del docente ayudan a reducir la brecha entre la comprensión oral y la comprensión lectora, ya que enriquecen el vocabulario, los conocimientos previos y favorecen el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Por otro lado, es necesario tener en cuenta los efectos del uso frecuente de las pantallas y los dispositivos digitales sobre el rendimiento cognitivo del alumnado. En un estudio reciente de la neuropsicóloga Portero-Tresserra y la pedagoga Ramis se investiga sobre su posible afectación y sus riesgos durante el neurodesarrollo, lo cual invita a reflexionar y realizar una revisión exhaustiva de las prácticas educativas. Este hallazgo fue precisamente el punto de partida de la creación del CPL.

Otros fundamentos teóricos que han cimentado el CPL han sido los siguientes:

- El enfoque competencial basado en la Recomendación del Parlamento Europeo (2006/962/CE), en cuyo marco de referencia se establecen la comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras como competencias clave.

- El informe de la Unesco (2022) *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*, que entre sus propuestas afirma que la pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad y que los planes de estudios deberían hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los alumnos a acceder a conocimientos, y a producirlos, y que desarrolle al mismo tiempo su capacidad para criticarlos y aplicarlos. Asimismo, propugna que la enseñanza debe seguir profesionalizándose como una labor colaborativa que debe llevarse a cabo a través del trabajo en equipo; es por esta razón que el CPL está concebido para que todo el equipo docente (no solo los profesores de español o de lengua materna) actúe al unísono para fomentar el gusto por la lectura y promover el aula o salón de clases como un lugar de confianza en el que predominen la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo.
- El Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 en México, que en el campo formativo de lenguajes señala lo siguiente: “El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad” (SEP, 2022, p. 128).



5.1.2. Descripción de la práctica

La presente práctica educativa está concebida para ser implantada en los cursos de 3.º a 6.º de Primaria y cuenta con la implicación de las familias para su correcto desarrollo. En la experiencia participaron un total de 15 alumnos de 3.º, 30 alumnos de 4.º (15 en el grupo A y 15 en el B); 34 alumnos de 5.º (16 en el grupo A y 18 en el B) y 34 alumnos de 6.º (16 en el grupo A y 18 en el B).

Sus objetivos generales son los siguientes:

- Aumentar la habilidad del alumnado en relación con la conciencia fonológica.
- Mejorar la fluidez y la entonación durante la lectura.

- Optimizar el nivel de comprensión lectora y de expresión escrita del alumnado.
- Introducir técnicas y estrategias de colaboración para implementar la comprensión en la lectura de textos.

Y sus objetivos específicos son:

- Llegar a acuerdos entre todo el profesorado para trabajar de manera coherente la lectura en el aula, en todos los niveles de la enseñanza.
- Formar a los docentes en torno a las estrategias implicadas en leer y el apoyo que pueden ofrecer al alumnado.
- Promover la creación y gestión de una biblioteca escolar como lugar idóneo para la búsqueda, selección y gestión de la información, tanto en soporte digital como analógico.
- Adecuar el material de consulta de las aulas y de la biblioteca a la situación actual, teniendo en cuenta la importancia de los recursos web.
- Orientar a las familias para que colaboren en el fomento del hábito lector del alumnado.
- Aprovechar las posibilidades del entorno escolar para desarrollar acciones de promoción de la lectura de textos de todo tipo, especialmente de textos literarios, en las diferentes lenguas de la comunidad.

La secuencia de las actividades planteadas se muestra a continuación:

- La primera fase del proceso metodológico está constituida por el diagnóstico, a través del cual se identifican las dificultades que puedan presentar los estudiantes en las habilidades de lectura comprensiva en los ámbitos literal, inferencial y crítico intertextual. A partir de ese diagnóstico se ajustan las lecturas de cada taller de acuerdo con el nivel y la edad de los alumnos.
- Se llevan a cabo las sesiones del CPL, con una frecuencia quincenal y una duración de entre 50 y 60 minutos. En cada sesión se aplican diferentes técnicas para alcanzar el objetivo deseado: la lectura individual de un texto escogido por cada alumno, la lectura guiada por parte del docente y la lectura por pares en voz alta de la misma lectura que comenzó el docente.



- La evaluación y medición de resultados se realiza a través de pruebas estandarizadas de Evaluación de la Comprensión Lectora (EVL) adaptadas a cada grado de Primaria. Al principio del ciclo educativo se lleva a cabo para obtener los resultados del diagnóstico inicial. Al corregirlas se determina el decatipo de cada alumno según la puntuación estandarizada y, al terminar el curso, se pasará la prueba una segunda vez, tras la cual se cotejará el nivel de progreso del alumnado.

5.1.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Además de estos instrumentos de observación se han empleado otras herramientas como las siguientes:

- Un cuaderno de campo, en el que se ha ido registrando el avance de las clases y las observaciones sobre cada alumno o alumna (si olvidaban el libro de lectura, si estaban concentrados, si se ofrecían a resumir al resto de la clase lo que habían leído, si participaban respondiendo a las preguntas de comprensión, etc.).
- Otros materiales más específicos, como fichas de elaboración de resúmenes, de valoración por parejas, de metacognición, etc.

5.1.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** el diseño del CPL está cuidadosamente fundamentado en las evidencias neurocientíficas acerca de la evolución en la lectoes-

critura y el proceso de comprensión lectora. Esto justifica que esté sometido a constante revisión, para actualizarlo e implementarlo con los resultados de las investigaciones más recientes o de la evolución de la práctica en el aula. Su eficacia queda constatada por la propia retroalimentación del alumnado, que en su mayoría manifiesta lo siguiente:

- Se sienten emocionados el día que les toca realizar la práctica en cuestión.
- Se encuentran cómodos tanto en la realización de la lectura individual como de la compartida.
- Muestran interés a la hora de elaborar resúmenes o contestar a las preguntas de comprensión.

El simple pero importante hecho de haber creado un clima cómodo y propicio para la lectura y de haber conseguido que los alumnos y las alumnas se ilusionen por acercarse a nuevas lecturas nos permite afirmar con certeza que se trata de una práctica educativa eficaz desde el punto de vista pedagógico.

- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** a expensas de la realización de la prueba estandarizada final en condiciones análogas a la inicial para conocer el progreso en la competencia de comprensión lectora a lo largo del ciclo educativo, podemos afirmar que, a través de las actividades desarrolladas en cada sesión del CPL, se ha podido observar un avance significativo en la mayor parte del alumnado: el interés por la lectura ha aumentado y la habilidad de comprensión también ha mejorado, ya que son lectores más eficientes y sus respuestas son más concretas y acertadas.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** en este primer año de realización de la práctica, el resultado ha sido satisfactorio, ya que la coordinadora del programa (y una de las autoras del presente libro) cuenta con formación y experiencia en las áreas de lenguaje, comprensión escrita y oral y en especificidades del aprendizaje como los trastornos de desarrollo del lenguaje (TDL) o la dislexia. De cara a su aplicación en los próximos cursos, se ha capacitado a las docentes de cada grado en el que se ha impartido el CPL, por lo que los resultados de su praxis podrán ser constatados durante el próximo ciclo educativo.

En definitiva, aunque todavía no disponemos de resultados objetivos en cuanto a los ítems de aprendizaje y progreso de la comprensión lectora, podemos afirmar que los objetivos se han alcanzado satisfactoriamente en otros aspectos tales como la motivación y el fomento del hábito de la lectura. Los alumnos perciben el momento



de la lectura como algo placentero y tranquilo; esperan ansiosos la celebración de las sesiones y durante las mismas se sienten libres para compartir sus impresiones individuales. Las diferentes técnicas, sobre todo la lectura entre pares, los incentivan y favorecen su aprendizaje.

Las áreas de mejora detectadas en el transcurso de la experiencia formativa del CPL y que debemos tener en cuenta de cara a futuros programas son fundamentalmente dos:

- Por un lado, la participación de las familias. Son muy pocas las familias que se han implicado activamente en el desarrollo de la práctica y que han colaborado con sus hijos leyendo o generando interés por los libros.
- Por otro lado, el hecho de no haber tenido en cuenta, durante el diseño de la práctica, las necesidades especiales del alumnado, que puede redundar en que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se culmine adecuadamente en todos los casos.

Susana Alba Guerra es neuroeducadora y profesora de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto América Latina (IEAL), un centro privado ubicado en Zapopán (Guadalajara, México).

5.2. LAS APPS DE PAPEL

En esta experiencia educativa se emplean organizadores gráficos analógicos basados en estrategias de pensamiento visual, que permiten trabajar de forma autónoma algunos contenidos de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura en la etapa de educación Primaria (de 6 a 12 años). Comenzamos su aplicación en 2017 en 5.º de Primaria (con alumnos de 10 años) y se ha ido extendiendo y adaptando a toda la etapa de Primaria.

5.2.1. Introducción

La presente práctica educativa se enmarca en varios de los ejes de trabajo del informe de la Comisión sobre Los Futuros de la Educación de la Unesco (2022), especialmente en el ámbito de la pedagogía (ya que fomenta las capacidades intelectuales, sociales y éticas de los alumnos, y los orienta a trabajar juntos) y en el ámbito del currículo (puesto que se lleva a cabo en entornos cooperativos y desarrolla la interdependencia positiva, la asunción de roles y responsabilidades, la interacción cara a cara y la retroalimentación constructiva).

El trabajo con las que hemos denominado como “apps de papel”, es decir, mediante organizadores gráficos analógicos, se fundamenta en los siguientes planteamientos teóricos:

- *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*: los organizadores gráficos posibilitan diferentes formas de implicación y de representación de la información por parte de los estudiantes, además de ofrecer múltiples maneras de intervención y de expresión del aprendizaje (Alba Pastor, 2019).
- *El Aprendizaje cooperativo*: este tipo de organizadores fomentan el trabajo en parejas o por equipos, y son perfectamente compatibles con las estructuras de trabajo cooperativas planteadas por Kagan (2009).
- *El Aprendizaje basado en el pensamiento*: propician la toma de decisiones, además de fomentar las capacidades de argumentación y de análisis, la creatividad y el espíritu crítico (Reagan, Swartz *et al.*, 2013).
- *Los hábitos mentales*: las apps de papel contribuyen a mejorar la persistencia, la gestión de la impulsividad, la escucha activa con comprensión y empatía, los pensamientos flexibles, la metacognición, el esfuerzo por la precisión, el cuestionamiento y planteamiento de problemas, la aplicación del conocimiento acumulado a nuevas situaciones, el pensamiento y la comunicación con claridad y rigor, la recopilación de datos a través de todos los sentidos; las capacidades de la creación, la imaginación y la innovación; las respuestas y reacciones de curiosidad y asombro, la asunción de riesgos responsables; el sentido del humor; el pensamiento interdependiente; y el aprendizaje continuo (Costa y Kallick, 2008).
- *El visible thinking*: los organizadores gráficos permiten a los estudiantes visualizar y ser conscientes

de su propio pensamiento, lo cual los capacita para procesarlo de manera crítica.

- *El pensamiento visual*: las apps de papel posibilitan que determinadas funciones como la percepción de la comunicación verbal y otras tareas mentales se traduzcan a una serie de elementos visuales (Arnheim, 1969).
- *El modelo de liberación gradual para el ensayo y la práctica*: el proceso de interacción con las apps de papel se ajusta a los cuatro pasos propuestos por Fisher y Frey: “Yo lo hago y tú miras”; “Nosotros lo hacemos”; “Lo hacéis juntos”, y “Tú lo haces solo” (2008).
- *El afianzamiento de los aprendizajes mediante la evocación*: permiten recordar o refrescar información del almacenamiento a largo plazo del cerebro y llevarla a la memoria funcional favoreciendo el reaprendizaje (Ruiz, 2020).



5.2.2. Descripción de la práctica

Esta práctica se ha llevado a cabo con alumnos de los cursos de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria. En la actualidad se realiza principalmente con 50 alumnos de 2.º de Primaria (con edades comprendidas entre los 7 y los 8 años). El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo supera el 20 %.

Los objetivos de las actividades que componen esta práctica son los siguientes:

- Permitir el autoguiado y la autonomía de los alumnos.
- Favorecer la resolución de conflictos cognitivos.
- Posibilitar diferentes grados de autonomía del alumno.
- Reducir el nivel de ansiedad ante nuevos saberes básicos.
- Aumentar la consecución de logros.
- Incrementar la eficiencia de la evaluación formativa.

- Mejorar las habilidades cooperativas.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Visibilizar el pensamiento.
- Promover hábitos de pensamiento.
- Afianzar los aprendizajes mediante la evocación.

Además, cada *app* de papel está vinculada con al menos un contenido del área de Matemáticas o de Lengua Castellana del currículo español de educación Primaria.

La exposición de la secuencia de actividades está mediada por un organizador gráfico aplicado recientemente con alumnos de 2.o de Primaria, que forma parte de la situación de aprendizaje “Homenaje a Ferran Adrià” (cuyo principal centro de interés es la receta culinaria):

- Sesión 0. “Manos a la masa”: se pide a los padres de los estudiantes que realicen con ellos una receta del plato favorito de su hijo o su hija.
 - Sesión 1. “Aportamos recetas” (duración: 45 minutos). Los alumnos incluyen diferentes fotos de las recetas realizadas de libros de cocina, recetarios, páginas web, etc. Se procede a analizar de forma oral alguna de las recetas y se conecta con diversos ámbitos de la vida personal de los estudiantes.
 - Sesión 2. “Comprendemos la receta”: destrezas de escucha (duración: 45 minutos). Se proyecta un vídeo acerca de una receta y se plantean preguntas sobre el visionado. Se presenta la biografía del cocinero Ferran Adrià y se formulan cuestiones acerca de la presentación
 - Sesión 3. “Comprendemos la receta”: destrezas de lectura (duración: 45 minutos). Se completa una ficha de comprensión lectora con preguntas literales, inferenciales y críticas. Se utilizarán una de las recetas propuestas por los alumnos y una ficha específica sugerida por la editorial que hemos fundado con las clases de 2.o curso.
- Sesión 4. “El esqueleto de la receta” (duración: 45 minutos). Se realiza y se pacta de una forma guiada y grupal el organizador gráfico. En este caso también tendemos un puente con el área de Lengua Inglesa y establecemos la correlación entre ambas lenguas para la narración de distintos procesos. Por otro lado, se presenta la rúbrica con la que los alumnos van a llevar a cabo la autoevaluación y la coevaluación formativa. Esta rúbrica acompañará a los estudiantes durante todo el curso como apoyo para las expresiones escritas.

LA RECETA (Homenaje a Ferran Adrià)

Escrito por:

Pulcritud

¿La caligrafía es clara? No Sí

¿Respeto los márgenes al escribir? No Sí

¿Sigue la pauta al escribir? No Sí

Ortografía

¿Usa las mayúsculas cuando corresponde? No Sí

¿En qué palabras duda de cómo se escriben? No Sí

Vocabulario

¿Ha utilizado palabras relacionadas con alimentos? No Sí

¿Ha utilizado palabras relacionadas con utensilios de cocina? No Sí

¿Ha utilizado palabras de acciones que se realizan al cocinar? No Sí

Estructura

¿Ha escrito un título? No Sí

¿Ha incluido todos los ingredientes necesarios? No Sí

¿Ha descrito cómo se hace la receta (la elaboración)? No Sí

¿Ha empleado conectores como “primero”, “a continuación”, “luego”, “por último”? No Sí

Adecuación

¿Ha redactado realmente una receta? No Sí

¿Se entiende lo que escribe? No Sí

Corregido por:

- Sesiones 5 y 6. “Planificamos nuestra receta”: la textualización (duración: 45 minutos). En esta sesión, los alumnos planifican y redactan la primera versión de la receta. Dependiendo del grado de detalle de la planificación, esa misma plantilla puede servir para los momentos de textualización y las propuestas de mejora. Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre dos itinerarios diferentes (en ambos casos existe una coevaluación y una heteroevaluación formativa para guiar el proceso de escritura, con apoyo de la rúbrica anteriormente citada):
 - Primer itinerario: “Mi receta favorita”. El alumno escribe la receta de su plato preferido.
 - Segundo itinerario: “Mi propia receta”. Se anima a los alumnos a realizar una receta original ideada por ellos mismos (por ejemplo, churros de lomo adobado o flan de espaguetis a la carbonara).
- Sesión 7. “Propuestas de mejora” (duración: 45 minutos). Los estudiantes plantean propuestas de mejora sobre la planificación de un compañero. Para la parte de la estructura de la receta emplearán una lista de cotejo; y, para la parte de contenido, deberán completar textos similares a los siguientes: “Lo que más me ha gustado leer es...”; “Lo que me gustaría haber leído es...”.
- Sesión 8. Edición final (duración: 45 minutos). Teniendo en cuenta las propuestas de mejora de sus compañeros, los alumnos llevan a cabo la producción definitiva de la receta.
- Sesión 9. “Publicamos” (duración: 45 minutos). En la editorial que hemos fundado en las clases de 2.o curso realizaremos dos publicaciones, una basada en el primer itinerario (“Mi receta favorita”); y otra basada en el segundo itinerario (“Mi propia receta”). Ambas publicaciones se incorporan a la biblioteca de aula.
- Sesión 10. “Evaluación final”. Para finalizar, se aplica de nuevo la rúbrica presentada anteriormente con el objetivo de constatar la evolución del texto escrito realizado por el alumnado para que puedan visualizar su progreso.

5.2.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.

3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Durante el proceso de observación, encaminado tanto a la mejora de la práctica docente como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, ha resultado de gran utilidad el empleo de la herramienta del cuaderno de campo, estructurado en cuatro áreas de trabajo:

- Descripción.
- Análisis.
- Reflexión.
- Cuestionamiento.

La presente práctica educativa ha generado una producción constante por parte de los estudiantes y su diseño permite disponer de evidencias de todos los hitos evolutivos durante el progreso del alumnado. Estas evidencias también fueron recogidas por compañeros docentes en prácticas, procedentes de los últimos cursos universitarios.

La principal área de mejora con la que nos encontramos es la derivada del análisis de la totalidad de las evidencias recabadas, su puesta en común y su cruce con las necesidades individuales de los alumnos, con el fin de adaptar la respuesta educativa en la siguiente sesión de la práctica.

5.2.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica):** la experiencia realizada atiende a las necesidades educativas del alumnado desde la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), además de hacer hincapié en la capacidad de autogestión del alumno en los procesos cooperativos.



- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** para aquellos estudiantes que presentan un mayor nivel de madurez y una mayor motivación, la experiencia ha posibilitado la toma de conciencia sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el resto, esta práctica permite ir concienciándolos en aquellos aspectos que resultan relevantes para la consecución de un aprendizaje eficiente, además de facilitar una comunicación más fluida.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** el rol del profesor se orienta en esta práctica hacia el acompañamiento, el asesoramiento y la atención de las necesidades individuales del alumnado. Los estudiantes se han convertido en los protagonistas activos de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, y han colaborado activamente en su gestión con el resto de los compañeros.

La práctica educativa de las *apps* de papel, que se sustenta en el uso de organizadores gráficos analógicos basados en estrategias de pensamiento visual para trabajar de forma autónoma los contenidos de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura en la etapa de educación Primaria de 6 a 12 años, ha conseguido en gran medida los objetivos planteados: podemos situar el grado de cumplimiento, dependiendo de la casuística particular del alumnado, en torno al 90 %.

En lo que respecta a las áreas de mejora, podemos señalar fundamentalmente dos:

- Por un lado, la gestión de los tiempos en el desarrollo de la práctica. Esto responde al hecho de que la coevaluación formativa requiere una importante inversión de tiempo en el proceso de modelado y concienciación individual que, además, resulta más elevada en los niveles inferiores de la etapa de Primaria (de 6 a 12 años), en los que se desarrolla la presente experiencia educativa.
- Por otro lado, el tiempo dedicado a la dimensión de la práctica docente, así como al proceso de la retroalimentación, ha resultado insuficiente y debe ampliarse en sucesivas prácticas.

Raúl Rubio Jara es docente en el colegio de educación Infantil y Primaria Miguel Hernández, en Alcorcón, Madrid (España).

5.3. TITO: ROBOT MODULAR DE CÓDIGO ABIERTO

Esta experiencia es una práctica destinada a estudiantes de Bachillerato que consiste en construir un robot modular de código abierto (OTTO, por su sigla en inglés) mediante el método de “Hazlo tú mismo” (DYD, sigla de “Do it yourself”), uno de cuyos principios pedagógicos es el de aprender haciendo. En la primera parte del programa se sientan las bases teóricas del modelo de robot ideado por los estudiantes (denominado TITO, también basado en el concepto de código abierto). De esta manera ha sido posible modificar, tomando como referencia el robot OTTO, tanto el modelo en 3D como la programación y el desarrollo de movimientos. Como resultado, los alumnos han fabricado un prototipo TITO haciendo uso de la inteligencia computacional, desplegando habilidades en diferentes dimensiones educativas e introduciéndose en el uso de la tecnología multidisciplinaria.

5.3.1. Introducción

La metodología conocida como DIY promueve la autonomía, la creatividad y la participación activa de las personas en la creación, modificación o reparación de objetos y sistemas. Sus presupuestos teóricos son los siguientes:

- *El empoderamiento individual:* empodera a las personas al permitirles adquirir habilidades prácticas, tomar el control de sus proyectos y resolver problemas por sí mismas. Esto se alinea con teorías del aprendizaje como el constructivismo, que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- *La economía colaborativa:* el método DIY fomenta la colaboración entre individuos y comunidades para compartir conocimientos, recursos y soluciones. Esto se relaciona con teorías de la economía colaborativa que destacan el valor de compartir y colaborar para la consecución del beneficio mutuo.
- *La creatividad y el aprendizaje experiencial:* promueve el espíritu creativo al alentar a las personas a experimentar y aprender a través de la práctica. Esto se entronca con planteamientos del aprendizaje experiencial, que sostiene que la acción y la reflexión favorecen la adquisición de conocimiento.

Por su parte, OTTO es un modelo de código abierto, que desarrolla la colaboración y el libre acceso a recursos educativos vinculados con la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático. Esto se alinea con el método DIY al empoderar a los estudiantes para que participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento. El planteamiento de código abierto de OTTO también fomenta la economía colaborativa al contribuir a que los alumnos aporten su experiencia y sus conocimientos a la comunidad de IA.

Los estudiantes, tomando como referencia el modelo OTTO y aplicando la metodología de DIY, han fabricado su propia versión del robot TITO, partiendo de las siguientes premisas:

- *El empoderamiento estudiantil*: esta experiencia empoderara a los estudiantes al brindarles la oportunidad de explorar y comprender la IA de manera práctica. Esto, además, potencia la autonomía y el aprendizaje activo.
- *El fomento de la creatividad*: los proyectos de DIY estimulan la creatividad de los alumnos al permitirles diseñar y desarrollar soluciones innovadoras utilizando herramientas de IA.
- *El acceso a recursos de calidad*: el enfoque *open source* de OTTO garantiza que los recursos de IA estén disponibles de manera gratuita para estudiantes de todo el mundo, lo que promueve el principio de la equidad educativa.

5.3.2. Descripción de la práctica

La presente práctica está enfocada al alumnado de Bachillerato, aunque podría ser adaptada para alumnos a partir de los 10 años, o replicada en el contexto de la educación de personas adultas.

La experiencia se ha puesto en marcha dentro del Club de Ciencias del centro educativo, obteniendo buenos resultados, tanto en los estudiantes como en los docentes implicados. Además, se ha propuesto como proyecto para su aplicación en escuelas y colegios en entornos sociales desfavorecidos.

Este proyecto establece sinergias entre varias materias de Secundaria tales como, Física, Arte, Matemáticas, Inglés y, además, pone en juego la capacidad de emprendimiento. Por ello debe implicarse a los coordinadores académicos para que tengan conocimiento claro de los beneficios y resultados de la práctica, además de los profesores de las áreas de Ciencias (Naturales, Exactas y Humanas). La demanda de tiempo de la presente experiencia es de una hora dentro del horario lectivo habitual, para trabajar en este proyecto durante todo un curso académico.

La secuencia de actividades propuesta es la siguiente:

- La primera etapa constituye una fase teórica, en la que es importante capacitar a los estudiantes en conocimientos básicos de lógica matemática para posteriormente llevar a cabo talleres sobre lógica de programación, y así introducirlos en el entorno de programación IDE de Arduino (Integrated Development Environment, por su sigla en inglés). Los alumnos se familiarizan con el diseño asistido por ordenador: por ejemplo, con herramientas como Autodesk, con Blender para proyectos sociales o con el software CURA para la fabricación en impresoras 3D. Todos estos programas cuentan con licencias educativas o de libre uso.
- En la segunda etapa se crea el diseño de la carcasa y se hace uso de librerías predefinidas dentro de IDE para la programación del movimiento del robot. Para esto es necesario una placa Arduino

Uno, material básico de electrónica, un ordenador y una impresora en 3D FMD.

- Finalmente, se realiza el montaje del robot TITO, y se realizan pruebas para obtener la retroalimentación necesaria y la corrección de posibles errores. En esta tercera etapa resulta imprescindible contar con un kit de herramientas básico.



5.3.3. Criterios y herramientas de observación

El proceso de observación se realizó con estudiantes de 3.º de Bachillerato General Unificado (BGU) en la unidad educativa San Gabriel, ubicada en la ciudad de Quito (Ecuador). Contó con la participación de un total de 18 estudiantes que pertenecen al Club de Ciencias del centro educativo, en sesiones de una hora aproximadamente. La observación se desarrolló durante el trabajo individual y el trabajo colaborativo, y al finalizar la práctica, los estudiantes lograron el producto esperado.

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.3.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** la práctica ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías, a la vez que se hacen conscientes de su propio contexto de enseñanza-aprendizaje y de su entorno vital, adentrándose

en el pensamiento ecológico. Además, el diseño de la práctica permite identificar con facilidad las posibles áreas de mejora.

- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** los aprendizajes se han desarrollado en cuatro aspectos principales, ya que los estudiantes han mejorado sus competencias y su nivel de comprensión, de tal forma que han adquirido una mejor conciencia y compromiso con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** la experiencia se ha desarrollado adecuadamente con las herramientas correspondientes y ha sido implementada a través de reflexiones a lo largo del proceso. Es imprescindible mantener este nivel de mejora continua para avanzar en su consistencia científica y en su capacidad adaptativa.

En definitiva, se han cumplido satisfactoriamente los objetivos pedagógicos planteados, ya que la experiencia ha constatado su sostenibilidad y adecuación al medio priorizando y fomentando el uso de materiales ecológicos. Además, se abre la posibilidad de replicarla en entornos más amplios realizando algunas adaptaciones. Se ha logrado motivar a los estudiantes con esta experiencia, a través de la búsqueda del aprendizaje y el progreso continuo.

En cuanto a las áreas de mejora, hemos detectado especialmente dos:

- Por un lado, es importante contar con el apoyo del centro educativo en la gestión del alumnado, así como con empresas o instituciones del sector privado para encontrar canales que permitan la replicación de la presente práctica en entornos de mayor alcance social.
- Por otro lado, también es fundamental construir una base sólida de conocimientos que permitan identificar tanto las carencias como las fortalezas de los estudiantes, para facilitar el posterior desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de las habilidades necesarias.

Jonathan Ballagan Romero trabaja en la unidad educativa privada San Gabriel, en Quito (Ecuador).

5.4. ¿QUÉ SUCEDE EN EL AULA CUANDO ENSEÑAMOS?

En el ámbito de la evaluación educativa, los profesores y las profesoras suelen ser evaluados por agentes externos, como un indicador de calidad y, en términos del nuevo marco referencial de la educación en México, además, como un indicador de excelencia educativa. Sin embargo, los principales evaluadores debieran ser los propios usuarios del sistema educativo. Por ello, esta experiencia se ha gestado en la profunda convicción de evaluar la propia práctica docente desde la razón de ser de la educación: nuestro alumnado.

5.4.1. Introducción

El enfoque centrado en el estudiante convierte a los alumnos y las alumnas en los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que los empodera como sujetos para evaluar dicho proceso, en el caso particular de esta práctica, en lo que respecta a su percepción del discurso educativo.

En el mismo sentido, la interacción en el aula pone en juego los siguientes componentes:

- El rol del profesor o la profesora.
- El rol del alumno o la alumna.
- Las estrategias didácticas.
- Las estrategias de aprendizaje.
- El proceso de evaluación.
- Las emociones que se detonan en el desarrollo del proceso, como componente de carácter transversal.

La estrategia RECAP es una forma de evaluación participativa, compuesta por cinco fases; que van desde el registro de las emociones hasta la elaboración de las propuestas de mejora. Su objetivo es evaluar la práctica docente al inicio del ciclo escolar desde la percepción de los alumnos y las alumnas, identificando tanto el input como el output perceptivo con respecto al discurso educativo. De esta manera se corroboran o se rebaten las emociones registradas por el profesor o profesora, para finalmente tomar decisiones con respecto a la mejora del discurso educativo, particularmente de las estrategias didácticas que son susceptibles de ser incorporadas al proceso o replanteadas en su implementación.

5.4.2. Descripción de la práctica

La presente estrategia se implementó en un grupo de 30 estudiantes de pregrado de la licenciatura en Contaduría Pública del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara, en México.

El principal objetivo consiste en la creación de un espacio para el diálogo que favorezca el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, en el que los aciertos y desaciertos que se registran en el transcurso del discurso pedagógico, a la luz de la percepción de los propios alumnos, sean considerados por el profesor o la profesora como áreas de oportunidad en la tarea educativa.



La secuencia de actividades planteada para la presente experiencia es la siguiente:

Etapas 1. Registro de las emociones (duración: 120 minutos, en sesión presencial):

- *Metodología:* las primeras cuatro semanas del curso académico se observan y se registran las reacciones de los alumnos y las alumnas durante el discurso educativo del profesor.
- *Recursos:* diario de clase.
- *Evaluación:* lista de verificación. Cada criterio tiene una ponderación de 0 a 2 puntos (en una escala de valoración donde 0 equivale a “no se cumple” y 2 equivale a “se cumple”). La puntuación total será de 10 puntos sobre el resultado del aprendizaje.

Etapas 2. Construcción del marco de referencia (duración: 180 minutos, a distancia):

- *Metodología:* en primer lugar, se procede a la categorización de las reacciones emocionales identificadas, así como a la concreción de las intervenciones docentes consecuentes; en segundo lugar, se realiza la interpretación y explicación de los hallazgos.; y, en tercer y último lugar, se elabora, a partir del registro de emociones, una visión a escala del instrumento de observación para recopilar las percepciones de los alumnos y las alumnas.
- *Recursos:* repositorio de teorías e investigaciones previas acerca del enfoque centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción en el aula, el discurso educativo y las emociones.
- *Evaluación:* lista de verificación. Cada criterio tiene una ponderación de 0 a 2 puntos (en una escala de valoración donde 0 equivale a “no se cumple” y 2 equivale a “se cumple”). La puntuación total será de 10 puntos sobre el resultado del aprendizaje.

Etapa 3. Percepción del alumno o la alumna (duración: 120 minutos, en sesión presencial):

- *Metodología:* identificar la percepción de los alumnos y las alumnas a partir de una pregunta politómica: ¿qué sucede en el aula cuando enseña el profesor o la profesora?
- *Recursos:* encuesta con pregunta única politómica.
- *Evaluación:* lista de verificación. Cada criterio tiene una ponderación de 0 a 2 puntos (en una escala de valoración donde 0 corresponde a “no se cumple” y 2 corresponde a “se cumple”). La puntuación total será de 10 puntos sobre el resultado del aprendizaje.

Etapa 4. Análisis de resultados (duración: 120 minutos, a distancia):

- *Metodología:* categorización de respuestas a través del barómetro de las emociones en el aula.
- *Recursos:* barómetro de las emociones.
- *Evaluación:* lista de verificación. Cada criterio tiene una ponderación de 0 a 2 puntos (en una escala de valoración donde 0 corresponde a “no se cumple” y 2 corresponde a “se cumple”). La puntuación total será de 10 puntos sobre el resultado del aprendizaje.

Etapa 5. Elaborar un plan de mejora (duración: 180 minutos, a distancia):

- *Metodología:* como consecuencia del cruce de resultados entre las emociones observadas por el profesor o la profesora y el output de la percepción de los alumnos y las alumnas, se establece el plan de mejora, contextualizado en el nivel de atención que prestan los estudiantes durante el discurso educativo.
- *Recursos:* formato del plan de mejora.
- *Evaluación:* lista de verificación. Cada criterio tiene una ponderación de 0 a 2 puntos (en una escala de valoración donde 0 corresponde a “no se cumple” y 2 corresponde a “se cumple”). La puntuación total será de 10 puntos sobre el resultado del aprendizaje.

5.4.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.4.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** la práctica ha corroborado su eficacia poniendo el énfasis en la evaluación de la praxis docente con el objetivo de la mejora continua.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** el estudiantado ha logrado establecer una correlación funcional entre el *input* y el *output* del discurso educativo.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** se han desarrollado una serie de instrumentos muy útiles durante esta experiencia, como el barómetro de las emociones, que ha servido para impulsar el discurso educativo y propiciar la elaboración del plan de mejora.

Consideramos que el objetivo de crear un espacio dialógico para la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo se culmina con el análisis colaborativo de los resultados obtenidos.



En lo que respecta a las áreas de mejora de esta práctica, podemos señalar tres:

- La implementación de la práctica debería realizarse al inicio del ciclo escolar, no al final del mismo, como ha ocurrido en la presente experiencia.
- Sería de gran utilidad dar a conocer los resultados al estudiantado, y conformar un grupo focal para proceder a su análisis.
- Convendría realizar un análisis de la práctica antes, durante y después de su desarrollo, así como identificar el impacto de los ajustes llevados a cabo a partir de los resultados obtenidos.

***Marcela de Alba Ritz** es psicóloga, maestra en Ciencias de la Educación, profesora desde 1981 en educación media superior y superior; ha trabajado como orientadora educativa de 1981 a 2019, con diversos cargos en la administración y gestión en la Universidad de Guadalajara, México.*

***Ana Gabriela Díaz Castillo** es trabajadora social, maestra en Investigación Educativa, profesora desde 1989 en los niveles básico, superior y posgrado. Es formadora de formadores en la Universidad de Guadalajara, México, con diversos cargos en la administración y gestión en dicha institución. Además, es diseñadora de programas estratégicos e innovadores para la educación superior.*

5.5. DE NAVIDAD, NATIVIDAD Y NACIMIENTOS

Esta práctica ha sido concebida como un proyecto cuyo objetivo es, a través de la conmemoración de las fiestas decembrinas, abarcar diversos logros de aprendizaje, en relación con el valor de la interculturalidad y con la consolidación de las habilidades de lectoescritura y matemáticas. Planteando la Navidad como hilo conductor de las clases durante quince días, el alumnado de segundo grado de Primaria ha ido transitando distintas expresiones y experiencias pedagógicas para concluir en la redacción de una carta dirigida a una niña musulmana con la que inician un diálogo intercultural.

5.5.1. Introducción

La caja de herramientas teóricas que ha servido para la construcción de esta práctica educativa está dividida en dos compartimentos fundamentales:

- *La biografía personal:* la presencia de la interculturalidad me ha acompañado desde la infancia. Mi contacto desde muy pequeño con familias indígenas me ha marcado hasta el punto de ver al “otro” como el espejo de mí mismo. Ya en la juventud, mi asistencia al Fórum de las Culturas celebrado en Monterrey en 2007 y, particularmente, el evento dedicado al diálogo interreligioso, me hizo partícipe de la riqueza cultural y espiritual del islam y este hecho me acercó significativamente más a mi propia religión.
- *La dimensión académica,* que se apoya en los siguientes pilares:
 - La principal toma de contacto con el tema, que se produjo durante mi maestría en Enseñanza de la Historia, cuya tesis desarrollé precisamente en torno al islam. El corpus teórico de la misma está vertebrado por la [teoría ética del filósofo Emmanuel Lévinas](#) y avalado por [corrientes historiográficas](#) que sostienen que el estudio de la vida cotidiana puede arrojar panorámicas más ricas y atrayentes para el análisis de los temas de Historia en las aulas.
 - La lectura del texto de Fernando Reimers titulado *Educación global para mejorar el mundo* (2020) y sus planteamientos sobre el desarrollo de las competencias globales, que consolidó el armazón creativo de esta práctica educativa.
 - Finalmente, en lo que respecta al abordaje de las estrategias de lectoescritura que conforman esta experiencia, las propuestas de *Emilia Ferreiro* (1998) han constituido una valiosa contribución para la consecución de la presente práctica.

5.5.2. Descripción de la práctica

Esta práctica está dirigida a niños de segundo grado de Primaria que se encuentran en una fase de consolidación de la competencia en lectoescritura. La clase está integrada por un total de 29 alumnos, provenientes de la fase más aguda de la pandemia de la covid-19: un curso de Preescolar abruptamente interrumpido y todo un primero de Primaria en confinamiento nos dio como resultado que solo 6 de estos 29 alumnos contaran con las habilidades de lectura.

El objetivo principal es la consolidación, mediante el desarrollo de experiencias interculturales y diálogo interreligioso, de las habilidades de lectura, matemáticas y socioemocionales, además del fomento de la convivencia, en alumnos de segundo grado de educación Primaria.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Escribir textos sencillos para explicar un proceso social sobre el que hayan indagado.
- Recolectar, registrar y leer datos en tablas.
- Describir costumbres, tradiciones, celebraciones y conmemoraciones del lugar donde viven y cómo han cambiado con el paso del tiempo.
- Visitar o ubicar espacios culturales, monumentos, zonas arqueológicas o museos de la cultura federal o las secretarías de educación y cultura estatales, municipales u otros, e identificar su oferta infantil.
- Reconocer y nombrar aspectos que tienen en común con otras personas distintas a ellos.
- Reflexionar sobre la vida cotidiana de personas que tienen diferentes formas de ser y de vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las comparten.

Estas son algunas de las actividades planteadas durante el desarrollo de la práctica:

- Presentación del vídeo “La tradición de Navidad en Oaxaca” y realización de un trabajo sobre el mismo.
- Encuesta sobre los alimentos y bebidas tradicionales que se consumen en sus hogares en Navidad, y elaboración de una gráfica con los resultados.
- Lectura del clásico literario de 1843 *Cuento de Navidad*, de Charles Dickens, y realización de un trabajo sobre el mismo.

- Visita virtual a dos iglesias en las que se hace referencia al nacimiento de Jesús: el santuario de Atotonilco, en San Miguel de Allende, Guanajuato, y la basílica de la Natividad en Belén, y realización de un trabajo acerca de estas visitas.
- Diálogo en torno a la siguiente pregunta detonadora: *¿por qué algunos niños del mundo no reciben regalos de Reyes o no celebran la Navidad?* El alumnado debe escribir las principales ideas en torno a esta cuestión.
- Presentación de un fragmento de la película *La bicicleta verde* (Haifaa_al-Mansour, 2012), centrándose en la escena en la que la actriz principal recita el Corán y el rito de oración. Se explican algunos elementos esenciales del islam y se dialoga sobre aquellos que llaman la atención del alumnado.
- Como entregable final, el estudiantado elabora, a modo de círculo de lectura, una carta dirigida a la niña musulmana del vídeo donde le explica cómo y por qué celebran la Navidad en sus hogares, y qué les gustaría conocer de la cultura de esa niña.

5.5.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica educativa se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.5.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:



- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** el desarrollo de esta práctica innovadora resultó productivo tanto en el ámbito personal como en el profesional. Vincular un contexto intercultural con el entorno cotidiano de los alumnos propició una fructífera sinergia de contenidos y vivencias diversos.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** se alcanzaron los objetivos educativos planteados y, además, se obtuvo un plus, que no se había contemplado en el diseño inicial de la presente experiencia, en lo que respecta a la generación de emociones como el asombro o la curiosidad al tener la oportunidad de percibir aspectos culturales tan distintos a su cotidianidad. También se fomentó la alfabetización utilizando como puente el valor de la interculturalidad.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** la práctica docente se ha visto consolidada y fortalecida a través de la vinculación con los enfoques académicos teóricos. Podríamos afirmar que se trata de una experiencia pedagógica “iluminada” desde la teoría.

Son reseñables los aprendizajes de los alumnos en las áreas de formación cívica y ética, además de su capacitación en los distintos aspectos vinculados con la interculturalidad y con la elaboración de estadísticas y el manejo de información.

En lo que concierne a las áreas de mejora, podemos realizar tres puntualizaciones:

- Por un lado, se requiere un mayor trabajo en el contexto de la clase para la producción de textos.
- También se necesita fomentar el trabajo autónomo de los alumnos.
- Por último, se debe incidir en mejorar la gestión de las interrupciones del clima del aula.

David José Villa Cortés es profesor en la escuela de Primaria General Lázaro Cárdenas, en Salamanca, Guanajuato (México).

5.6. #LANOCLASEDEESPAÑOL: EL RETO PANDORA

Este proyecto ofrece una gamificación estructurada que puede ser aplicada a lo largo del currículo de Lengua Española y Literatura de 1.º de Secundaria (en el sistema educativo de la República Dominicana corresponde a estudiantes de entre 12 y 13 años de edad). La gamificación se aplica como metodología pedagógica concretada en una serie de actividades que marcan un aspecto lúdico, con la intención de reforzar los contenidos y la adquisición de conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

5.6.1. Introducción

El objetivo fundamental del desarrollo de esta práctica es combatir la creciente desmotivación del estudiantado a medida que avanza en el sistema educativo, basado en un modelo de aprendizaje centrado únicamente en la adquisición de conocimientos, y que va dejando de lado las múltiples ventajas del aprendizaje experimental y procedimental.

¿Es posible preparar un programa educativo anual transversalizado por la gamificación? ¿Es sostenible mantener una dinámica y un ambiente de juego durante todo un año académico? Partiendo de estas inquietudes se ha desarrollado un proyecto en el que todos los contenidos de la materia impartida estarían enmarcados en el planteamiento y la dinámica pedagógicos del juego #LaNoClasedeEspañol: el reto Pandora.

En el informe de la Unesco de 2022, en el que se debate acerca de los futuros de la educación, se plantea que los planes de estudios deben hacer hincapié en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y contribuir al saber, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de aplicarlo y de cuestionarlo. Asimismo, se afirma que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad” (Unesco, 2022, p. 4). El diseño de contenidos, la intencionalidad de la asignatura y la dinámica propuesta en cada uno de los retos que configuran esta práctica están orientados por estas dos perspectivas educativas planteadas por la Unesco.

Los contenidos curriculares de la totalidad del año escolar se han estructurado en un juego que promueve, mediante proyectos interdisciplinarios y retos individuales y colectivos, la necesidad de “aprender para”. Si bien es cierto que, en un primer momento este planteamiento puede interpretarse como aprender para superar un reto y obtener un beneficio, no es menos cierto que esto implica la búsqueda de la motivación intrínseca, así como el propio descubrimiento del “saber hacer”.

Los dos pilares teóricos que han servido de referentes para el desarrollo de la presente práctica son los siguientes:

- Como inspiración de esta experiencia pedagógica, me permito citar mi participación en una capacitación ofrecida por María Acaso, doctora en Educación Artística y una de las fundadoras del proyecto

Pedagogías Invisibles, en Costa Rica, en 2019, donde participó como facilitadora en un programa de Educación y Mediación Artística. Acaso llamaba a sus clases #LaNoClase, y con esto pretendía plantear que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede transitar desde una perspectiva y una práctica pedagógica alejada de los estándares tradicionales, y con el horizonte del cumplimiento de los objetivos curriculares siempre presente. Este programa formativo me motivó a sumergirme en la apasionante investigación de pedagogías novedosas, que me condujo hasta el hallazgo de un programa de maestría en Gamificación y Recursos Digitales. Como parte de mi trabajo final para el programa, creé un sistema de gamificación estructurada que bauticé como “Reto Pandora”. Este juego, a su vez, vendría a apoyar las innovaciones aplicadas a lo que denominé #LaNoClasedeEspañol (inspirada por los trabajos de Acaso).

Aunque el cuerpo teórico y las experiencias prácticas desarrolladas por Acaso en su proyecto de “Pedagogías Invisibles” constituyen mis inspiraciones más próximas en el tiempo, es de justicia reconocer que se posicionan sobre los pilares referenciales y las aproximaciones teóricas del político y pedagogo Eugenio María de Hostos (Mayagüez 1839-Santo Domingo, 1903). En 1880, De Hostos fundó en la República Dominicana la primera escuela normal orientada a la educación laica de “seres humanos completos” con “moral social” que contribuyen a lograr la emancipación y libertad de las sociedades, planteamiento al que bautizó como “pedagogía de la liberación” y que confiere un gran protagonismo a la libertad creativa. De Hostos se oponía firmemente al uso de la copia como estrategia metodológica; el empleo de la memorización por repetición lo relacionaba con un modelo de educación colonial que entendía que era absolutamente necesario relegar. En el paradigma pedagógico hostosiano de educación artística, “libertad creativa” significa la capacidad del estudiante para tomar decisiones según sus gustos y preferencias, y “según él, en lugar de imponer un conjunto de reglas por autoridad, los estudiantes debían ser convencidos de que comportarse de buena manera era por su propio beneficio” (Rodríguez, 2021).

- El segundo gran pilar referencial para el desarrollo de esta práctica lo aporta Camila Henríquez Ureña (Santo Domingo, 1894-1973), escritora y pedagoga que ponderó la lectura como la más trascendental de las experiencias educativas. Su libro de ensayos titulado *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria* (1960), constituye una guía docente en la que expone sus reflexiones sobre el valor y los retos de la educación literaria, y en la que la conformación de una subjetividad a través de la lectura se plantea como el principal rol del profesor. Asumiendo la invitación de Camila, #LaNoClasedeEspañol: el reto Pandora se vertebra a través de la literatura y los libros.

5.6.2. Descripción de la práctica

La presente práctica se ha llevado a cabo con estudiantes de 1.º de Secundaria, organizados en un total de 4 sesiones de 26 alumnos cada una, es decir, 104 estudiantes en total, por cada año escolar.

Los principales objetivos didácticos de esta experiencia son los siguientes:

- Propiciar un ambiente de aprendizaje en el aula que capte el interés y garantice el compromiso del estudiantado.
- Convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contenidos curriculares de la clase de Lengua y Literatura de 1.º de Secundaria en un juego.
- Promover el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, así como el pensamiento crítico y creativo y la resolución de problemas.

La secuencia de actividades planteada es la siguiente:

- Establecer un sistema disruptivo para captar el interés y el compromiso de los alumnos: al llegar al aula el primer día de clases, el estudiantado encuentra un semáforo en la pared que transmite el siguiente mensaje: *LaNoClase* (en color verde), *¡Carpe diem!* (en color amarillo) y *La clase* (en color rojo). Este reclamo consigue llamar su atención y se comienzan a plantear cuestiones al respecto. Se les pregunta lo siguiente: *¿cómo son las clases de Lengua Española?, ¿qué se suele hacer en esas clases?* Así comienzan a contar sus experiencias, normalmente relacionadas con la transcripción de grandes cantidades de textos, la realización de ejercicios que les resultan tediosos, la lectura de libros que no les interesan, etc. Tras escuchar sus vivencias se les garantiza que es posible cambiar todo lo anterior y tener una “No clase de Español” (“No clase” porque no se hará lo que tradicionalmente se hace en una “clase”). Esto significa que podemos construir una experiencia totalmente distinta en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y que para conseguirlo se requiere establecer una serie de normas que garanticen un ambiente democrático, armonioso y propicio para el desarrollo individual y colectivo de todas las personas del grupo clase.
- Tras establecer las normas de convivencia en el aula, se presentan los contenidos de la materia junto con la metodología de gamificación estructurada: el reto Pandora. Se trata del juego que nos ayudará a aprender todos los contenidos curriculares del año académico y a alcanzar las habilidades y destrezas prescriptivas. En el juego que planteamos solo se gana, nunca se pierde nada (ni siquiera en la calificación). Existen dos modos de abordarlo: individual y grupal. El juego está contextualizado en una narrativa que plantea un enigma que es necesario resolver a lo largo del año escolar; todos los aprendizajes obtenidos de manera individual, así como las pistas que se acopiarán mediante los retos grupales, posibilitarán la resolución del enigma.
 - *Modalidad individual*: cada estudiante recibe una tarjeta de juego que le permitirá registrar su progreso académico por medio de estrellas e insignias, que resultarán beneficiosas para ganar tarjetas de ventajas. Todas las actividades de clase son parte del juego, por lo que, cuando se

logra alcanzar un objetivo de aprendizaje específico, se entregan estrellas que se pegan en la tarjeta de juego en la competencia de la materia que corresponda (escribir, leer, escuchar, expresión oral o seguimiento de instrucciones). Por ejemplo, si se indica la redacción de un texto, el equipo que alcance un rendimiento óptimo en la asignación (según los criterios establecidos en la herramienta de evaluación) recibe una estrella para la competencia que define la actividad en cuestión, en este caso, la producción escrita, pues es la que posibilita para alcanzar los objetivos de enseñanza específicos de la actividad. Cuando



se logran todas las estrellas requeridas en una habilidad o competencia, se gana una tarjeta de ventaja; y, cuando se alcanzan las 30 estrellas correspondientes al total de las habilidades o competencias, se tiene la oportunidad de ganar 100 puntos totales en la materia durante el período de evaluación en el que se haya completado la tarjeta. Debe quedar claro en todo momento que el juego tiene restricciones conductuales y de valores, por lo que, si un estudiante gana todas las estrellas, pero presenta problemas de comportamiento o de manejo de valores puede no recibir ninguno de los beneficios antes citados. La tarjeta también permite ganar insignias mediante actividades complementarias a las clases tradicionales, como por ejemplo participar en el Club del Libro del colegio, participar en concursos y actividades opcionales, etc.

- *Modalidad grupal:* se busca desarrollar habilidades de integración grupal, comunicación asertiva y pensamiento estratégico. Al final de cada período de evaluación, los equipos (cada sección de un curso representa a un equipo) participan en una actividad de rally o juego de escape cuya única posibilidad de resolución es de manera colaborativa y de la cual depende el acceso a una de las 4 pistas que les permitirán resolver el enigma del reto Pandora. Cada grupo recibe una evaluación en función de los siguientes criterios: integración grupal, comunicación, diseño de estrategia, tiempo de resolución del reto y seguimiento de instrucciones. El grupo ganador recibirá un premio.

El juego debe mantenerse activo durante todo el año, siempre y cuando se motive de manera adecuada y se cumplan los beneficios prometidos. El estudiantado participante va adquiriendo mayor motivación a medida que gana más estrellas e insignias, y a la vez va desarrollando sus diferentes competencias académicas, hasta el punto de que es posible que el rendimiento académico sea tan notable que el grupo de alumnos que pudieran reclamar los beneficios que les corresponden durante el juego no lo haga por el simple hecho de que no los necesitan.

5.6.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.6.4. Resultados

La presente experiencia educativa ha reportado los siguientes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El estudiantado ha logrado establecer un mayor compromiso con las reglas establecidas para el desarrollo de las clases.
- Se ha conseguido una mayor motivación intrínseca y un mejor enfoque en el cumplimiento de los objetivos académicos, pues el logro individual o el desarrollo de habilidades les permiten ganar estrellas para su tarjeta de juego, así como ventajas.
- Los alumnos se han involucrado en mayor medida en el desarrollo de esta experiencia pedagógica, puesto que se trabajan numerosas actividades opcionales y complementarias que permiten que cada estudiante explore el juego y la materia desde su interés particular y en el momento del año escolar que le resulte más oportuno.
- Se ha logrado un aprendizaje significativo, pues desde el primer día se ha generado la expectativa de la manera en que los contenidos de la materia son imprescindibles para descubrir el enigma de Pandora.
- Se ha producido un mayor rendimiento y, como consecuencia, mejores resultados en el aprendizaje académico.
- El ambiente general y cotidiano de la clase ha sido dinámico, participativo, motivador y generador de bienestar.

Podríamos citar muchos otros beneficios, pero, en definitiva, la conclusión es que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha resultado eficiente y transformador para los alumnos, y se ha llevado a cabo en un ambiente democrático, proactivo, participativo y feliz, en donde se cuida la dignidad de todas y cada una de las personas, los valores democráticos, la no discriminación y se conforma una subjetividad de ciudadanía y un sentido de colectividad. Esto también contribuye al éxito del rol docente porque no existe nada más desalentador que conducir grupos de estudiantes aburridos, desmotivados y con ganas de huir del aula. Con esta metodología se consiguen reducir al mínimo sensaciones tan contraproducentes como la fatiga, el desinterés y la desmotivación.

El seguimiento de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** la presente práctica apuesta por la calidad pedagógica del centro educativo. Utiliza como metodologías principales la gamificación estructurada y la interdisciplinariedad, al servicio del currículo educativo, el plan de centro y el perfil de egreso de la institución; pero, lo que es más importante, al servicio de la felicidad, la diversión y la capacidad de asombro del estudiantado, ya que el enfoque es siempre desde su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a la naturaleza de la materia de Lengua Española y Literatura, la secuencia de contenidos se trabaja de manera flexible y se va modificando de acuerdo con las necesidades específicas del alumnado, sin que esto implique descuido del currículo o del plan de centro; esto es posible porque la retroalimentación al alumnado es constante a lo largo de la totalidad del proceso. Los recursos didácticos resultan variados, accesibles y cotidianos, lo que promueve el interés por parte de los alumnos y vincula al centro educativo con el contexto social al que pertenece y lo dota de sentido. El diseño de la práctica es, asimismo, transferible o adaptable a otros grados, materias y contextos.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** la principal fortaleza de la presente práctica está concebida desde un enfoque que promueve un aprendizaje significativo y participativo. Los contenidos de la materia se presentan relacionados con otras disciplinas y áreas de conocimiento, pero principalmente contextualizados en la realidad social y política, y en las situaciones cotidianas de la vida del propio estudiantado y de otros grupos en situaciones más vulnerables y diversas, con la finalidad de promover la toma de conciencia humana, cívica y ciudadana. El diseño de la práctica promueve tanto la expresión individual como la colectiva. Las clases son eminentemente participativas y dinámicas, con metodologías basadas en el diálogo para revisar los conocimientos previos, construir conceptos y saberes



colectivos, así como ampliar y afianzar ideas y perspectivas. Esta experiencia didáctica promueve retos y actividades individuales orientados a reforzar contenidos curriculares y a desarrollar competencias y habilidades, a través de diversas dinámicas que se plantean a modo de concursos y que suelen estar evaluadas por docentes de otras áreas y grados, con la finalidad de que, a lo largo del año, la mayor cantidad posible de estudiantes puedan destacar en algún aspecto o descubrir nuevos intereses o capacidades. De igual modo se desarrollan retos y dinámicas colectivos que promueven la integración grupal, además del desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo, asertividad, reconocimiento de las capacidades individuales de otros miembros dentro del grupo, observación y resolución de problemas.

- **Tercera dimensión (praxis docente):** la secuencia didáctica de Lengua Española y Literatura se desarrolla de manera coherente con respecto a las áreas con las que suele mantener un diálogo desde el trabajo interdisciplinario. El curso escolar 2022-2023 fue el año en el que más y mejores proyectos interdisciplinarios se llevaron a buen puerto: danza (proyecto “Celebración de la vida”), teatro (proyecto “Susurradores”), Ciencias Sociales (proyecto “La historieta”; y concurso de gastronomía tradicional “¡Dulce Patria!”), Ciencias Naturales y Matemáticas (“Paseo interdisciplinario al Museo de Historia Natural” y “Paseo interdisciplinario a las dunas de Bani”), etc. La construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión se promueve en todo momento desde #LaNoClase, en especial, gracias al seguimiento constante durante los procesos de trabajo, la retroalimentación y los encuentros de evaluación formativa, ya que todos ellos implican una reflexión por parte de los docentes y del alumnado.

En cuanto al logro de los objetivos didácticos de la clase Lengua Española y Literatura de primer grado, se han alcanzado satisfactoriamente, gracias a que se trata de una metodología estructurada y transversal que incluye la totalidad del currículo y se extiende durante todo el año escolar.

He de confesar que me preocupaba particularmente como docente que la gamificación pudiese estar demasiado orientada a promover la motivación extrínseca en mis alumnos; sin embargo, tras hacer entrevistas al estudiantado y a los grupos focales, pude constatar que los resultados de la presente práctica pedagógica sugieren que la metodología aplicada logra fomentar la motivación intrínseca, constatable en:

- Aquellos estudiantes que no poseían el hábito de la lectura y han desarrollado interés y pasión por la literatura.
- Estudiantes que no se sentían atraídos por la escritura y, posteriormente, se han interesado por la escritura de textos creativos.
- Estudiantes que evidenciaban pánico escénico o timidez y al final del año escolar se sienten más cómodas o cómodos hablando en público.

En definitiva, esta metodología ha resultado en un alto grado de impacto en el aprendizaje de las competencias de la materia de Lengua Española y Literatura y de otras áreas interdisciplinarias.

En lo que respecta a las áreas de mejora, podríamos señalar fundamentalmente dos:

- Por un lado, se necesitan estrategias para atender a la diversidad del alumnado, y que permitan constatar si esta práctica responde a las diferentes capacidades de los alumnos o alumnas.
- Por otro lado, merece una revisión el manejo del tiempo de trabajo docente, ya que se invierte demasiado tiempo en el diseño de las actividades, la retroalimentación de los trabajos presentados y la configuración y aplicación de las herramientas de evaluación, debido a que la mayor cantidad del material usado en el aula es original o adaptado.

Lauristely Peña Solano es docente en el centro educativo de Secundaria Babeque, un centro educativo privado ubicado en la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. En la práctica expuesta han colaborado las coordinadoras Iraísa Veloz y Gabriela Flaquer.

5.7. A POR TODAS: UN CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA

Esta práctica educativa constituye un programa de ayuda y seguimiento para el alumnado de Secundaria que presenta falta de motivación frente a la tarea escolar, absentismo o problemas de conducta. Lo que pretendemos con esta experiencia es que los estudiantes encuentren un camino para desarrollar el proyecto de vida que desean alcanzar, porque se encuentran perdidos y el sistema educativo no parece ayudarlos a conseguirlo.

5.7.1. Introducción

Uno de los principales retos que se nos plantea en las instituciones educativas es el de crear un clima favorable en el aula y en el centro mediante condiciones propicias que no pueden surgir espontáneamente, sino que deben ser generadas por el profesor.

A este reto, además, hay que añadir el de dar clase al estudiante que no quiere recibirla, al que tiende al absentismo, al que produce interrupción en clase o al que carece de motivación. Una de las cuestiones más difíciles que se nos plantean a los docentes es qué hacer con estos alumnos y alumnas para integrarlos en la clase, o al menos para conseguir que permitan trabajar a los que sí quieren hacerlo. Tal y como nos dice Joan Vaello Orts (2011) en su libro *Cómo dar clase a los que no quieren*, uno de los objetivos para lograr con el alumnado que no quiere recibir clase es “conseguir una actitud favorable o al menos no hostil”, pues la mayoría de estos alumnos y alumnas presentan un alto grado de frustración y esto los lleva a una desorganización del comportamiento que puede derivar en agresividad, reacciones emocionales negativas y apatía.

Desde esta perspectiva, otra capacidad que trabajamos con ellos es que aprendan a vivir, desde su vulnerabilidad, los valores fundamentales de la existencia, y les ofrecemos herramientas con las que puedan construirse autónomamente, sin tener que llegar a atraer la atención a través de conductas disruptivas (Torralba, 2019).

Una de las actitudes que debemos mantener con este alumnado es la escucha activa, para poder generar un encuentro desde el que sea posible empezar a construir un proyecto que los motive (Bandini, 2009). Es desde la escucha y el encuentro desde donde podremos empezar a conocer en profundidad a nuestros alumnos (Vila Merino, 2019). Es en este encuentro donde descubrimos que cada uno de nuestros estudiantes constituye un don, un regalo que no puede pasar desapercibido, pues el don es el verdadero generador de convivencia, individua-



lidad y comunidad. No hay educación posible sin entender que el don, tanto de los educadores como de los educandos, es necesario en el proceso de construcción de la persona (Martín García et al., 2019). Por eso, la pedagogía del don nos ayuda a orientar a nuestro alumnado a conocerse y a poner sus habilidades al servicio del bien común.

En definitiva, lo que se pretende con la presente práctica es iniciar una educación del ser, es decir, que lo que planteamos es una pedagogía en la que el alumno “ha de hacerse... consciente de lo que ya es, a través de todo lo que realiza” (Blas *et al.*, 2023), con lo que vamos a trabajar para que crezca y evolucione para volver a descubrirse, pues, a menudo, los alumnos llevan tanto tiempo tapando lo que son que ya, muchas veces, ni se reconocen.

Lo que nos planteamos en el presente proyecto se puede sintetizar en los tres principios siguientes:

- Con el alumnado que no sabe, enseñar.
- Con el alumnado que no puede, adecuar.
- Y con el alumnado que no quiere, motivar.

Todo esto se promueve con responsabilidad, entusiasmo, trabajo y organización. Y esto se logra con respeto, empatía, tolerancia y oportunidades.

El mayor reto que nos proponemos es romper con el círculo vicioso del fracaso. Y un modo de abordarlo es buscando estrategias para satisfacer las necesidades de nuestro alumnado, como las siguientes:

- *Necesidad de sentirse importante*: valorar sus habilidades y otorgarle responsabilidades genera un sentimiento de valoración personal.
- *Necesidad de seguridad*: crear ambientes donde existe un manejo adecuado de la situación permite que el niño o joven tenga un mayor control de su personalidad.
- *Necesidad de ser aceptado*: conocer las diferencias y las características propias de los estudiantes permite tener expectativas realistas que van a generar un sentimiento de aceptación.
- *Necesidad de amar y ser amado*: aprender cómo ayudar a nuestros alumnos nos permite tener la oportunidad de expresar nuestro amor. El desconocimiento y la desorientación hacen que muchas veces se tomen medidas equivocadas que crean en ellos pensamientos negativos como “a mí nadie me quiere”

- *Necesidad de elogio*: plantear expectativas claras permite valorar y reconocer sus logros; los alumnos requieren de estímulo constante por parte del entorno.
- *Necesidad de disciplina*: generar un ambiente estructurado donde exista un manejo adecuado de la disciplina posibilita a los niños para vivir experiencias positivas que van a ayudar al desarrollo de una imagen positiva de sí mismos.
- *Necesidades psicoacadémicas*:
 - *Autonomía*: disponer de la posibilidad de escoger o tomar decisiones.
 - *Aptitud*: poder realizar la actividad o tarea de manera satisfactoria de acuerdo con sus habilidades.
 - *Pertenencia*: sentir que forman parte de algo, poder experimentar el trabajo en equipo y la identidad de grupo.
 - *Autoestima*: facilitar experiencias de logro.
 - *Estímulo*: poner atención al proceso y no necesariamente al resultado.

5.7.2. Descripción de la práctica

Este proyecto está dirigido a todo el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que presenta rasgos de absentismo, abandono o falta de motivación ante la tarea escolar (que no se deba a una necesidad educativa específica). Actualmente, en nuestro centro estamos trabajando este enfoque con cuatro alumnos de 1.º, seis de 2.º y tres de 3.º de ESO, y con el alumnado de Formación Profesional Básica.

Los principales objetivos de la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Analizar las causas y las consecuencias de la falta de interés del alumnado.
- Desarrollar la motivación y la confianza.
- Enseñar a enfrentarse a los problemas y obstáculos que encontrarán en la vida.
- Potenciar el autoconocimiento personal.

La secuencia de las actividades planteadas es la siguiente:

- *Conocimiento del alumnado*: empezamos a indagar en las causas de su desmotivación frente a la tarea académica.
- *Planteamiento del proyecto de vida*: tras el conocimiento personal, ayudamos a generar un esbozo del proyecto de vida, buscando metas alcanzables y trazando un camino para conseguirlas.
- *Talleres de inteligencia emocional*: les enseñamos a realizar una buena gestión emocional de su vida. Son ellos y ellas las que deben gobernar su existencia y no dejarse llevar por las emociones.
- *Espacios de cambio*: son sesiones grupales donde vamos descubriendo aquello que los pueda unir, para que descubran que no están aislados y que podemos generar proyectos de cambio que hagan que la vida vaya mucho mejor.

En general, se trabaja con sesiones semanales, que suelen desarrollarse en el despacho de Orientación, si la sesión es individual, y en la biblioteca, si es grupal.

Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.7.3. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa)**: el trabajo que realizamos está muy centrado en el crecimiento personal y la búsqueda de un proyecto de vida que esté adecuado a las características particulares del alumnado. En esta labor que realizamos con cada uno de nues-

tros alumnos y alumnas que participan en el proyecto observamos que, al ponerlos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, son ellos mismos los que inician el cambio:

- Empiezan a encontrarse a sí mismos, a entender sus circunstancias personales y a determinar qué es lo que van a hacer con ellas.
- Comienzan a realizar cambios en su conducta.
- A estos cambios se suma que empiezan a tener pequeños logros, con lo que reciben elogios por parte del profesorado, cosa que reforzamos en cada una de las sesiones que mantenemos con ellos.

Todo esto nos ayuda a dar un paso muy importante en la marcha del programa.

- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** el espacio de cambio que se ha generado resulta muy propicio para trabajar de una forma personalizada y grupal las necesidades de este tipo de alumnado, y a los docentes nos ayuda a realizar un análisis de la situación personal, una tarea que no podríamos abordar en su tutoría de referencia. Este conocimiento nos sirve para mejorar nuestra respuesta educativa. En cada una de las sesiones vamos conociendo rasgos nuevos de nuestro alumnado; si hubiera seguido en su curso normal, probablemente no hubiéramos llegado a él, pues lo único que se vería sería su comportamiento disruptivo y desmotivado.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** con el objetivo de mejorar nuestra respuesta a este tipo de alumnado, hemos detectado que, para responder a las necesidades que nos plantean, tenemos que clarificar dos cuestiones fundamentales:
 - Tener correctamente estructuradas las sesiones.
 - Establecer una vinculación proactiva con el alumnado, aunque al principio no sea una tarea fácil.

La estructura de las sesiones es la siguiente:

1. **¿Cuánto?** Debemos cuantificar y planificar el trabajo que se va a realizar. Las etapas previstas son:
 - Plantear el objetivo que se quiere conseguir.
 - Analizar los posibles obstáculos (dentro y fuera del aula):
 - Faltas de respeto.
 - Faltas de asistencia.

- Trabajo académico.
- Material.
- Analizar los aspectos que pueden favorecer la consecución del objetivo:
 - Trabajo en clase.
 - Respeto.
 - Asistencia.
- Realizar entrevistas individuales:
 - Marcar objetivos.
 - Establecer el mapa de empatía.
 - Realizar análisis DAFO.
 - Personalizar su forma de trabajar:
 - Qué necesitan.
 - Ritmo de trabajo.
 - Problemática ante el estudio.
 - Salidas profesionales para un futuro inmediato.
 - Analizar sus gustos y aficiones.
 - Trabajar la frustración.
 - Fomentar la autoestima: facilitar experiencias de logro.
 - Desarrollar la inteligencia emocional.



2. **¿Cómo?** Mediante entrevistas individuales, trabajo en grupo, revisión de las metas establecidas, técnicas de estudio, hojas de seguimiento, tutorías, cohesión de grupo, etc.

3. **¿Con quién?** Se puede llevar a cabo con el profesor tutor, el equipo docente, el alumnado de prácticas del departamento de Orientación, el orientador, con las familias, etc.
4. **Proceso de evaluación:** se realiza una evaluación inicial del contexto general del alumnado. Se plantean los objetivos que se van a trabajar, se lleva a cabo el seguimiento de los acuerdos alcanzados, se solicita el informe al tutor de la evaluación del alumnado y se analizan los resultados finales.

En definitiva, el grado de cumplimiento general de los objetivos didácticos en la presente experiencia es notable, con la salvedad de que hay un sector del alumnado que reincide en sus demandas, un aspecto que será importante prever en las sucesivas aplicaciones prácticas del programa.

En lo que se refiere a las áreas de mejora, podemos apuntar lo siguiente en cada una de las dimensiones abordadas:

- En lo que respecta al diseño y la eficacia de la práctica educativa, existe una carencia de instrumentos que nos permitan observar y constatar de forma más sistemática si vamos consiguiendo los objetivos que nos hemos marcado con cada uno de los alumnos. Es imprescindible proporcionar una respuesta inclusiva y situar en el centro de nuestras prioridades las necesidades que nuestro alumnado nos plantea.
- En cuanto al aprendizaje del alumnado, el seguimiento tiene que estar más estructurado y se debe trabajar en la coordinación con el equipo docente que atiende a los participantes en la experiencia. Compartir la información sensible resulta imprescindible para que el docente pueda identificar las respuestas de su alumnado.
- Con respecto a la praxis docente, podemos realizar dos puntualizaciones:
 - Se necesita más tiempo, sobre todo al principio, para consensuar una dirección y encontrar pautas para empezar a trabajar.
 - Se requiere un mayor acompañamiento para el proceso de evaluación, empleando estrategias más sistemáticas a la hora de realizar las autoevaluaciones y las coevaluaciones.

Víctor Molinero Barranco es orientador del centro educativo concertado Juan XXIII, en Chana (Granada).

5.8. TÚ PONES LAS REGLAS

Esta experiencia educativa constituye una unidad didáctica planteada para la clase de Química de 2.º de Bachillerato en torno a las reglas de la solubilidad. El alumnado trabaja a través de una plataforma digital en la que las actividades aparecen secuenciadas siguiendo el método de aprendizaje por indagación. Los alumnos y las alumnas usan, para ello, un laboratorio virtual, al que acuden a comprobar sus hipótesis y recoger sus observaciones. Como cierre, una rutina de metacognición los ayuda a analizar todo el proceso para poder aplicarlo en aprendizajes futuros.

5.8.1. Introducción

La presente práctica se encuadra en el eje de trabajo del informe de la Unesco *Reimaginar juntos nuestros futuros*, un nuevo contrato social para la educación (2022) que hace referencia a la transformación de la pedagogía: “Aprender para desarrollar capacidades individuales y colectivas que nos permitan transformar futuros más justos y sostenibles”. En dicho eje se proponen transformaciones orientadas a fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los alumnos y a construir espacios de aprendizaje. En ese sentido, esta experiencia plantea una propuesta competencial partiendo de una situación de aprendizaje real, relacionada con un problema medioambiental. Además, en esta práctica se presenta un espacio virtual para el aprendizaje del alumnado, en el que trabajarán colaborativamente y con la ayuda de un laboratorio virtual.

Las principales aproximaciones teóricas que fundamentan la práctica son las siguientes:

- *El enfoque competencial del aprendizaje*, según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018), relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Y, dentro de ese enfoque, se trabajan de manera más concreta las siguientes competencias clave: competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia digital y competencia ciudadana.
- *La metodología del Aprendizaje por indagación* (Aguilera et al., 2018), cuya aplicación se realiza siguiendo el esquema del método científico y con la ayuda de diferentes aplicaciones digitales que facilitan al alumnado la secuenciación de las distintas fases del proceso.
- *El aprendizaje a través de plataformas digitales*, entre cuyos beneficios se encuentran los siguientes:
 - El alumno pasa a tener un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Se respetan los ritmos individuales de aprendizaje, acompañando a la diversidad del aula.
 - Contribuye al desarrollo de la competencia digital del alumnado.

El contexto del centro, en el que todo el alumnado dispone de recursos digitales personales desde 1.o de ESO, favorece este enfoque a través de herramientas digitales. En la experiencia se utiliza [Graasp](#), una plataforma no comercial creada dentro del proyecto de ámbito europeo [Go-Lab](#) (Global Online Science Labs), en el que profesores de más de 300 escuelas de 18 países de toda Europa elaboran y comparten recursos digitales educativos, siguiendo la metodología de la indagación.

- *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (Alba Pastor, 2019), cuya aplicación en esta experiencia tiene el objetivo de eliminar barreras en el diseño de la actividad y ofrecer una propuesta accesible para todas y todos.
- *El aporte de múltiples formas de implicación*, que contribuyan a la motivación, la persistencia y la autorregulación del alumnado. En esta línea se han empleado estrategias como el trabajo cooperativo, el feedback formativo y herramientas de reflexión y autoevaluación.
- *El trabajo con numerosas formas de presentación*, como vídeos, textos periodísticos, etc.; y diferentes estrategias para guiar el procesamiento de la información, como las reglas nemotécnicas.
- *La disposición de múltiples formas de acción y expresión*, que permiten al alumnado expresar lo aprendido a través de diferentes herramientas, utilizando de manera óptima sus capacidades y fortalezas.

5.8.2. Descripción de la práctica

Esta experiencia está orientada al alumnado de Química de Bachillerato. Está planteada para trabajar colaborativamente y el planteamiento respeta los ritmos individuales de aprendizaje, por lo que no se ha pautado ninguna adaptación de partida. El diseño de la práctica se ha realizado desde la perspectiva del DUA, intentando minimizar las barreras de aprendizaje y ofreciendo una propuesta flexible para dar cabida a la diversidad del aula. Su duración fue de una semana.

Los objetivos didácticos de la presente práctica son los siguientes:

- Familiarizar al alumnado con el método de Aprendizaje por indagación y sus fases.
- Presentar al alumnado un nuevo entorno digital de aprendizaje (Graasp), así como las diversas aplicaciones que integra.
- Introducir la experimentación en un laboratorio virtual como alternativa válida a los laboratorios físicos tradicionales.
- Plantear el diseño de reglas nemotécnicas como herramientas de aprendizaje.

- Favorecer la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje incidiendo especialmente en la importancia de aprender a aprender.
- Guiar al alumnado en el proceso de aplicación de todo lo aprendido, dotando de sentido al aprendizaje e invitándolos a plantear alguna propuesta concreta que mejore la situación de aprendizaje planteada en un inicio.

La metodología aplicada responde al proceso de Aprendizaje por indagación. La propuesta consta de varias fases, que se detallan en el entorno virtual, para que el alumnado pueda completar la siguiente secuencia:

- *Observación:* se plantea una situación inicial de aprendizaje, sobre la que reflexionan previamente con la ayuda de una rutina de pensamiento.
- *Formulación de hipótesis:* tras una breve contextualización teórica, se invita al alumnado a plantear diferentes hipótesis en torno al proceso de solubilidad de las sales.
- *Experimentación:* tiene lugar a través del laboratorio virtual BOND.
- *Conclusión:* a la vista de las observaciones recogidas en el laboratorio, se invita al alumnado a redactar sus propias conclusiones, confirmando o rechazando las hipótesis de partida.
- *Discusión:* en esta fase, cada grupo diseña una regla nemotécnica para compartir los resultados obtenidos. Las reglas se ponen en común en el aula.
- *Metacognición:* con la ayuda de la escalera de metacognición reflexionan sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, compartiendo en un panel colectivo algunas de sus impresiones.

Durante todo el desarrollo de la práctica se ha seguido un planteamiento de trabajo colaborativo y cada alumno pudo acceder a la sesión compartida por todo el grupo desde cualquier lugar. Se habilitó también una herramienta de chat que les permite la colaboración en tiempo real.

Los recursos empleados para llevar a cabo la práctica educativa están en formato digital. La unidad didáctica se diseña en la plataforma Graasp combinando textos, imágenes, vídeos, aplicaciones y un enlace al laboratorio virtual. Los contenidos se encuadran dentro de la unidad didáctica “Equilibrios de solubilidad”, del temario de Química de 2.º de Bachillerato. De manera más concreta, se trabajaron las reglas de solubilidad de las sales y sus excepciones.



5.8.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo *Miradas que mejoran*, impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Además de los instrumentos mencionados, se han empleado las siguientes herramientas pedagógicas:

- Un cuestionario para recoger las valoraciones del alumnado.
- Una diana para la coevaluación del trabajo cooperativo.
- Además, se ha desarrollado un proceso de reflexión y autoevaluación a partir de las valoraciones de los estudiantes. Esta parte ha resultado especialmente enriquecedora.

5.8.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica):**
 - La plataforma escogida para el diseño de la práctica y el seguimiento del alumnado ha promovido su autonomía, haciéndolos responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - El planteamiento competencial ha fomentado la adquisición de habilidades significativas, tanto a nivel individual como cooperativo.

- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):**
 - A través de la realización de esta práctica educativa, el estudiantado ha interiorizado y puesto en práctica las principales fases del método científico, aprendiendo cómo enfocar trabajos de investigación en cualquier área de conocimiento.
 - Han usado laboratorios virtuales, alternativa muy útil en situaciones en las que la experimentación no es posible de otra manera.
 - Han diseñado reglas nemotécnicas, comprendiendo su utilidad y su aplicación en ámbitos diversos.
 - Han desarrollado el trabajo cooperativamente, y se han autoevaluado y han reflexionado sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Tercera dimensión (praxis docente):**
 - La secuencia de procedimiento es clara y el alumnado la conoce desde el principio, así como los objetivos y los criterios de calificación.
 - El clima de trabajo es bueno y resulta productivo, los estudiantes cooperan para aprender y respetan las normas en todo momento.

En general, se han cumplido satisfactoriamente los principales objetivos didácticos:

- Familiarizar al alumnado con el método de Aprendizaje por indagación.
- Interactuar con un nuevo entorno digital de aprendizaje (Graasp) y con las diversas aplicaciones que integra.
- Introducir la experimentación en un laboratorio virtual como alternativa válida a los laboratorios tradicionales.
- Favorecer la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a las áreas de mejora, podemos señalar fundamentalmente cuatro:

- Implementar la contextualización de la práctica para conectar los contenidos con situaciones reales.

- Ajustar la temporalización, porque se requieren más sesiones que las planteadas inicialmente.
- Potenciar la retroalimentación, que debe ser diaria, al menos en las primeras sesiones.
- Adecuar mejor la práctica a la diversidad del aula.

Julieta Jiménez de Llano García es docente en el colegio plurilingüe Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, un centro educativo situado en la ciudad de A Coruña (España).

5.9. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y ODS: DE LA INFORMACIÓN A LA ACCIÓN A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA

Esta práctica educativa está encaminada a la difusión de la Agenda 2030 de la ONU y la formación de los estudiantes universitarios como promotores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y actores clave para la consecución de los ejes centrales de actuación: planeta, personas, prosperidad, y paz y alianzas. El proceso transcurre en seis momentos correlacionados con los niveles de la taxonomía de Bloom aplicada desde la pedagogía activa del aula invertida.

5.9.1. Introducción

Dentro de los pilares de intervención del informe global de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación propuestos por la Unesco (2022), esta experiencia se enmarca en el ámbito de la pedagogía, y de manera particular en el de los aprendizajes y las competencias para la vida y la ciudadanía global, a través del fomento de una pedagogía cooperativa, inclusiva y solidaria con la localidad. Es urgente generar experiencias educativas que formen a profesionales y ciudadanos con una visión *in situ* y *ad futurum* de la responsabilidad social, por ello, esta práctica, además de aportar formación e información acerca de la propia Agenda 2030, promueve capacidades para accionar, reaccionar y proaccionar frente a los desafíos sociales, económicos y políticos y la incertidumbre que caracteriza al futuro.

La presente práctica está fundamentada en dos aproximaciones teóricas principales:

- El enfoque de la educación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a través de la *metodología del aula invertida* (*flipped classroom* en su denominación inglesa). Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2014) crearon esta metodología como estrategia focal del enfoque centrado en el aprendizaje. Dicha estrategia consiste en que el alumnado anticipe la revisión de materiales para la construcción de aprendizajes, apoyados por entornos virtuales, y que, dentro del aula, las actividades se focalicen en el refuerzo de los aprendizajes a través de la exposición de dudas concretas, además de la profundización y puesta en práctica de conceptos clave.
- La [taxonomía propuesta por Bloom](#), con sus diferentes niveles de logro de los aprendizajes. Esta clasificación considera el proceso cognitivo, en general, en términos de práctica educativa, compuesto por hasta seis niveles de complejidad, que constituyen un marco referencial para el diseño de la propia experiencia y la evaluación de los distintos niveles cognitivos logrados por los estudiantes a lo largo de su proceso formativo. Estos niveles son los siguientes:
 - Niveles de orden inferior (nivel de complejidad bajo): *recordar, comprender y aplicar*.

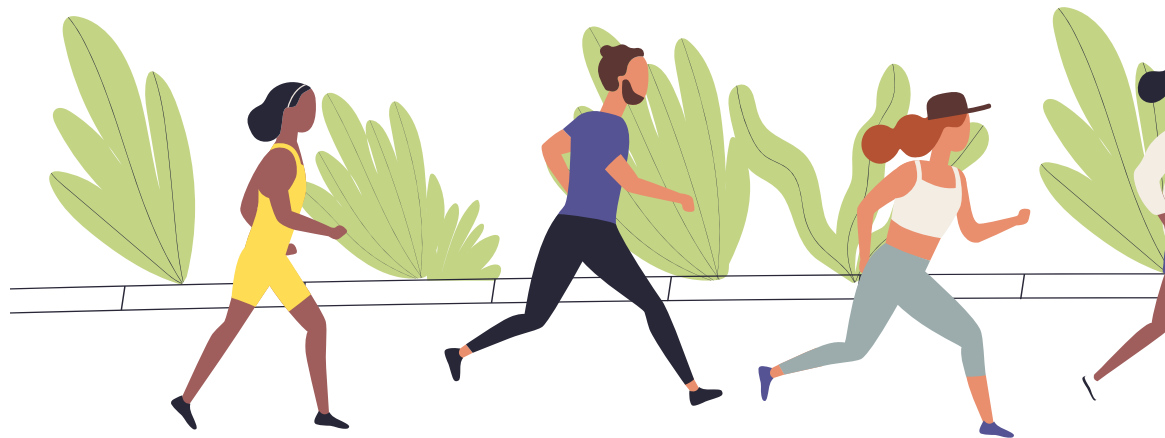
- Niveles de orden superior (nivel de complejidad alto): *analizar, evaluar y crear*.
- La Educación para el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (EODS), concretamente, la *enseñanza orientada a la acción*. Según la Unesco (2022), la EODS proporciona a los educandos los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para superar los grandes desafíos mundiales (el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades, todos ellos interrelacionados entre sí). Uno de los enfoques empleados por la EODS es la enseñanza orientada a la acción, definida como una didáctica integral que involucra la actividad del estudiante con la orientación del docente para el logro de productos de acción previamente consensuados. En este proceso se propician los aprendizajes cognitivos, afectivos y psicomotores.

5.9.2. Descripción de la práctica

Esta práctica se ha llevado a cabo con un grupo de estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Contaduría Pública, en el calendario 2021B, en clases de modalidad híbrida, como estrategia implementada para el regreso paulatino con motivo de la crisis sanitaria global por la pandemia de la covid-19.

Los principales objetivos educativos planteados en la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Objetivo general: generar propuestas didácticas que coadyuven a la formación inicial de promotores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en el cumplimiento de la Agenda 2030 de la ONU.
- Objetivos específicos: contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 a través de la difusión entre la comunidad estudiantil. Formar a estudiantes universitarios como promotores de los ODS.



La secuencia de actividades propuesta se resume en la siguiente tabla:

Actividades	Tiempo	Espacio	Metodología aplicada
Primer momento (Recordar)	30 minutos	A distancia	El profesor identifica el conocimiento que tienen los estudiantes respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.
Segundo momento (Comprender)	4 horas	A distancia	Los alumnos y las alumnas plantean cinco preguntas relacionadas con la Agenda 2030, a partir de la técnica “pregúntale a un experto”. El experto guiará el diálogo (en una sesión virtual) en el que dará respuesta a un total de 20 cuestiones, seleccionadas previamente.
Tercer momento (Aplicar)	2 horas	En sesión presencial	En equipos de 5 miembros (proporcionales al número de alumnas y alumnos) se realiza una encuesta breve (en las zonas comunes del centro universitario) a miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y personal de servicio y administrativo, con el propósito de identificar el conocimiento que tienen sobre la Agenda 2030, si el entrevistado desconoce total o parcialmente los ODS. De manera también breve, los estudiantes informarán y promoverán acciones en favor de la Agenda 2030.
Cuarto momento (Analizar)	4 horas	A distancia	Se sistematizan los resultados de la encuesta y se presentan al grupo clase. Se reflexiona en el grupo clase sobre los resultados obtenidos en la encuesta.
Quinto momento (Evaluar)	2 horas	En sesión presencial	El docente guiará al grupo clase en la evaluación de: a) El papel que desempeñan los universitarios frente al cumplimiento de la Agenda 2030, en lo que respecta a las situaciones y problemas emergentes. b) Los impactos (tanto positivos como negativos) y los alcances globales de las acciones humanas.
Sexto momento (Crear)	2 horas	Fuera de clase	A través de un formulario en línea, los estudiantes manifiestan cuáles son los problemas que más les preocupan y qué intervenciones proponen para resolverlos.



5.9.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.9.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):**
 - El diseño de la práctica cumple una triple función: conocer, investigar y difundir la Agenda 2030, a través de un proceso de inmersión total.
 - Se ha contribuido a la difusión de la Agenda 2030 entre la comunidad universitaria y se ha generado una red informativa para sembrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el hacer cotidiano.
 - Se ha preparado al alumnado para la formulación inicial de propuestas para solucionar los problemas emergentes de la localidad con impacto global.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):**
 - El alumnado ha conocido y analizado los ODS de la Agenda 2030, y ha actuado en consecuencia.
 - Los estudiantes han realizado una entrevista in situ a integrantes de la comunidad universitaria, acerca del conocimiento que tienen respecto a los ODS.

- El alumnado ha dado tratamiento a los datos recogidos en entrevistas, y los ha analizado y presentado en un informe.
 - Los alumnos y las alumnas han aprendido a elaborar preguntas inteligentes para mantener un diálogo con un experto en ODS.
 - El estudiantado ha generado acciones de impacto positivo como promotor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- **Tercera dimensión (praxis docente):**
 - El profesor ha organizado su praxis en seis momentos, basados en la taxonomía de Bloom: *recordar, comprender, aplicar (enseñar a otros), analizar, evaluar y crear*. Los resultados de su praxis trascienden los muros escolares y propician la formación de promotores de los ODS que generan impactos positivos.

En lo que respecta al impacto de la experiencia y el grado en el que se han cumplido los objetivos, podemos señalar lo siguiente:

- Se ha logrado la inmersión total de los alumnos en la Agenda 2030 y se ha fomentado su interés por promoverlos. De manera particular, se ha conseguido detonar la responsabilidad social y, con ello, crear conciencia acerca de los impactos positivos y negativos que tiene toda acción humana y sus efectos globales.
- En cuanto al eje de trabajo del informe de la Unesco (2022) contemplado en esta práctica educativa, que fomenta los aprendizajes y las competencias para la vida y la ciudadanía global, consideramos que con la presente experiencia se generan en el alumnado competencias para desarrollarse como ciudadanos glociales para un mundo disruptivo, contingente, emergente, incierto y desafiante.

Ana Gabriela Díaz Castillo es trabajadora social, maestra en Investigación Educativa y profesora desde 1989 en los niveles básicos, superior y posgrado. Es formadora de formadores en la Universidad de Guadalajara y diseñadora de programas estratégicos e innovadores para la educación superior. Ha desempeñado diversos cargos en la administración y gestión en la Universidad de Guadalajara.

5.10. JUGAR PARA APRENDER Y APRENDER PARA JUGAR

Esta práctica consiste en aplicar metodologías tecnológicas lúdicas e innovadoras (Aprendizaje basado en juegos) para potenciar los conocimientos, habilidades y competencias de nuestros estudiantes respecto a la importante asignatura de Educación Física, así como generar un gran banco de recursos, tanto físicos como digitales, para favorecer aprendizajes en otras asignaturas. El objetivo es que los alumnos participen felizmente de las clases, generando un aprendizaje significativo y profundo. Esta metodología tiene la capacidad de emocionar, captar la atención, motivar y contextualizar, además de reforzar positivamente y de ofrecer la posibilidad de socializar y aprender con sus pares. Para ello, se desarrollan rutinas de motivación al inicio de la clase, con estrategias diversificadas para que el juego trabaje los aprendizajes de manera efectiva, implementando, además, pausas activas para cualquier asignatura.

5.10.1. Introducción

La presente experiencia potencia habilidades tecnológicas innovadoras, que es el ambiente donde se desenvuelven hoy nuestros estudiantes, desarrollando la formación integral con aprendizajes que impacten en su vida, con actividades lúdicas, novedosas y sobre todo motivadoras, entendiendo que el de la enseñanza-aprendizaje es un proceso para el cual la motivación del estudiante es fundamental.

Los juegos y actividades facilitan el aprendizaje, pues permiten captar la atención, motivar y conectar lo que realizamos con el interés del estudiante. Además, el juego propicia la adquisición de valores transversales como el respeto, el trabajo en equipo, la autosuperación o la toma de decisiones, entre muchos otros.

La idea central de esta propuesta es generar experiencias en el alumno, a través del uso de la tecnología como factor mediador facilitador para este fin. Esto responde a una necesidad pedagógica: las clases se desarrollan de manera muy distinta a la tradicional, pero siempre en función de la consecución de un aprendizaje, así como del cumplimiento de los objetivos y de los indicadores de evaluación. Nos mueve la pretensión de que debemos erradicar la clásica educación vertical para dar paso a una educación más horizontal, y para ello resulta imprescindible involucrar a los estudiantes. La era digital hace ya tiempo que ha llegado para quedarse, y los profesores debemos adecuar nuestras estrategias a este contexto para poder llegar de manera eficiente al aprendizaje significativo y profundo que exigen nuestras bases curriculares.

5.10.2. Descripción de la práctica

Esta experiencia se implementa en la escuela básica España de Linares, en la región del Maule, Chile. Se trata de un colegio municipal urbano, con una matrícula aproximada de 360 estudiantes, de 1.º a 8.º básico, en el rango de edad de 5 a 14 años.

La práctica lleva ejecutándose aproximadamente dos años. Si bien las actividades que la componen nacieron en plena pandemia de la covid-19, estas fueron readaptadas durante la vuelta a las clases presenciales, ya que son fácilmente ejecutables desde diversos dispositivos como un proyector o incluso desde ordenadores, tabletas o desde los propios teléfonos móviles de los estudiantes. La metodología aplicada es el Aprendizaje basado en juegos, cuidando en todo momento la rigurosidad conceptual y entendiendo que procesos tales como captar la atención o crear motivación son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Carrasco, 2022).



Los principales objetivos educativos planteados en la presente práctica son los siguientes:

- Captar la atención de los estudiantes a través de un juego para fomentar al aprendizaje, incentivando la participación.
- Realizar pausas activas a través de un juego interactivo para retomar la atención y valorar la diversidad.
- Llevar a cabo actividad física intensa a través de juegos digitales, para mejorar la condición física desarrollando la capacidad de sobreponerse a la adversidad.
- Retroalimentar contenidos específicos a través de un juego interactivo, para evaluar la unidad didáctica sobre la que se esté trabajando.

La evaluación es, sobre todo, formativa, en el buen entendido de que la motivación predispone a los estudiantes al aprendizaje y eso posibilita la mejora de sus resultados en el ámbito sumativo.

En el curso de la presente experiencia se potencia la formación integral del alumnado con aprendizajes que impacten en sus vidas, con actividades innovadoras y motivadoras en el campo digital, aplicando pausas activas para predisponerlos al proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente cómodo y propicio. Finalmente, serán los propios estudiantes quienes ejecutarán, pero también reflexionarán, crearán, jugarán para aprender y despertarán su curiosidad para continuar avanzando.

5.10.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.10.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** la experiencia ha sido rigurosa en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y ha satisfecho las diferentes necesidades de los estudiantes. Asimismo, es sostenible en el tiempo y fácilmente transferible a otros centros educativos. Los recursos didácticos utilizados, eminentemente digitales, han sido muy eficaces para cumplir con los objetivos educativos adaptados a la actualidad del alumnado.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** en el caso de nuestro centro educativo, el estudiantado dispone de conocimientos previos sobre la metodología, ha comprendido convenientemente tanto los contenidos propuestos como la manera de abordados durante las clases, y se ha responsabilizado de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha logrado generar un clima de aula respetuoso y positivo.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** en el sistema educativo de Chile se valora constantemente a los profesores en un proceso de evaluación docente, con indicadores muy similares a los establecidos en el instrumento de observación empleado para el desarrollo de esta práctica. Por tanto, el factor de la praxis docente ha sido el que ha resultado más fortalecido en nuestro contexto particular.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, podemos resaltar cuatro fortalezas de esta experiencia educativa:

- La primera es que las actividades didácticas digitales basadas en juegos representan un valioso recurso para fomentar la atención y la motivación en los estudiantes. Además, al adaptarse rigurosamente a los programas de estudios, logran facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos por igual.

- La segunda es que esta práctica potencia habilidades tecnológicas que, además, se presentan de manera innovadora para el desarrollo de la formación integral con aprendizajes significativos y profundos.
- La tercera es que se profesionaliza la enseñanza, ya que es el profesor el que diseña y ejecuta la práctica, lo que lo convierte en la figura clave en la transformación que la educación necesita.
- La cuarta y última es que potencia un proceso de aprendizaje continuo e interdisciplinario, y ofrece oportunidades contextualizadas en la vida cotidiana de los alumnos.

En lo que respecta a las áreas de mejora, también podemos señalar cuatro:

- Se deben implementar algunos procesos, como el de la evaluación continua.
- Es necesario desarrollar el trabajo colaborativo, ya que el desempeño durante esta práctica ha sido fundamentalmente a nivel individual.
- Si bien la práctica promueve un aprendizaje significativo y participativo, es conveniente proporcionarle un enfoque más transversal para trabajar otras asignaturas de manera sistemática. Por el momento solo se han incluido de forma puntual para las pausas activas o para motivar el inicio de una clase o proceder a retroalimentarla.
- Por último, sería interesante fomentar la autonomía de los estudiantes tratando de desafiarlos con actividades que estimulen habilidades de nivel superior, como por ejemplo que sean ellos mismos los que creen o evalúen sus actividades o sus juegos.

Sergio Carrasco Villar es profesor de Educación Física en la escuela básica España, de Linares, en la región del Maude (Chile). Es licenciado en Educación, en el tramo profesional docente experto II y forma parte de la Red Maestros de Maestros Chile. Además, ha creado en redes sociales el proyecto Educación Física para todos.

5.11. ¿Y CÓMO TE SIENTES HOY?

En esta práctica se ha trabajado, aplicando el método especializado en el tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación (TEACCH, por su sigla en inglés), en la asignatura de Ciencias y Tecnología I con énfasis en Biología, con la finalidad de generar una rutina que responda a las siguientes cuestiones: ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer?, ¿cuánto tiempo debo invertir en hacerlo? El objetivo es prevenir y evitar que se generen ambientes de estrés que deriven en actitudes disruptivas en los alumnos que presentan trastornos del espectro autista (TEA).

5.11.1. Introducción

Uno de los principales retos en los que me he embarcado como docente es el de integrar a los educandos diagnosticados con TEA, ya que este espectro de trastornos suele dificultar el proceso de comunicación y el desarrollo social con el resto de la comunidad educativa (Sulkes, 2019). La complejidad de los aprendizajes fundamentales que deben adquirirse en la asignatura, aunada a la propia de los TEA, puede limitar la adquisición y el anclaje del conocimiento, evitando que el alumno tenga acceso a los requisitos mínimos de las capacidades fundamentales y prácticas de la Biología.

Este trabajo nace de la imperiosa necesidad de indagar cómo debe ser una práctica docente donde todo el alumnado, incluidos los alumnos con TEA, pueda desarrollar un aprendizaje significativo en la asignatura de Ciencias y Tecnología I con énfasis en Biología, y adquiera, además, las habilidades imprescindibles para integrarse en la sociedad.

Para abordar esta experiencia docente decidí generar una propuesta de enseñanza-aprendizaje que aplica la metodología TEACCH (Cáceres, 2019), para evaluar la adquisición de los aprendizajes de los alumnos con TEA generando un ambiente de aprendizaje inclusivo con el resto de los estudiantes.



Los alumnos con TEA se inscribieron como estudiantes regulares sin diagnóstico previo; en estos casos, el TEA se suele detectar cuando el alumno se encuentra en riesgo de exclusión del sistema educativo convencional.

Dentro de los cinco ejes del informe elaborado por la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación propuesto por la Unesco (2022), esta práctica se enmarca fundamentalmente en el eje de la pedagogía, puesto que abarca los objetivos educativos de promover la colaboración, fomentar las capacidades intelectuales, sociales y éticas de

los alumnos, y orientarlos a trabajar juntos y a transformar el mundo con empatía y compasión. Y, todo ello, evitando las perspectivas tendenciosas, prejuiciosas o polarizadas.

5.11.2. Descripción de la práctica

Esta experiencia educativa se ha desarrollado con un grupo de estudiantes diagnosticados con TEA que cursan el primer grado de Secundaria en centros educativos convencionales, integrados en un grupo de 28 alumnos.

Los principales objetivos planteados en la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Fomentar que el alumnado reconozca las diferentes emociones que experimentan los seres humanos.
- Generar un ambiente inclusivo en el aula.
- Favorecer el aprendizaje STEAM por medio del diseño, la construcción y el prototipado de un robot, que tenga la capacidad de cambiar su expresión facial de acuerdo con cada una de las emociones que se quieran expresar.

Para el desarrollo de esta práctica se utilizó el “robot de las emociones”, una estrategia de autoría propia, inspirada en la teoría de Freinet que postulaba que los sentimientos y las emociones desempeñan un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, en consecuencia, su adecuado manejo puede potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Según el pedagogo francés, las emociones no deben ser ignoradas o reprimidas, sino que deben ser entendidas y aprovechadas constructivamente para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Construir un entorno emocional positivo y seguro en el aula es fundamental para motivar a los alumnos a explorar y aprender de manera significativa. Dicha actividad fue realizada por la totalidad de los estudiantes, por lo que podemos hacer hincapié en la identificación de las emociones de cada educando al inicio de las sesiones.

Esto nos permite una mejora en el canal de comunicación no verbal entre los compañeros, permitiendo que los alumnos con TEA desarrollen una mejor relación con sus pares, y previniendo y evitando conductas disruptivas que puedan generar un ambiente tenso en las aulas.

El proceso de autoevaluación se llevó a cabo mediante rúbricas diferenciadas:

- Rúbrica de autoevaluación para el alumnado con TEA:

¿Cómo lo he hecho hasta ahora?

Marca la carita que consideres que corresponde a tu trabajo en las actividades.










<p>¿Atiendo a las indicaciones?</p>   	<p>¿Sé qué es un robot?</p>   	<p>¿Respeto a mis compañeros?</p>   
<p>¿Cumplo con lo que se me pide?</p>   	<p>¿Mi trabajo es presentable?</p>   	<p>¿Hago caso a mi profesora?</p>   
<p>¿Hablo bajito?</p>   	<p>¿Levanto la mano para participar?</p>   	<p>¿Identifico cómo me siento?</p>   
<p>¿Puedo diferenciar entre tristeza, enojo y felicidad?</p>   	<p>¿Me gusta la clase?</p>   	<p>¿Mantengo limpio mi lugar de trabajo?</p>   

- Rúbrica de autoevaluación para el resto del alumnado:

Logros	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Mejorable	1 Insuficiente
Es responsable con la tarea asignada.	He hecho todo lo que tenía que hacer.	He hecho el 70-80 % del trabajo que tenía que hacer.	He terminado un poco más de la mitad de la tarea asignada.	No he hecho casi nada o, como máximo, algo menos de la mitad de la tarea.
Acepta las opiniones de los otros compañeros del grupo.	Escucho y acepto los comentarios, sugerencias y opiniones de otros y los uso para mejorar mi trabajo.	Escucho los comentarios, sugerencias y opiniones de otros, pero no los uso para mejorar mi trabajo.	Escucho los comentarios y sugerencias de los otros. No obstante, no siempre les presto atención ni los acepto positivamente.	No escucho al resto de los compañeros del equipo.
Es respetuoso y favorece el trabajo del grupo.	Respeto a todos los compañeros. Animo al grupo y a todos sus componentes para mejorar.	Respeto a todos los compañeros. Animo al grupo y a todos sus componentes para mejorar.	Respeto a todos los compañeros. No animo al grupo o solo animo a algunos de sus componentes para mejorar el trabajo.	No soy respetuoso con los compañeros del grupo.

5.11.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Es conveniente que los alumnos se encuentren previamente sensibilizados para facilitar el proceso. La labor de sensibilización se puede llevar a cabo desarrollando dinámicas de integración con los estudiantes para mejorar la convivencia entre el grupo; esto posibilitará la realización de las observaciones.

El proceso de recopilación de evidencias resultó algo complejo en un principio, ya que el calendario de actividades programadas en el centro educativo coincidía con la puesta en marcha de esta práctica. Sin embargo, tuvimos

la suerte de poder disponer de unas sesiones extra y, gracias al trabajo en equipo con mis compañeros, pudimos identificar fácilmente las áreas de mejora de la práctica. Es fundamental tener en cuenta los diferentes matices que existen en cuanto al diagnóstico de alumnos con TEA para la correcta aplicación de este tipo de práctica. Asimismo, para la recopilación de evidencias, es imprescindible llevar a cabo un registro detallado de cada una de las intervenciones pedagógicas en el diario de campo, para identificar cuál es el momento óptimo para realizar los ajustes pertinentes en cada caso particular.



5.11.4. Resultados

De acuerdo con las observaciones realizadas, podemos afirmar que se cumplieron los objetivos educativos en un 90 % de los casos. Este cumplimiento se concreta en los siguientes aspectos:

- Se logró superar las dificultades generando un ambiente inclusivo en el aula, además de favorecer el trabajo en equipo.
- La elaboración de un robot de las emociones constituye una interesante actividad que responde a uno de los objetivos planteados en el informe propuesto por la Unesco (2022): la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje (BAP). Así, la presente experiencia demostró su eficacia pedagógica una vez identificadas las diferentes BAP de los alumnos, lo que contribuyó a la generación de un importante vínculo de confianza a nivel grupal.
- Esta experiencia permitió a los alumnos la exploración de conceptos relacionados con las emociones a partir de un proyecto STEAM de forma lúdica.
- Los alumnos y las alumnas identificaron sus emociones y pudieron expresarlas durante las sesiones de aplicación y evaluación de la práctica.

En lo que respecta a las áreas de mejora, podemos citar tres:

- Se deben definir los tipos de barreras de aprendizaje que existen en cada aula. En este caso, la experiencia se ha centrado en el trastorno del espectro autista, pero es perfectamente trasladable al abordaje de cualquier otra BAP.

- Para lograr un aprendizaje continuo, la práctica se debe llevar a cabo de forma sostenida en el tiempo, puesto que se trata de una actividad de reforzamiento socioemocional.
 - La tutoría puede no funcionar con todos los grupos en todos los casos, puesto que no siempre existe predisposición para ser mediados y tutorados.
-

Cecilia Espinoza Echeverría es docente del colegio St. John's, en el campus de Ciudad de México, en Coapa, Tlalpán.

5.12. ROMPIENDO BARRERAS: APOYO A LA EDUCACIÓN RURAL

El principal objetivo de este proyecto es apoyar a la educación rural en Colombia. Venimos aplicando la conectividad en nuestras aulas desde 2014. Desempeñamos nuestra labor docente en la escuela rural con sesiones en vivo, en simultáneo; y con contenidos de calidad que buscan fortalecer las competencias en lectoescritura y la capacidad de escucha; promover el autoaprendizaje; incentivar la curiosidad y el cuidado de nuestra biodiversidad, y despertar en los alumnos y las alumnas el interés por aprender una segunda lengua.

5.12.1. Introducción

En un mundo en imparable proceso de cambio tecnológico, con importantes desafíos en materia de conservación y cuidado del planeta, y con profunda preocupación por el respeto de los derechos humanos, garantizar una buena educación Primaria es apenas un primer paso para enfrentar la vida que les ha tocado y les tocará vivir a niños y jóvenes. Por ello, nuestro deber como docentes es reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos años y construir bases sólidas que inviten a los niños a continuar aprendiendo a largo de toda su vida.

A pesar del desarrollo de la tecnología y de la presencia globalizada de la conectividad, aún hoy las escuelas de zonas rurales y los hogares campesinos en regiones apartadas sufren del olvido de los Estados y de la sociedad. Debemos pensar en nuevas posibilidades para acompañar y apoyar a los docentes rurales en su importante labor, y regalar a los alumnos y las alumnas nuevas experiencias de aprendizaje, ofrecerles encuentros significativos que los lleven a los libros, a investigar, a soñar. La tecnología nos permite acceder a zonas remotas con excelentes contenidos, en vivo, para conversar con los niños y escucharlos.

Aprender una segunda lengua y ofrecer a los estudiantes experiencias de calidad en la lectura de cuentos sencillos en inglés es importante para motivarlos y para alentarlos a ir más allá en su proceso de enseñanza-aprendizaje hoy y en el futuro. Si queremos ser ciudadanos globales debemos fortalecer el área de idiomas y no dejar atrás a ningún niño con la excusa de su lugar de origen o su residencia, ya sea urbana o rural.

5.12.2. Descripción de la práctica

Los objetivos didácticos de esta experiencia educativa son los siguientes:

- Apoyar a los docentes rurales.
- Fortalecer las competencias de lectoescritura en los alumnos de escuelas rurales.
- Fomentar la capacidad de escucha.

- Incentivar la escritura de sus propias historias.
- Invitar a los alumnos y las alumnas a desarrollar su curiosidad, a acercarse a la lectura y a los libros.
- Ampliar su vocabulario y sus sueños.

Para ello acompañamos, semana tras semana, a docentes en diferentes regiones y departamentos colombianos: Bogotá, Boyacá, Caldas, Cauca, Chocó, Cundinamarca, Meta, Nariño, Huila, Santander y Risaralda. Hemos crecido desde 2014. En ese año conectamos, gracias a la videoconferencia de Google, con tres maestros de Primaria pública en diversas regiones del país; en 2023 contamos con 63 docentes inscritos, y logramos una cobertura de 1480 niñas y niños de diversas regiones del país.

Ofrecemos a los docentes sesiones de trabajo con excelentes contenidos, dirigidas a estudiantes desde preescolar a quinto grado. Usamos la conectividad para trabajar por videoconferencia en directo, en simultáneo; así enlazamos de manera sencilla escuelas rurales de diversas regiones del país. Celebramos nuestros encuentros tres veces a la semana para compartir lecturas en voz alta (“Hora del Cuento” y “Viajemos”) y sesiones de “I Love English” desde Inglaterra.

Las líneas de trabajo que llevamos a cabo en esta práctica se desarrollan a través de la siguiente secuencia de actividades:

- “Hora del cuento”, con lo mejor de la literatura infantil (a través de la comprensión lectora, el aprendizaje de nuevo vocabulario y la reflexión alrededor de la historia).
- “Viajemos”, planteando una sesión de lectura en voz alta, que requiere investigar, consultar fuentes legitimadas y preparar la presentación, con lo que pretendemos abrir una ventana a los estudiantes a la diversidad humana, y a la biodiversidad de nuestro país y de nuestro planeta.
- “I Love English”, en sesiones conducidas desde Inglaterra, con la participación de voluntarias estudiantes y profesionales de idiomas de la Universidad de Oxford (con la lectura de breves historias en inglés para que los niños se acerquen de forma lúdica a un nuevo idioma).

Preocupados por la salud emocional de los docentes, desde 2020 brindamos sesiones con expertos psicólogos y trabajadores sociales. De igual forma, contamos con invitados especiales para que compartan con los alumnos y las alumnas sus saberes y experiencias. Hemos compartido sesiones en directo con perfiles humanos y profesionales tan variados como autores, ilustradores, expertos en conservación o historiadores.

La distancia no tiene que suponer un obstáculo para apoyar a los docentes rurales, ni tampoco es un obstáculo para trabajar por los niños del campo. Hoy día podemos reforzar el triángulo tradicional docente-alumno-cocimiento. Hoy podemos apoyarlos con expertos, invitar a profesionales de diversas disciplinas para que

conversen con los niños de zonas rurales, mostrarles opciones de vida, plantearles nuevas historias que vivir. Y eso es precisamente lo que hemos venido haciendo desde 2014.

5.12.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.12.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** según la información recabada, el diseño de la experiencia ha contado con la aceptación tanto de los maestros como del alumnado. La retroalimentación de los propios docentes constata un impacto positivo, ya que consideran que sirve de apoyo a su labor educativa.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** sabemos, a través de la voz y las respuestas de los profesores participantes en esta experiencia, que ha servido para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; hemos logrado motivar a los niños y a las niñas a asistir a la escuela, y hemos implementado sus competencias en lectoescritura. Los alumnos asisten con alegría a las sesiones, les gusta escuchar cuentos, escuchar a las tutoras inglesas, participan activamente en las distintas actividades, etc.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** en este proyecto hemos trabajado de la mano y de manera colaborativa con los docentes. Nuestro cometido no es reemplazarlos, sino apoyarlos y acompañarlos. Uno de los pilares fundamentales de nuestra práctica es la empatía, y esta se ha visto reforzada

en diversos aspectos a través del desarrollo de esta experiencia educativa:

- Preparar con esmero materiales y presentaciones para acompañar las lecturas que atraigan la atención de los alumnos.
- Leer con cariño.
- Escuchar las reflexiones e inquietudes de los estudiantes.
- Promover su participación en la experiencia.
- Animarlos a crear, a ser autores de sus propias historias.
- Incentivar en ellos la curiosidad y el amor por el aprendizaje.



Consideramos que se han cumplido satisfactoriamente los siguientes objetivos:

- Acompañar a los docentes rurales.
- Brindar contenidos de calidad a los estudiantes de las escuelas.
- Animarlos a crear, a leer, y a imaginar y plasmar sus propias historias.
- Motivarlos a visitar la biblioteca.

Todos los niños deberían disfrutar del derecho de escuchar buenas historias y de leer buenos libros, por lo que consideramos que queda mucho por hacer.

Soñamos con una nueva escuela, una escuela que garantice una educación de calidad. Estamos seguros de que hoy es posible lograrlo gracias a la conectividad (y no nos referimos únicamente a la tecnología), que nos permite llevar a los mejores talentos a las aulas rurales, conversar con los alumnos y apoyar a los docentes. Por ejemplo, la Fundación Proyecto Fábula cuenta para ello con voluntarios ingleses, profesionales de idiomas de la Universidad de Oxford. También fomentamos la formación docente, e incentivamos el uso de fuentes de calidad como materiales de base para nuestras sesiones.

En lo que respecta a las áreas de mejora, planteamos dos que consideramos importantes:

- Debemos prepararnos y pensar en nuevas maneras de apoyar a la educación rural. Probar novedosas estrategias para llegar, de una manera cada vez más eficiente, a los alumnos y las alumnas de las regiones remotas.
- Es necesario idear y desarrollar materiales que logren sorprenderlos y los animen a investigar, leer y aprender; y deben ser materiales a los que puedan acceder de manera gratuita y continua.

Y, para todo ello, necesitamos recursos. Este es el gran reto.

Olga Forero y Tatiana Miranda trabajan en la Fundación Proyecto Fábula, una iniciativa sin ánimo de lucro para apoyar a la educación pública primaria, en particular en zonas rurales de Colombia.

5.13. LOS GUARDIANES DEL PLANETA

Esta práctica está dirigida al alumnado con edades comprendidas entre los 4 años (Inicial 2) y los 12 años (7.º EGB). Está compuesta por actividades acordes a su edad y nivel de conocimientos y se trabajan de manera interdisciplinaria las cuatro materias básicas: Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El punto de partida de las actividades es la conceptualización junto con los estudiantes del cambio climático y la indagación acerca de la manera en que nos afecta esta problemática; luego rescatamos posibles soluciones, que se llevan a cabo mediante la estrategia del Aprendizaje basado en problemas (ABP) y el enfoque E-STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). De esta forma concienciamos y fomentamos hábitos saludables, cuidamos nuestros tesoros de vida (agua, aire, tierra), apostamos por la conservación del medioambiente y aprendemos haciendo.

5.13.1. Introducción

Hablar de educación para el desarrollo sostenible abre un campo de conocimientos apasionante que permite descubrir y fortalecer temas sociales, medioambientales, históricos, económicos y culturales, centrados en la práctica de la innovación educativa en un contexto de desarrollo integral. Esta educación, más allá de incidir en proyectos ecológicos y ambientales, parte de la conciencia, responsabilidad y sensibilización del cuidado del planeta, potenciada con la interiorización de valores en los alumnos desde edades tempranas.

Para desarrollar estas acciones a nivel contextual y práctico, no debemos olvidar que la sostenibilidad es la integración de todos los enfoques y todas las ciencias. Por ello, si queremos una educación de calidad, necesitamos de procesos formativos que cultiven y empoderen a nuestros estudiantes sobre el cuidado medioambiental, la inclusión y la sostenibilidad.

Las aproximaciones teóricas en las que se fundamenta la presente práctica son las siguientes:

- *Las estrategias y metodologías activas*, en las cuales el estudiante es parte importante en el desarrollo de su propio proceso de adquisición de conocimiento como protagonista y promotor de soluciones a las problemáticas del entorno y como parte activa en la interdependencia que nos une al resto del mundo. Se trata de ampliar el espectro pedagógico y metodológico mediante la realización de actividades prácticas que permitan a grandes y pequeños desarrollar la comprensión de un tema de manera que puedan aplicar ese conocimiento en la solución de problemas de la vida diaria en su entorno. En ellas se inscriben las bases curriculares del programa “Cambio Climático para Educadores”.
- El *informe de la Unesco Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación* (2022), en el que se abandera y se expone lo anteriormente propuesto “[...] Para garantizar que actores tan diversos se comprometan con la inclusión y la sostenibilidad, se requiere la colaboración y los compromisos que garanticen que las oportunidades educativas, ya sean formales o no,

siguen siendo accesibles para todos” (capítulo 3, “Pedagogías cooperativas y solidarias”, p. 112). Adicionalmente, se afirma lo siguiente: “Necesitamos pedagogías que nos ayuden a aprender en y con el mundo y a mejorarlo” (capítulo 7, “Educación en diferentes tiempos y espacios”, p. 53).

- Las orientaciones del documento titulado *Educación STEM para el desarrollo sustentable*, preparado para el Segundo Diálogo Internacional de Educación STEM (Pahnke, O’Donnell y Bascopé, 2019), en el buen entendido de que fomentar la enseñanza activa con enfoque E-STEM y centrada en el estudiante posibilita un aprendizaje exploratorio, orientado a la acción, reflexivo, significativo y transformador.

5.13.2. Descripción de la práctica

Este proyecto fue desarrollado por un total de 30 estudiantes de segundo grado de Educación General Básica (EGB). No obstante, cada una de las actividades que componen esta práctica puede ser eficientemente adaptadas a otros niveles de EGB en los que se desee aplicar.

Los docentes que participaron en las dos jornadas educativas con las que cuenta la institución colaboran en la realización de las diferentes acciones del proyecto en coordinación con la docente líder de 2.º curso de EGB. La motivación, la socialización de las actividades y el acompañamiento se realizan desde la dirección del centro educativo.

Los principales objetivos didácticos de la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Fortalecer la educación sostenible mediante el desarrollo de proyectos eco-tecnológicos y medioambientales integrados al currículo general, con enfoque E-STEM.
- Facilitar el aprendizaje significativo mediante la sensibilización y aplicación de soluciones prácticas.
- Promover el Aprendizaje basado en la indagación, el pensamiento crítico y la práctica científica desde edades tempranas.

La secuencia de las actividades planteadas para su consecución es la siguiente:

Paso 1. Identificación de las causas del cambio climático. En este primer paso se pretende establecer una definición consensuada del cambio climático:

- Diferenciar entre estado del tiempo y clima.
- Empezar a crear una lista de expertos en cambio climático para tomarlos como fuentes legítimas en nuestro trabajo.

- Examinar definiciones aceptadas y ofrecidas por la comunidad científica.

Paso 2. Constatación de los efectos del cambio climático. Se trata de identificar el problema, a través de la investigación documental.

Paso 3. Intercambio de información entre el centro educativo y la comunidad en la que se integra:

- Mediante el proyecto denominado “Los guardianes del planeta”, la escuela Mercedes González inició un proceso formativo dirigido a fomentar buenos hábitos de conservación del medioambiente.

Paso 4. Elaboración de una lista de soluciones para el cambio climático:

- *Cuidado del agua:* concienciar sobre la importancia del uso correcto del agua potable en los hogares, al momento de cepillarse los dientes, tomar una ducha, lavarse las manos, etc. Con estas pequeñas acciones no solo podemos ahorrar en nuestra factura del agua, sino también realizar un gesto sostenible y consumir solo la necesaria.
- *Reciclaje de desechos plásticos y envases,* procedentes de los kits de alimentación escolar, evitando de esta forma que esos residuos lleguen en primer lugar a los vertederos, luego a los ríos y por último a nuestros océanos.
- *Cuidado de la Tierra:* separar los desechos en casa, para evitar que productos nocivos contaminen el suelo; crear huertos urbanos, y enriquecer el suelo con fertilizantes naturales (compost orgánico).
- *Cuidado del aire:* fomentar la siembra de árboles y el desarrollo de jardines urbanos. Formar al alumnado en la importancia de la prevención de incendios forestales.

Paso 5. Construcción participativa:

- Nuestra experiencia está centrada en la conservación de los tres componentes fundamentales de nuestro planeta (tesoros de vida), como son el agua, el aire y la tierra. Para llevar a cabo nuestro plan, realizamos un proceso de concienciación a los estudiantes y sus familias de cómo pequeñas acciones realizadas en nuestro día a día nos permiten aportar nuestro granito de arena para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU. Y, por supuesto, con el ejemplo de los más grandes hacia los pequeños, quienes a su vez se convierten en “guardianes del planeta”.

Paso 6. Socialización: para compartir los aprendizajes, se desarrolló una feria de proyectos, y se crearon vídeos divulgativos de los mismos.

5.13.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Además de las herramientas anteriormente mencionadas, cada una de las iniciativas llevadas a cabo en esta experiencia educativa dispone de una evaluación formativa y se desarrolla en la totalidad del proceso del proyecto. Los errores no son penalizados, sino que constituyen un motivo de reflexión y mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, fortaleciendo de esta forma valores como la responsabilidad, la resiliencia, la empatía, etc. Por tanto, utilizamos una rúbrica de evaluación diferente en función de la etapa en la que se encuentre el proyecto. Aportamos a continuación un ejemplo:

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO EN CLASE

Desempeño que se va a evaluar	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Entrega los materiales en la fecha indicada.				
Sigue las instrucciones para la realización de las actividades.				
La actividad tiene una buena presentación (orden, limpieza).				
Para la realización de la actividad toma como base lo expuesto en clase o utiliza la tecnología para investigar.				
La actividad realizada demuestra el grado de aprendizaje adquirido.				
Expresa sus planteamientos de manera adecuada.				
Participa en clase de forma activa, aportando ideas y comentarios que enriquecen a todos.				
Suele indagar en otros contenidos teóricos y prácticos que complementen su proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Utiliza herramientas digitales para la elaboración o presentación de prototipos o productos.				

5.13.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** el 90 % de los criterios evaluados han alcanzado una calificación de 5. Otros criterios, como la secuenciación y la temporalización, requieren mejoras. Debemos implementar un proceso de evaluación formativa que permita determinar el nivel de aprendizaje alcanzado y cómo estos resultados se pueden aplicar en las intervenciones pedagógicas diarias propuestas dentro de la planificación.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** tratamos de alcanzar el nivel de conocimientos suficiente para que todos los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en sus diferentes actividades de la vida diaria. Esto es posible a través de la motivación que recibe el alumno al constatar cómo un concepto teórico y abstracto puede convertirse en algo útil para la solución de problemas reales.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** se aplican metodologías activas, que permiten al alumno aprender desde la práctica y con un sentido de utilidad para resolver problemas de la vida real.

En nuestro contexto educativo, el trabajo en equipo permitió la colaboración de otros profesores que nos han acompañado durante todo el proceso. La recolección de evidencias permitió la coevaluación entre pares (docentes) quienes, como observadores del desempeño de sus iguales, son capaces de identificar qué situaciones se pueden mejorar, ya sea dentro o fuera del aula.

En lo que respecta a las posibles áreas de mejora, podemos señalar fundamentalmente dos:

- Conviene tener en cuenta, en la planificación de la práctica, los posibles imprevistos, como la inasistencia de alumnos, que obliga a reimpartir determinados contenidos para evitar lagunas de conocimientos; o las actividades y obligaciones institucionales del propio centro educativo, que no siempre permiten el desarrollo continuo y fluido del proceso.
- También es necesario trabajar en un cambio de mentalidad del docente respecto de la evaluación de los procesos.

Diego Caiza Guevara y Martha Urgiles desempeñan su labor educativa en la escuela Mercedes González, en Quito (Ecuador).

Diego es director de la escuela, y Martha, docente.

5.14. EL CICLO DE AUTOR: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA CREATIVA

En esta práctica educativa se desarrolla una estructura de intervención que aporta una visión novedosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa preescolar, ya que invita al alumnado a experimentar el ciclo de autor de una manera activa y colaborativa con sus compañeros. Esta experiencia ofrece la oportunidad para que el niño active sus funciones ejecutivas al mismo tiempo que expresa, por medio de la escritura narrativa, la voz de su propio conocimiento, convirtiéndose así, junto con el educador, en un interlocutor activo entre la narración y el texto escrito.

5.14.1. Introducción

Durante los últimos años he trabajado en diversos contextos educativos en Puerto Rico con el propósito de fomentar experiencias educativas lingüísticamente enriquecedoras, así como el aprendizaje activo del alumnado puertorriqueño. En 2021 pude consolidar uno de mis proyectos en el desarrollo de una intervención neuroeducativa como parte del máster en Neuroeducación de la Universidad Complutense de Madrid, en el que también se invitaba a los estudiantes a experimentar el ciclo de autor de una manera activa y colaborativa con sus compañeros (Pastrana, 2011).

Las aproximaciones teóricas en las que se fundamenta la presente práctica son las siguientes:

- *El aprendiz como escritor*: se propicia que los niños y las niñas puedan descubrir desde temprana edad que verbalizar sus conocimientos, experiencias y vivencias les aporta herramientas del lenguaje que los ayudan a conocer el mundo que los rodea y, a su vez, fomentan el deseo por investigar nuevos temas. En el libro titulado *Dancing With the Pen: The Learner As a Writer* (2007) se constata que, cuando un niño escribe sobre sus propios procesos cognitivos, valora su proceso de enseñanza-aprendizaje, aumenta su deseo de investigar diferentes temas, verbaliza sus ideas y pensamientos de manera libre, demuestra iniciativa, y siente seguridad en sí mismo y en sus aportaciones.
- *Creadores de conocimiento*: se pretende que los niños y las niñas descubran el poder y el significado de sus pensamientos, a través de la palabra escrita al producir un cuento colectivo. Uno de los objetivos de esta práctica es que los alumnos puedan vivir, desde temprana edad, las diversas etapas del ciclo de autor como un elemento configurador para su desarrollo lingüístico. Kathy Short describe el ciclo creativo de autor como un marco curricular que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje en los ambientes educativos. Promueve que los estudiantes sean los autores de su conocimiento por medio del lenguaje al planificar y organizar sus ideas, escribir una historia, editarla como estrategia reflexiva, consultarla con otros para su edición y finalmente celebrar sus logros al publicar la historia (Burke, Harste y Short, 1996).

- *Las actividades de narración colectiva:* se fomenta que los niños y las niñas comiencen a implementar sus funciones ejecutivas, a través de los procedimientos de escritura y narración creativa, así como el desarrollo de su imaginación. Jerome Bruner sostiene en *La fábrica de historias* que los procesos de la narrativa, la memoria y la imaginación desempeñan un papel fundamental, ya que el ser humano construye, reconstruye y reinventa sus experiencias (Bruner, 2003). El planteamiento de Bruner invita a reconocer que los procesos narrativos entre los alumnos deben ser vistos como procesos mentales, donde el niño desarrolla sus funciones ejecutivas al emplear su memoria para evocar recuerdos y conocimientos aprendidos y al organizar y planificar la información en su mente para expresar y comunicar sus ideas, experiencias o conocimientos.
- *El reconocimiento y la validación de las evocaciones de los alumnos y las alumnas durante el proceso de escritura y narración creativa:* esto se consigue por medio de la implementación de las funciones ejecutivas a través de diversas estrategias que los ayudan a activar funciones como la memoria o la atención y a fomentar la comprensión de lo que se habla y se escribe, entre otros factores que resultan primordiales para el desarrollo holístico. Louise Rosenblatt (1998) menciona que, durante y después de los procesos de lectura, el niño evoca experiencias, sentimientos, ideas y sensaciones como parte de su interpretación del texto. Esto supone que el niño activa, en su memoria, recuerdos que lo ayudan a comprender el texto. Asimismo, afirma que la lectura es un evento porque “creamos sentido y significado de una nueva situación o transacción al aplicar, reorganizar, revisar o extender elementos seleccionados de nuestro cúmulo personal de experiencia lingüística” (p. 4).

5.14.2. Descripción de la práctica

Esta experiencia educativa se ha llevado a cabo con un grupo mixto de 10 estudiantes entre las edades de 5 a 7 años que se organizan de la siguiente forma: 6 alumnos en el grado Kinder y 4 en el grado Primero.

Los principales objetivos de la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Propiciar estrategias para que el educador desarrolle ambientes lingüísticamente enriquecedores.
- Desarrollar la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva por medio de los procesos de escritura creativa.
- Fomentar el lenguaje en sus cuatro ámbitos principales (hablar, leer, escuchar y escribir).
- Incentivar la creatividad en los estudiantes.



- Implementar destrezas sociales y emocionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajar de manera colaborativa con sus pares.
- Engranar las aportaciones de los compañeros durante la creación del cuento colectivo.
- Invitar al alumnado a descubrir el ciclo de autor.

Esta experiencia educativa está diseñada por fases con el fin de proveer los espacios y tiempos necesarios para evaluar los objetivos de cada actividad:

Fase 1. Preparación del docente sobre la importancia de la escritura creativa y construcción de ambientes lingüísticamente enriquecedores (duración: 1 semana):

- El alumnado se sumerge en un ambiente lingüísticamente enriquecedor al utilizar el lenguaje como herramienta neurodidáctica por medio de lecturas de cuentos, adivinanzas, poemas o canciones. Es importante seleccionar literatura infantil del interés de los alumnos para motivarlos a explorar el texto escrito. Se recomienda permitir la lectura dialogada para que el estudiante se convierta en un interlocutor activo. El educador debe permitir que el niño realice pausas activas para formular preguntas abiertas, además de interactuar con el texto, las ilustraciones y todo lo que observa.

Esta fase debe ser una intervención intencional natural. Es decir, el docente planificará en qué momento o momentos realizará las lecturas del cuento, pero debe ser flexible ante las necesidades de sus estudiantes. Puede haber momentos donde los alumnos soliciten otras lecturas o quieran saciar curiosidades sobre el lenguaje impreso.

Se evalúa mediante una hoja de cotejo para el educador y una hoja de observaciones directas donde se documentan las interacciones de los estudiantes con el lenguaje, ya sean espontáneas o planificadas por el maestro como, por ejemplo, las lecturas de cuentos.

Fase 2. Iniciar a los niños en la práctica del ciclo de autor (duración: 2 o 3 días por semana durante períodos de una hora, a lo largo de 2 semanas):

- Para iniciar esta fase, el docente presenta a los niños la oportunidad de convertirse en autores de un cuento colectivo. Deberán pensar sobre qué tema desean narrar su historia, basándose en la temática de estudio de la unidad didáctica en curso, y desarrollando así su memoria de trabajo. Las actividades que definen esta segunda etapa son las siguientes:

- *Ciclo de autor*: para motivar a los niños a iniciar el ciclo de autor, el profesor lleva a cabo una lectura de un cuento, preferiblemente sobre un tema de interés o de estudio. Es importante realizar una lectura dialogada para impulsar el diálogo activo, entre los estudiantes y el docente, por medio de cuestiones y aportaciones sobre la lectura. Al culminar la lectura, se plantean preguntas abiertas y específicas para invitarlos a iniciar el ciclo de autor. Es conveniente que el educador propicie el pensamiento activo del estudiante para que pueda tomar decisiones sobre sus ideas y sus contribuciones.
- *Anotaciones en un mapa de ideas*: el profesor debe crear una estructura para fomentar la participación todos los alumnos. La estrategia que se propone en esta práctica educativa para evaluar si los estudiantes mantienen una atención sostenida y si respetan los turnos para expresar sus ideas (control inhibitorio) consiste en ofrecerle a cada niño una tarjeta con un símbolo. El alumno deberá esperar a que el maestro mencione el símbolo que corresponde a la tarjeta que tiene en su mano, manteniendo el autocontrol al aguardar su turno. De igual modo, el estudiante deberá mantener la atención a lo que dicen sus compañeros para poder organizar sus ideas y darle continuidad a la historia. En esta fase, el maestro actúa como secretario de los niños, es decir, copia todo lo que los alumnos dictan como parte de sus ideas para la creación del cuento. Para mantener una estructura y ayudar a los alumnos en la planificación, organización y toma de decisiones, el profesor presenta un mapa conceptual con preguntas abiertas y específicas. Durante el desarrollo de la actividad, el educador debe ayudar a los estudiantes a organizar sus pensamientos y planificar la estructura del cuento.
- *¡A narrar!* Para iniciar el proceso de escritura narrativa, el profesor debe estar preparado para asumir un rol de guía e interlocutor entre la narrativa y la palabra. El educador es el encargado de dar vida a las expresiones de los alumnos al plasmar en palabras sus ideas y aportaciones al cuento colectivo. En esta fase en particular, el maestro escucha las narraciones de los estudiantes, hace preguntas sobre sus aportaciones, y los ayuda a fomentar su intencionalidad y a mantener el hilo conductor entre las oraciones. Es fundamental que el desarrollo de esta fase esté acompañado por preguntas guía y específicas tales como las siguientes:

¿Cómo podemos comenzar la historia?

¿De qué manera creéis que debe empezar?

¿En qué lugar se encuentra el personaje protagonista?

¿Cuál es su nombre?

El educador va escribiendo en un lugar amplio y visible cada una de las aportaciones de los alumnos y leyendo lo que ya está escrito para ayudarlos a continuar y garantizar la coherencia de la historia del cuento colectivo. Para terminar la actividad de esta fase, se lee en voz alta el cuento finalizado con las narraciones de todos los estudiantes.

Fase 3. Reinención (reflexión, revisión y pensamiento crítico) (duración: 1 semana):

- En esta etapa se invita a los alumnos a leer, analizar y reflexionar sobre el proceso creativo de la narración de la historia colectiva. Se los conmina a valorar si desean reinventar alguna parte de la historia. Con este proceso se pretende que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus funciones ejecutivas al repasar lo que ya han aprendido para modificar el escrito colectivo. Para culminar esta fase, es importante leer el cuento finalizado con las reinenciones de los alumnos.

Este espacio se puede utilizar para animar a los estudiantes a crear ilustraciones sobre el cuento colectivo. El docente debe asegurarse de que la distribución del texto sea equitativa entre la cantidad de alumnos participantes, para poder trabajar las ilustraciones.

Una vez que el cuento colectivo esté finalizado, se deberá encuadernar para ser presentado.

Fase 4. ¡Somos autores!:

- En esta etapa es importante desarrollar el área socioemocional de los alumnos al presentar el cuento colectivo ante una audiencia, reconociendo de esta manera el trabajo colectivo, y el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños como autores de un cuento. Permitir a los estudiantes presentar su creación ante su familia y amigos es una experiencia que fortalece sus destrezas sociales, así como su autoestima, ya que reconocen que son capaces de aprender y de emplear los recursos cognitivos de los que disponen para lograr un objetivo.

Se debe preparar un espacio en el centro educativo para la presentación del cuento colectivo; puede ser un aula, un espacio exterior o un salón de actos. Es conveniente que el docente inicie la actividad explicando a los padres el trabajo colaborativo que han realizado los estudiantes como estrategia educativa que propicia el proceso de enseñanza-aprendizaje y el consiguiente desarrollo de las funciones ejecutivas. Los alumnos presentan, junto con el profesor, el cuento colectivo. Para finalizar la actividad, se reservará un tiempo para fomentar un diálogo activo entre los estudiantes y la audiencia.

5.14.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Funda-

ción Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Además, se han empleado otras herramientas específicas para la recogida de información:

- Una hoja de observaciones para anotar las intervenciones de los alumnos en cada una de las fases.
- Fotografías de los distintos momentos del proceso.
- Grabaciones de audios y vídeos con los diferentes contenidos.

5.14.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):** esta experiencia se ajusta tanto a los objetivos educativos del centro como a las particularidades y necesidades de los alumnos y las alumnas. Cabe resaltar que los estudiantes colaboraron entre sí constantemente por la consecución del bien común, desarrollando de esta manera sus destrezas socioemocionales. En el transcurso de cada fase, los alumnos y las alumnas pusieron en juego sus funciones ejecutivas a través del proceso de escritura creativa que se experimenta en el ciclo de autor, respondiendo de esta forma a las diferentes necesidades educativas presentes en el aula.



- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** uno de los frutos más hermosos de esta práctica educativa es el de constatar la evolución de cada niño en cuanto a su desarrollo del lenguaje y sus destrezas socioemocionales. Esta experiencia propicia que el alumnado responda a preguntas abiertas y, a su vez, lo invita a cuestionar e investigar sobre los temas de estudio. Los estudiantes trabajan de manera autónoma en un ambiente proactivo donde interaccionan primando el respeto y la atención a la diversidad y el apoyo de la totalidad de sus compañeros y compañeras.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** trabajar proyectos dirigidos a la infancia es una de las responsabilidades más grandes que tenemos como docentes. Las estrategias pedagógicas que suelo emplear en el ámbito educativo siempre se encuentran alineadas con las Prácticas Apropriadas de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, por su sigla en inglés, recuperado de [The National Association for the Education of Young Children](#)), desde la que se promueve el aprendizaje reflexivo por medio de experiencias reales y significativas. Antes de iniciar las distintas fases de la práctica educativa, desarrollamos en conjunto un cartel que hemos bautizado como “Normas para ser felices”. Este cartel fue escrito de manera colectiva y resume la esencia de todas aquellas prácticas pedagógicas que pueden contribuir a construir un ambiente de amor, respeto y autocontrol en el ámbito educativo. Este recurso nos ayuda en el manejo de la conducta de los alumnos y para crear un clima propicio en cada una de las fases del proceso.

En definitiva, gracias a la vocación de cuidado y dedicación que tenemos por nuestro alumnado y a la confianza que guardamos en el propio proyecto, pudimos cumplir con los principales objetivos de esta práctica educativa:

- Hemos logrado que los niños y las niñas se sumergieran en los procesos de lectoescritura por medio de la experimentación creativa del ciclo de autor y la vivencia de cada una de sus fases.
- Hemos implementado diversas estrategias para fomentar ambientes lingüísticamente enriquecedores por medio de lecturas de cuentos dialógicas, y con la experimentación del lenguaje a través del arte y la música, entre otros.
- Además, se ha propiciado el desarrollo socioemocional como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la creatividad, el trabajo colaborativo y la integración de la totalidad de la comunidad escolar.

En lo que respecta a las áreas de mejora, podemos señalar lo siguiente:

- Tanto el equipo docente como el personal de apoyo coinciden en que convendría disponer de un tiempo adicional para poder realizar la práctica educativa. El interés de los estudiantes por participar y disfrutar del proyecto ha superado con creces nuestras expectativas, ya que suelen expresar su deseo de continuar con la experiencia aun sabiendo que su tiempo ha culminado y deben continuar con su itinerario escolar. Al disponer de un tiempo limitado, en ocasiones nos vemos obligados a

interrumpir la práctica cuando se encuentra en todo su apogeo, con la consiguiente frustración de sus participantes. Por tanto, sería idóneo que se pudieran programar en un futuro sesiones más extensas para que la práctica educativa se pudiera llevar a cabo sin interrupciones.

***Isset Marí Pastrana Andino** es educadora, autora e ilustradora de cuentos infantiles, y brinda servicio voluntario en el centro educativo Joaquina de Vedruna. En el desarrollo de esta práctica ha estado acompañada por la maestra **Natalia Rivera** y la asistente **Brenda Calderón**, que han actuado como facilitadoras durante todo el proceso. También han participado, en la coordinación y preparación de materiales, **Keila Santos** y personal administrativo.*

5.15. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA COMO PROCESO DE AUTOCORRECCIÓN DE ERRORES A TRAVÉS DEL PORFOLIO DEL ESTUDIANTE

La producción escrita en idioma inglés tiene como propósito la obtención de un producto comunicativo a través del seguimiento de modelos. Se trata de la habilidad más difícil y que más tiempo suele demandar por parte del personal docente. En la presente práctica educativa se propone el cambio de paradigma desde el producto hasta el propio proceso de escritura en sí. Este cambio se posibilita a través de la autocorrección guiada de errores que se recoge en el porfolio del estudiante con el objetivo de elevar el nivel de uso de los sistemas de la Lengua Inglesa, vocabulario y gramática, dentro de la producción escrita. El proceso de autocorrección de errores promueve la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque inductivo ayuda a desarrollar habilidades investigativas. Por su parte, el porfolio permite una evaluación formativa ascendente y la apreciación del progreso alcanzado como aspecto motivacional esencial para el que aprende.

5.15.1. Introducción

Esta experiencia educativa tiene como finalidad principal desarrollar la competencia comunicativa en idioma inglés, en especial, la habilidad de expresión escrita, a través de un proceso de trabajo colaborativo e investigativo de autocorrección de errores que fomenta una mayor conciencia de los sistemas de la Lengua Inglesa (gramática y vocabulario). Esta estrategia traslada el foco de atención del producto al proceso de escritura en el que intervienen activamente el profesor y los estudiantes, ayudando a promover la organización pedagógica “en torno a los principios de colaboración, cooperación y solidaridad” planteados en el informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación (Unesco, 2022).

El trabajo con la expresión escrita en idioma inglés ha sido considerado tradicionalmente por muchos profesores como muy difícil de desarrollar en clases debido a la escasa motivación de los estudiantes hacia la producción de textos escritos y al hecho de que consume mucho tiempo lograr alcanzar el producto comunicativo deseado y planteado en la tarea orientada a los alumnos. Para muchos docentes, la enseñanza de esta habilidad consiste en “establecer una tarea de escritura, dejar a los estudiantes hacerla (quizá como deber para casa), recogerla y calificarla” (Scrivener, 2011, p. 236). Todo esto ha empobrecido el desarrollo de la competencia de expresión escrita, lo cual se ha visto reflejado en el desempeño lingüístico y en los resultados de los exámenes de Cambridge de los candidatos de la Unidad Educativa Particular del Pacífico (UNEIN).

La presente experiencia tiene como premisa cambiar la predisposición, tanto de los estudiantes como de los profesores, hacia el trabajo con la expresión lectora a través del diseño y la puesta en práctica de una estrategia novedosa que implementó el enfoque basado en el proceso de escritura como tal, a partir de la autocorrección de errores en dos borradores sucesivos, que deriva en un mejoramiento que queda reflejado, para el desarrollo

del proceso de enseñanza-aprendizaje y la comprensión del progreso alcanzado, en el portafolio del alumnado.

Para la comprensión total de la estrategia que se propone es imprescindible esclarecer algunos conceptos que son claves dentro de la misma y de su implementación:

- El enfoque de la escritura como proceso consta de diferentes partes que engloban la “planificación (generar ideas, establecer objetivos y organizar), primera y segunda redacción, revisión, incluyendo edición y corrección de pruebas, y, finalmente, la publicación” (Thornbury, 2006, p. 249).
- En las redacciones del primero y del segundo boceto, esta estrategia plantea la utilización de un código para señalar los errores después de cada revisión. Para el manejo de estos símbolos en la corrección, Harmer (2012) apunta que “necesitamos entrenar a nuestros estudiantes para entender nuestros símbolos de corrección” y agrega que es importante incluir “emojiconos u otros símbolos para mostrar cuando aprobamos lo que han escrito los alumnos” (p. 167).
- A través de estos símbolos guiamos a los estudiantes a la autocorrección de los errores, creando conciencia de sus dificultades y convirtiéndolos en exploradores e investigadores dentro del conocimiento del idioma inglés. “Para promover la autocorrección del trabajo escrito, se ha defendido ampliamente el uso de códigos de corrección” (Thornbury, 2006, p. 57). Todo el trabajo de redacción y edición basado en la autocorrección de errores debe quedar reflejado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Como propone Harmer (2012, pp. 132 y 133), “podemos pedir a nuestros estudiantes que lleven un portafolio (colección) de sus escritos [...]. Ellos pueden recoger sus trabajos en carpetas o en línea si están usando una plataforma de aprendizaje”.

5.15.2. Descripción de la práctica

Esta práctica educativa está dirigida a desarrollar las competencias comunicativas en Lengua Inglesa, con especial interés en la competencia de expresión escrita, de los estudiantes de la Enseñanza General Básica Superior y el Bachillerato de la Unidad Educativa Particular del Pacífico (de entre los 12 y los 17 años de edad), especialmente aquellos que se postulan como candidatos a los exámenes internacionales de suficiencia en idioma inglés de la Universidad de Cambridge (A2 Key, B1 Preliminary, B2 First y C1 Advanced).

En el presente proyecto está implicado todo el personal docente de la Coordinación Académica de Lengua Inglesa de la Unidad Educativa Particular del Pacífico, especialmente aquellos que estén a cargo de la preparación para los exámenes internacionales.

El objetivo general de esta experiencia es trabajar la escritura como proceso para mejorar el desempeño de los candidatos a exámenes internacionales en escritura (*writing paper*) y elevar el conocimiento del idioma inglés a través de la autocorrección de errores (*use of English*).

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Desarrollar la competencia de expresión escrita en idioma inglés a través del enfoque basado en el proceso de escritura.
- Cambiar la actitud de maestros y estudiantes hacia el trabajo con la habilidad de expresión escrita en idioma inglés.
- Trabajar colaborativamente en el proceso de reconocimiento de los errores cometidos para la corrección de lo escrito, elevando el conocimiento de los sistemas de la Lengua Inglesa, incluyendo gramática y vocabulario.
- Fomentar la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación para la autocorrección de los errores señalados.
- Recoger todo el trabajo que atestigüe el progreso del estudiante.
- Implementar un sistema de evaluación formativa ascendente que premie los avances alcanzados por el alumnado.

La UNEIN del Pacífico presenta cada año un grupo considerable de candidatos a los exámenes de Cambridge, que suelen encontrar sus mayores dificultades en desarrollar su comprensión lectora y su expresión escrita.

Las principales dificultades en la parte escrita están relacionadas con el uso de estructuras gramaticales y algunos aspectos del léxico como las colocaciones en las oraciones en inglés. Los alumnos suelen rechazar el trabajo para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita pues, según han manifestado ellos mismos al ser consultados en encuestas online, les resulta tediosa la manera en que se enseña y otros consideran que, cuando se les asigna una tarea de escritura, su esfuerzo suele redundar la mayor parte de las veces en una calificación baja.

Con vistas a modificar esta predisposición por parte del alumnado y promover un mejor desempeño escrito que pasa por un uso apropiado de los sistemas gramatical y léxico, se ha diseñado e implementado una novedosa estrategia que enfoca la escritura como un proceso que se va a ver reforzado por la autocorrección guiada de errores en los borradores de los textos escritos. Además, todo el proceso de trabajo queda recogido en el porfolio del estudiante.



La estrategia se aplicó por vez primera con candidatos al examen B2 First de Bachillerato General Unificado en la UNEIN del Pacífico, de Machala, Ecuador, durante el año lectivo de 2022. La producción escrita se recogió en el examen en diversos formatos: el ensayo, el correo electrónico, el artículo y la reseña de una película.

Transitamos por las siguientes fases de trabajo:

- Durante las primeras semanas se llevó a cabo la familiarización con el código de corrección tomado de la obra *Essential Teacher Knowledge* de Jeremy Harmer, (2012, p. 166), que mostramos a continuación:

Symbol	Meaning
S	A spelling error.
WO	A mistake in word order.
G	A grammar mistake.
T	Wrong verb tense.
C	Concord mistake (e. g., the subject and verb agreement).
λ	Something has been left out.
WW	Wrong word.
{ }	Something is not necessary.
?M	The meaning is unclear.
P	A punctuation mistake.
F/I	Too formal or informal.

- Una vez que los alumnos estuvieron familiarizados y demostraron ser capaces de identificar el significado de estos símbolos se comenzó con la primera sesión de escritura, la reseña de una película, y luego continuaron con los formatos antes mencionados. Para cada una de estas tareas se emplearon modelos y se desarrollaron debates y tormentas de ideas para recopilar el material para utilizar durante el trabajo escrito.
- Cada uno de los estudiantes habilitó una carpeta para conservar el recorrido a lo largo de toda la estrategia. Después de la primera entrega, el profesor señaló un primer grupo de errores que debían ser corregidos por los alumnos, que, además, tenían que descubrir ellos mismos cómo corregirlos. Esto fomentó la conciencia lingüística de los candidatos, lo cual devino en un mejor desempeño en expresión lectora.

- La versión autocorregida era revisada hasta dos veces en caso de que fuese necesario, y todo el trabajo, incluyendo cada una de las hojas señaladas, revisadas y corregidas, se conservaba en un portafolio que se convirtió en un poderoso instrumento de consulta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- Durante el trabajo con el ensayo se incluyó una revisión realizada también por los propios alumnos, que intercambiaron sus trabajos para demostrar su conocimiento sobre la Lengua Inglesa a través de la corrección a sus propios compañeros. Las clases de escritura se convirtieron en auténticos talleres donde quedaron activamente involucrados todos los participantes.

Los resultados alcanzados en los exámenes B2 First mostraron un incremento en las calificaciones de la parte de escritura, de modo que esta habilidad logró ser la segunda mejor puntuada.

Asimismo, los estudiantes cambiaron su actitud hacia la escritura y se descubrieron capaces de explicar aspectos de la gramática inglesa que tuvieron la oportunidad de investigar durante el desarrollo de la estrategia.

Mostramos a continuación la secuencia de actividades, después de haber familiarizado a los alumnos con el código de reconocimiento de errores, que solemos seguir para cada uno de los textos que se trabajan como parte de la preparación para el examen de suficiencia en Lengua Inglesa:

- Encuentro de orientación hacia la estrategia educativa.
- Familiarización con el código de reconocimiento de errores.
- Asignación de la tarea de escritura.
- Revisión y retroalimentación del primer borrador.
- Trabajo investigativo y de autocorrección.
- Revisión y retroalimentación del segundo borrador.
- Trabajo investigativo y de autocorrección.
- Edición final y publicación de los trabajos.
- Discusiones, debates y comentarios de los compañeros.
- Evaluación del resultado por parte del profesor y del estudiante, y su correspondiente análisis.

Es necesario destacar que esta práctica educativa evalúa el progreso de los alumnos desde el punto de vista formativo y les permite comprender que la evaluación es parte fundamental y necesaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el procedimiento de calificación se lleva a cabo de manera ascendente, otorgando al estudiante no el promedio de todas las calificaciones, sino la puntuación obtenida como resultado de su esfuerzo durante todo el proceso.

Esta estrategia se aplica en cada uno de los textos posibles dentro de los exámenes A2 Key, B1 Preliminary, B2 First y C1 Advanced, durante todo el año escolar.



5.15.3. Criterios y herramientas de observación

La recogida de evidencias durante esta experiencia educativa fue muy efectiva:

- Se realizaron un total de cuatro observaciones, es decir, dos momentos de la práctica con diferentes profesores, y, además, se solicitó y desarrolló la observación de otros docentes en el desarrollo de la práctica por parte del autor y coordinador.
- La recogida de evidencias se llevó a cabo empleando listas de cotejo elaboradas a partir de los criterios que se habían propuesto en la guía de observación, y esto permitió reunir la información necesaria para determinar hasta dónde se cumplieron los objetivos e identificar los puntos que se debían mejorar en la práctica educativa.

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en torno a tres dimensiones principales:

- Diseño y eficacia de la práctica.
- Aprendizaje del alumnado.
- Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.15.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica):**
 - La principal fortaleza de esta práctica es su conexión con los objetivos y metas del centro educativo en particular y de la comunidad educativa en general.
 - No solo responde a los intereses institucionales, sino que también obedece a la demanda de resolver un problema objetivamente identificado.
 - La práctica satisface las necesidades educativas de los estudiantes teniendo en cuenta sus niveles de desempeño en idioma inglés.
 - La práctica está sólidamente fundamentada por principios de la metodología de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):**
 - El alumnado puede apreciar con claridad su progreso a través de las actividades recogidas en el porfolio, como resultado del propio proceso de escritura.
 - Dentro de la práctica educativa, los alumnos están vinculados por intereses comunes y trabajan a un nivel similar de desafío, acorde a su nivel de inglés.
 - Se desarrolla la autonomía en los estudiantes y se fomenta su conciencia lingüística sobre el uso del idioma, lo que denominamos en inglés *language awareness*.
 - La práctica logra cambiar la predisposición del estudiantado con respecto a la competencia de expresión escrita.
 - El proceso está basado en aquellos formatos de escritura que serán exigidos durante la realización de los exámenes, pero puede ser aplicado para el desarrollo de la escritura en cualquier otro contexto.
- **Tercera dimensión (praxis docente):**
 - La práctica educativa está estructurada en una secuencia eficiente conducida por el personal docente. Además, se repite en cinco ocasiones durante el curso académico, lo que contribuye a

que se refuercen y se reciclen los contenidos fundamentales para el aprendizaje de una lengua extranjera.

- Los profesores promueven la autonomía de los estudiantes y fomentan los procesos de metacognición. Además, toda la interacción con el alumnado es personalizada, lo cual permite atender a las diferentes necesidades que puedan presentar a lo largo del proceso.
- El intercambio con los estudiantes se lleva a cabo en un ambiente seguro y adecuadamente planificado.

Podemos estimar que los objetivos educativos de la presente experiencia se han cumplido en un 90 % de los casos:

- En las sesiones de observación se pudo constatar que, tanto los profesores como los alumnos, cambiaron su perspectiva con respecto al trabajo con la expresión escrita, lo que redundó en un mejor desempeño comunicativo.
- Además, la identificación y autocorrección de errores que forma parte del proceso de escritura incidió considerablemente en el conocimiento de los sistemas de la Lengua Inglesa, vocabulario y gramática, desarrollando habilidades investigativas que fomentaron el aprendizaje autónomo.

En lo que respecta a las áreas de mejora, estos son los puntos de acción que permitirán un futuro desarrollo más eficiente de la práctica educativa:

- De cara a fomentar la cooperación y enriquecer el proceso con la coevaluación, convendría incorporar técnicas y estrategias con actividades previamente definidas que promuevan el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares.
- Se considera necesario implementar una estrategia para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más colaborativo para compensar el trabajo personalizado que tiene lugar durante el desarrollo de la estrategia educativa.
- Asimismo, el docente, por su parte, también debería incrementar el trabajo colaborativo y la práctica de la coevaluación y la retroalimentación entre pares como complemento al intercambio personalizado y al proceso autónomo de enseñanza-aprendizaje.

Juan Alberto Acosta Salas ejerce como docente en la Unidad Educativa Particular del Pacífico, en Machala (Ecuador).

5.16. LECTORAS PROSUMIDORAS DEL SIGLO XXI

Esta práctica educativa forma parte del proyecto institucional “Lourdes Lee”, dirigido a estudiantes de 3.º y 4.º curso de secundaria de la Educación Básica Regular, cuyo propósito es desarrollar las competencias lectoras y de escritura de las alumnas mediante herramientas digitales gratuitas, con el fin de que sean protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y se conviertan en líderes y agentes de cambio dentro y fuera de la institución educativa.

5.16.1. Introducción

Esta práctica se inscribe en dos de los ejes de trabajo del informe global de la Comisión Internacional sobre Los futuros de la Educación de la Unesco (2022):

- *Pedagogía*: se ha desarrollado una pedagogía colaborativa, inclusiva y solidaria, mediante el trabajo por equipos de estudiantes, teniendo en cuenta sus competencias, habilidades y necesidades particulares. Asimismo, se han considerado espacios de aprendizaje continuos dentro y fuera del aula, ya que algunas sesiones se han ejecutado en la Biblioteca Municipal de la ciudad, y en los rincones lectores de cada aula y librerías de la ciudad. De esta manera se pretende que cada aprendizaje sea significativo para las estudiantes, siendo agentes de cambio dentro y fuera de su comunidad.
- *Currículo*: se han tenido en cuenta los enfoques transversales que nuestro Currículo Nacional contempla, enfatizando en los que se alinean con los planteados en el citado informe de la Unesco, como son la igualdad de género y los derechos para todos. Además, se han desarrollado estrategias relacionadas con la ciudadanía digital.

Desde el año 2020, con motivo de la pandemia de la covid-19, la escuela apostó por el uso de la tecnología, específicamente por las *chromebooks*, por lo cual cada estudiante cuenta con este dispositivo, que contiene todas las herramientas educativas de Google for Education.

5.16.2. Descripción de la práctica

Esta práctica se ha llevado a cabo con estudiantes de 3.º y 4.º de secundaria de la Educación Básica Regular (14, 15 y 16 años) del colegio femenino Nuestra Señora de Lourdes (en Piura, Perú), con una población de 148 alumnas de ambos grados. El trabajo por proyectos y en equipos ha fortalecido notablemente el fomento de sus habilidades blandas y socioemocionales, atendiendo a sus propias características, fortalezas, necesidades y talentos individuales.

Los objetivos de esta experiencia se encuentran alineados con el proyecto institucional de lectura de la institución, “Lourdes Lee”. Dentro de ellos, se encuentran los siguientes:

- Desarrollar las competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) de las estudiantes de 3.º y 4.º de secundaria. Estas se corresponden con las competencias del área de Comunicación del Currículo Nacional del Perú (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).
- Aplicar las estrategias interactivas de animación a la lectura, teniendo en cuenta los tres componentes fundamentales: el conocimiento de los lectores, los materiales y las herramientas de animación.
- Potenciar las habilidades digitales y comunicativas de las estudiantes, mediante encuentros lectores que generen el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y la autonomía de las alumnas, tanto dentro como fuera de la institución.
- Propiciar espacios de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, imaginación e innovación, ejecutando actividades interactivas de producción y creación literaria y no literaria para afianzar el hábito lector en las estudiantes del séptimo ciclo.

La secuencia de las actividades planteadas es la siguiente:

- *Elaboración de un diagnóstico:* se realizó un cuestionario dirigido a las estudiantes, con una valoración cuantitativa y otra cualitativa, que nos dan información sobre sus hábitos lectores, sus preferencias, necesidades, intereses, expectativas y experiencias en la lectura y la escritura, así como los formatos que utilizan.
- *Proceso de sensibilización:* en esta fase se pretende motivar y redescubrir el valor que tiene la lectura en la vida de las personas, sobre todo, en las alumnas. Para ello se trabaja con los derechos del lector, propuestos por Daniel Pennac, y con los prejuicios lectores, que son adaptados y recreados por la propia docente.
- *Elección de lectura libre:* las estudiantes eligen, según sus propios intereses, una lectura libre, ya sea en formato digital o impreso.
- *Elaboración de sus lectómetros digitales:* consiste en un registro o diario digital que tiene como propósito dar cuenta de sus avances en la lectura semanal, e incluye el nombre de su primera lectura del año (obra libre), datos de la autoría, sinopsis, comentarios de lo leído, vocabulario, opinión crítica, razones por las que leer el libro y una calificación final.
- *Espacios de análisis de lecturas y envío de retos lectores:* cada semana, durante la hora del plan lector en clase, las alumnas participan activamente compartiendo sus avances de lectura con sus demás

compañeras. También responden a pequeños retos, como “cuéntame en tres palabras tu obra”, “narra dos hechos clave”, “describe a un personaje”, etc.

- *Evaluación del proceso:* se ha diseñado una rejilla de observación para evaluar los tres momentos de lectura, antes, durante y después de la lectura en cada sesión de clase.
- *Lectoras prosumidoras:* este es el momento más creativo para las estudiantes, ya que cumplen un rol protagonista; pasan de ser lectoras a prosumidoras, desarrollan un producto creativo de su obra leída donde aplicarán herramientas digitales con el uso de la *chromebook*. Se les plantean una variedad de opciones y deberán elegir una: redactar finales alternativos, *booktuber*, reseña de su obra, infografía, pódcast, teatro, poema a un personaje, carta, artículo de opinión, revista digital de la obra, etc.
- *Difusión de sus productos creativos:* los trabajos finalizados en la etapa anterior se comparten en el aula y se suben a una herramienta digital de tipo [Padlet](#).
- *Evaluación final:* se realiza de manera cualitativa, de acuerdo con lo anotado en la rejilla de observación, el registro anecdótico de clase semanal y los apuntes de la docente. Además, se tienen en cuenta las participaciones individuales y grupales de las alumnas.
- *Reflexiones finales:* la evaluación incluye también las reflexiones de la docente sobre su propia práctica para realizar reajustes y mejoras. Tiene en cuenta, además, la retroalimentación de la coordinadora de estudios, según las observaciones de clase realizadas.

5.16.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

- Diseño y eficacia de la práctica.
- Aprendizaje del alumnado.
- Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Otros instrumentos de observación empleados a lo largo del desarrollo de esta experiencia pedagógica son los siguientes:

- Diarios de campo.
- Evidencias fotográficas y audiovisuales.
- Rejillas de observación específicas para el seguimiento del proceso lector y de escritura.

5.16.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):**
 - Se ha implementado el nivel de la calidad pedagógica del centro educativo, porque se ajusta a los propósitos del proyecto institucional “Lourdes Lee”, que este año busca desarrollar iniciativas de lectura y escritura para que las familias, maestros y estudiantes sean mediadores y líderes lectores de la comunidad.
 - La secuencia didáctica se adecua a los objetivos educativos y a las necesidades de los estudiantes, sobre todo ante los nuevos desafíos de aprendizaje que vienen asumiendo y que se vienen trabajando en la institución desde el año 2019.
 - Esta práctica es sostenible y puede ser transferible en otras etapas o centros escolares, ya que desde el año 2019 se está difundiendo a mayor escala el proyecto institucional “Lourdes Lee”, y se han generado nuevas alianzas con la Municipalidad de la localidad, con instituciones culturales y con una universidad que colabora en el traslado de estudiantes cuando realizan actividades de lectura en otras zonas más alejadas de la región.
 - La presente experiencia satisface diversas demandas educativas: a nivel individual, atiende a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes; a nivel de aula, fortalece las relaciones interpersonales con el trabajo cooperativo; a nivel de centro, al ser un proyecto en sinergia con la misión y la visión de la institución; y finalmente, a nivel de contexto, por los

nuevos desafíos y retos que afrontan las alumnas de los grados propuestos, demostrando su liderazgo y su competencia en ciudadanía.

- Los recursos didácticos utilizados son eficaces para la consecución de los objetivos educativos, especialmente las herramientas digitales que las estudiantes vienen desarrollando gracias al convenio con Edulink-Google.

- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):**

- Las alumnas disponen de conocimientos previos sobre los contenidos abordados, cuando se aplican estrategias como la del aula invertida con el uso de herramientas digitales gratuitas: Google Classroom, Google Sites, Edpuzzle, etc.
- Han asimilado los contenidos impartidos durante la clase, sobre todo cuando presentan dudas o sugerencias para afrontar sus retos de lectura y producción de textos.
- Se responsabilizan de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que se viene trabajando desde la pandemia de la covid-19, cuando las clases tuvieron que impartirse de manera sincrónica y asincrónica.
- Se promueve un clima de aula respetuoso y positivo; la institución fomenta especialmente el trabajo de valores con las estudiantes, gracias a la celebración de sus acuerdos de convivencia.
- Se cultiva un aprendizaje significativo y participativo, gracias al trabajo cooperativo y rotativo en el aula y en el centro educativo. Se potencia en todo momento el liderazgo de las alumnas, tomando en consideración sus propuestas y fomentando su participación en eventos lectores del colegio.

- **Tercera dimensión (praxis docente):**

- *Secuencia didáctica:* se adaptó al modelo estadounidense de las 5-E, que prioriza el aprendizaje colaborativo de las estudiantes y genera conocimiento a largo plazo. Las etapas de la secuencia son enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar.
- *Habilidades comunicativas:* la diversidad de estrategias didácticas y comunicativas aplicadas, según las necesidades e intereses de las estudiantes, ha impactado positivamente en las alumnas que presentan ritmos de aprendizaje diferentes; por ello se trabajaron lecturas en distintos formatos: pódcast, lectura impresa, digital, representada, etc.
- *Autonomía de las estudiantes:* se evidenciaron grandes avances en la autonomía de las estu-

diantes con el uso de la plataforma digital Loqueleo, en la que pueden avanzar sus lecturas semanalmente para comentarlas en la siguiente sesión, además de organizar ellas mismas sus tiempos de lectura en la escuela, en casa y en otros espacios. Así también han disfrutado de la posibilidad de demostrar su capacidad de liderazgo e iniciativa eligiendo sus propias producciones para difundirlas a fin de mes.

- *Establecimiento de vínculos:* otro buen resultado se ha constatado en la relación de confianza que las alumnas logran establecer con su maestra, ya que se las escucha asertivamente, y se les permite realizar propuestas en sus aulas y equipos, poniendo en valor sus propias fortalezas y habilidades.
- *Aprendizaje reflexivo y crítico:* gracias a la diversidad de lecturas, las estudiantes, al finalizar sus obras, escriben sus comentarios críticos reflexivos y su calificación final en su lectómetro digital; además, lo hacen en el aula, estableciendo un fructífero diálogo con sus compañeras sobre la temática de los libros leídos.
- *Estrategias inclusivas:* se han adaptado algunas estrategias para estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, socioemocionales, de salud o familiares.
- *Evaluación formativa:* gracias a los instrumentos de observación empleados, se realiza una evaluación del proceso, en la que se observan los avances de las estudiantes y se retroalimentan los aspectos de mejora.
- *Clima en el aula:* la participación activa, democrática y fraternal permite que las estudiantes puedan intercambiar sus propias experiencias de aprendizaje con todas sus compañeras.

El nivel de satisfacción tras la realización de esta práctica ha trascendido la propia capacidad holística del instrumento de observación y autoobservación empleado, tanto para la docente como para las estudiantes que difundieron sus productos creativos después de leer sus obras:

- El porcentaje promedio del cumplimiento de los objetivos corresponde al 85 %, ya que se ha mantenido la claridad en cada indicador del instrumento.
- Cabe precisar que el 15 % restante puede atribuirse a factores externos que se dieron en nuestra ciudad por la crisis sanitaria de la covid-19 que hemos afrontado recientemente, las consecuencias del fenómeno del Niño; o el dengue, entre otras afecciones que obligaron a las escuelas de nuestra región a suspender las clases durante dos semanas.
- La recogida de evidencias fue satisfactoria y pudieron ser publicadas en el espacio virtual de las estudiantes (*Classroom*). Asimismo, se llevó a cabo una selección de fotografías y vídeos cortos con

las intervenciones de algunas alumnas (contando con la preceptiva autorización de sus padres).

En lo que respecta a las áreas de mejora, podemos señalar fundamentalmente tres:

- La sostenibilidad de la innovación suele contribuir a generar alianzas estratégicas con entidades e instituciones locales; sin embargo, la coyuntura política o los cambios en el Gobierno local pueden afectar al fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales. No obstante, siempre es posible buscar aliados que permitan llegar a sectores más vulnerables de la ciudad y la región.
- Como consecuencia de la crisis sanitaria vivida en la región se ha visto afectada la celebración de clases presenciales por disposiciones del Gobierno; además, se han presentado casos de pérdidas familiares en algunas estudiantes que han desencadenado importantes problemas de salud mental. Se trabaja en conjunto con el departamento de Psicología para atender a estas necesidades específicas.
- Es fundamental compartir conocimientos y apoyar a los demás docentes en la mejora constante de su práctica pedagógica; por ello, se hace necesaria la generación de círculos de interaprendizaje y el desarrollo de proyectos transversales.

María Elisabet Palacios Almendro es docente del área de Comunicación y Plan Lector del colegio Nuestra Señora de Lourdes, en Piura (Perú).

5.17. PUNTO CREA Y SU METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS STEAM

Punto Crea es una propuesta de aprendizaje no formal basado en retos para el desarrollo de competencias en áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas (STEAM, por su sigla en inglés), orientada a jóvenes de entre 15 y 24 años de edad. El planteamiento de Punto Crea pone a los jóvenes en el centro de la intervención. El papel del voluntariado de jóvenes que asumen el liderazgo de servicio como tutores STEAM y tutores teatrales y el voluntariado de los líderes comunitarios constituyen las claves para la sostenibilidad de su implementación.

5.17.1. Introducción

Dentro de la iniciativa del informe elaborado por la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación de la Unesco, la propuesta de Punto Crea se puede enmarcar en el eje conceptual de las pedagogías cooperativas y solidarias (2022, pp. 51, 52, 53), porque pone a los jóvenes en el centro de la intervención en las comunidades, respetando el tejido social de sus espacios, y propone nuevos proyectos desde las áreas STEAM, a partir de la metodología del Aprendizaje basado en retos, en el marco del análisis de sus realidades a través de la observación cuidadosa.

La experiencia educativa de Punto Crea concreta dos perspectivas pedagógicas fundamentales:

1. La primera es el reconocimiento de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es más sólido cuando la información teórica o conceptual se vincula de forma inmediata con la experimentación y la práctica relevante.
2. La segunda es el Aprendizaje basado en retos, metodología que se detalla más adelante en esta práctica. Los Puntos Crea han sido concebidos como espacios físicos abiertos y seguros donde los jóvenes se reúnen para abordar retos educativos STEAM basados en necesidades e intereses comunitarios y personales usando materiales y herramientas, y apoyados en todo momento por un tutor o una tutora.

Los Puntos Crea ponen a los estudiantes en el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje porque parten del supuesto de que, dadas las condiciones apropiadas, ellos pueden construir su propio conocimiento. Constituyen un espacio físico porque se localizan en un lugar específico al que los jóvenes pueden acudir periódicamente y que reconocen como propio.

La implementación de Punto Crea como intervención comunitaria responde siempre a dos principios irrenunciables:

1. Respetar el tejido social de las comunidades.

2. Involucrar a las personas en el quehacer del proyecto.

En el caso de Punto Crea es particularmente importante asegurar y respetar la participación y la voz de los jóvenes. En la cosmovisión y organización de las comunidades rurales de Guatemala prevalece un fuerte sentido del deber de prestar servicio comunitario para contribuir al bien común. El “nosotros” es muy visible en los diferentes espacios de toma de decisiones.

5.17.2. Descripción de la práctica

El proyecto Punto Crea gira en torno a los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, tanto dentro del sistema educativo formal como fuera de él. Todos los fundamentos conceptuales, filosóficos, curriculares, metodológicos, físicos y humanos se reúnen en torno a los jóvenes como fin principal.

La actividad en los Puntos Crea tiene como objetivo que los jóvenes se apropien del espacio como suyo, lo desarrollen y aboguen por él ante su comunidad. En definitiva, el fin que perseguimos a través de Punto Crea es transformar las vidas de los jóvenes para que ellos, a su vez, transformen creativamente sus comunidades, desarrollando competencias STEAM a través de retos de aprendizaje y promoviendo su organización para hacer frente a las incidencias comunitarias.

Nuestra iniciativa plantea un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde y para la comunidad, basada en el acompañamiento cercano y constante. Los resultados se reportan dentro de un sistema práctico y sencillo que refleja tanto los avances cualitativos como los cuantitativos. El proceso de acompañamiento consiste en dos niveles de tutoría:

- Un primer acompañamiento por parte del facilitador al tutor.
- Un segundo acompañamiento por parte del tutor a los miembros de la comunidad de jóvenes creadores.

Las sesiones de acompañamiento se realizan a través de una llamada virtual y telefónica o de manera presencial, con una duración de 30 minutos. La conversación gira alrededor de la revisión del prototipo de los proyectos STEAM en el caso de las comunidades de jóvenes creadores; y, para el caso de los tutores, se basa en la revisión de los avances de las comunidades de jóvenes creadores, también en el desarrollo de los retos STEAM y, al mismo tiempo, de las actividades que se van a llevar a cabo en los Puntos Crea.

Los componentes fundamentales de nuestra práctica son los siguientes:

- *Los jóvenes:* el propósito primero y único de Punto Crea es servir a la juventud, que puede construir su propio conocimiento y crear las condiciones para su desarrollo personal en la comunidad.

- *La tutoría voluntaria:* combina los papeles de mentoría y de coaching, ya que adultos comprometidos acompañan a los jóvenes en la construcción de conocimiento que resulte relevante para el afianzamiento de su proyecto de vida. La tutoría ayuda a los jóvenes a aprovechar su Punto Crea y a articularlo con el resto de la comunidad.
- *Los retos STEAM:* se concretan en guías e información complementaria. Más que proporcionar instrucciones, plantean preguntas para que los jóvenes exploren, identifiquen información que los ayude y ejerciten competencias socioemocionales y académicas para enfocar el pensamiento científico, creativo y crítico en la construcción de conocimiento. Los retos STEAM desarrollan competencias requeridas por el Currículo Nacional Base y que son necesarias en el mundo laboral para el emprendimiento o para el empleo.
- *Las insignias digitales:* la certificación digital documenta de forma flexible las competencias que ejercitan los jóvenes, de manera inmediata, con pertinencia para el sistema educativo y para los potenciales empleadores. Las insignias digitales facilitan a los jóvenes demostrar de forma fehaciente que han participado en un proceso educativo y que han desarrollado competencias específicas sobre las que han sido evaluados.
- *El acompañamiento presencial y virtual:* el soporte presencial y a distancia ofrece respaldo técnico, pedagógico y tecnológico para los tutores y los grupos de jóvenes. La tutoría es una función de facilitación que necesita información de las áreas STEAM, orientación en mentoría y coaching eficientes y apoyo en el uso de las guías, información complementaria, herramientas y materiales de los Puntos Crea. Este mismo apoyo es replicado por los tutores voluntarios con las comunidades de jóvenes creadores.
- *Los socios de apoyo:* son actores tanto comunitarios como de fuera de la comunidad (incluyendo a personas interesadas y otras que antes han sido jóvenes creadores y tutores voluntarios) que se apropian de su Punto Crea como iniciativa en favor de los jóvenes de una comunidad concreta y que se comprometen con su sostenimiento. Los socios principales son los componentes del Comité Local, líderes de la comunidad que velan por el buen funcionamiento del proyecto Punto Crea, gestionan recursos y espacios para su apoyo y que se comunican con los tutores, jóvenes y otros socios de cobertura local o nacional. También son esenciales los socios de fuera de la comunidad que contribuyen con recursos y oportunidades para los jóvenes.

5.17.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo [Miradas que mejoran](#), impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

5.17.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica):** el diseño parte de la premisa de la cocreación, y arranca con la puesta en evidencia de los conocimientos previos de las comunidades, de los jóvenes y de los profesionales especialistas en la educación STEAM. Como área de mejora se constata la conveniencia de hilar los conocimientos comunitarios con los conocimientos que ofrece la innovación educativa a nivel global, con el fin de implementar el diseño curricular del programa y la entrega del mismo para las comunidades de jóvenes creadores.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):** los jóvenes constituyen el centro del proceso de la metodología del Aprendizaje basado en retos STEAM, y son quienes discuten y proponen en todo momento las soluciones comunitarias a través de sus proyectos. Como área de mejora se propone fortalecer la figura del liderazgo en la base curricular del programa.
- **Tercera dimensión (praxis docente):** el rol del facilitador o tutor es acompañar a los jóvenes en los diálogos comunitarios para identificar oportunidades a partir de la acción, reflexión, intervención continua y reflexión permanente. Como área de mejora se propone delegar las responsabilidades de gestión comunitaria, por medio de las cuales los tutores asumen y accionan su liderazgo para la búsqueda de recursos y materiales para su comunidad de jóvenes creadores.

En la actualidad ya existen comunidades de jóvenes creadores desarrollando proyectos STEAM. Sin embargo, a lo largo de la presente experiencia educativa se han detectado las siguientes necesidades:

- Implementar adecuadamente la documentación y el criterio de valoración de las actividades que se desarrollan durante la secuencia didáctica (ritual retador).

- Agilizar la entrega de la práctica a los centros educativos y a las autoridades educativas de las distintas comunidades.
- Fomentar la formación de los jóvenes tutores, que carecen de experiencia y de conocimientos en las cinco áreas STEAM, condición que constituye un desafío para la facilitación de las actividades que componen el reto con las comunidades de jóvenes creadores.

Ismael Pecher desarrolla propuestas de consultoría educativa en la empresa Vitruvian Consulting de Guatemala.

5.18. CONSTRUYO MI CIUDAD SOSTENIBLE

Con esta práctica se aborda, desde el área de Matemáticas, el reto de que los alumnos aprendan a contribuir desde pequeños en la construcción de ciudades y barrios sostenibles. Para ello, y aprovechando la motivación de los estudiantes por las actividades manipulativas, se les ofrece la oportunidad de construir con material reciclado una calle, un barrio o una ciudad, que constituirá una especie de decorado en el que irán introduciendo los nuevos aprendizajes, siempre desde el enfoque del reciclaje y la sostenibilidad trabajados en el aula. El producto final de los grupos de Aprendizaje cooperativo se aprovechará de diversas formas: como base para explicaciones, como photocall o como orientación para propuestas de aprendizaje-servicio, entre otras.

5.18.1. Introducción

Esta experiencia educativa se enmarca en la propuesta de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación de la Unesco (2022) de formar personas con una mente ecológica y con orientación a la acción, capaces de plantear iniciativas diversas que colaboren en el cuidado del planeta. Se llevó a cabo mediante grupos de Aprendizaje cooperativo y en el módulo de Geometría, en el área de Matemáticas, lo que pone de manifiesto que desde todas las áreas se puede trabajar por el sostenimiento de nuestro planeta.

Las aproximaciones teóricas en las que se fundamenta la presente práctica son las siguientes:

- La perspectiva de la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015), que busca integrar sus principios y valores en todas las áreas educativas, incluida el área de Matemáticas.
- El *aprendizaje significativo* (Coll, 1988), teoría que demuestra que los alumnos construyen su proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando el anclaje en conocimientos previos, que se promueve en este caso manipulativamente, a través de la reproducción de los distintos elementos que componen la ciudad mediante material reciclado.
- El *Aprendizaje basado en problemas* (Díaz Barriga, 2006), como metodología útil para el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones en el diseño y la elaboración del producto final.
- Por último, la *teoría de la inteligencia ecológica* (Goleman, 2009), que implica la comprensión de la necesidad de cuidar nuestro entorno y la capacidad de interactuar para enfrentar los desafíos medioambientales. Goleman define esta inteligencia ecológica como “la capacidad de vivir tratando de dañar lo menos posible a la naturaleza. Consiste en comprender qué consecuencias tienen sobre el medioambiente las decisiones que tomamos en nuestro día a día, e intentar, en la medida de lo posible, elegir las más beneficiosas para la salud del planeta. La paradoja reside en que cuanto más coherentes somos con su bienestar, más invertimos en el nuestro”.

5.18.2. Descripción de la práctica

Esta experiencia se desarrolla en el 2.º curso de educación Primaria. La permanencia del docente durante dos cursos consecutivos al cargo del mismo grupo de estudiantes posibilita la preparación con antelación del proceso de construcción del producto manipulativo final. En mi caso suelo enseñar fotos de cursos anteriores y voy generando interés y motivación en los alumnos para la realización y el montaje de la calle o la ciudad.

Los principales objetivos de la presente práctica pedagógica son los siguientes:

- Experimentar con los cuerpos geométricos para reconocer en ellos las caras, las aristas y los vértices, utilizando material reciclado.
- Diseñar una calle combinando los diferentes edificios y servicios necesarios para el buen funcionamiento de la comunidad.
- Compartir con los compañeros de cursos inferiores los saberes adquiridos y las normas para construir ciudades y barrios más sostenibles.

La secuencia de actividades es la siguiente:

1. Trabajo teórico sobre las formas planas y los cuerpos geométricos:

Tiempo	Dos semanas.
Espacio	Se desarrolla en el aula.
Metodología	Trabajo individual y cooperativo.
Recursos y tabletas	Geoplano y gomillas de colores, libro del alumno, cuadernos, panel digital
Contenidos	Formas planas y cuerpos geométricos.
Evaluación	Trabajo con el geoplano, trabajo de clase y ficha de evaluación.

2. Preparación de los materiales y montaje de la ciudad:

Tiempo	Una semana en las sesiones de Matemáticas y Educación Plástica y Visual.
Espacio	Se desarrolla en el aula.
Metodología	Trabajo individual y cooperativo.
Recursos	Mesas o espacio para el montaje. Material reciclado, pegamento, folios, lápices de colores, cinta adhesiva, tijeras y regla.
Contenidos	Formas planas y cuerpos geométricos.
Evaluación	Observación directa del trabajo individual y de los equipos.

3. Incorporación de los medios de transporte:

Tiempo	Dos sesiones de Ciencias Sociales.
Espacio	Se desarrolla en el aula.
Metodología	Trabajo individual y cooperativo.
Recursos	Material de dibujo y coches de juguete.
Contenidos	Dibujar y colocar en la ciudad los diferentes elementos: coches, autobuses, aviones, globos, trenes, barcos, etc.

4. Incorporación de los componentes aprendidos sobre el sistema solar:

Tiempo	Una sesión de Ciencias Sociales tras haber trabajado en clase la unidad didáctica del sistema solar.
Espacio	Se desarrolla en el aula.
Metodología	Trabajo individual y cooperativo.
Recursos	Material de dibujo o plastilina.
Contenidos	El Sol, la Tierra y la Luna. Movimientos de la Tierra y de la Luna.

5.18.3. Criterios y herramientas de observación

Para el seguimiento de esta práctica se ha aplicado el procedimiento de observación propuesto por la Fundación Promaestro en el curso formativo *Miradas que mejoran*, impartido en colaboración con la Fundación SM.

Los criterios de observación se han estructurado en tres dimensiones principales:

1. Diseño y eficacia de la práctica.
2. Aprendizaje del alumnado.
3. Praxis docente.

La fundamentación teórica y la descripción pormenorizada de estas tres dimensiones, así como los criterios y las herramientas utilizadas para llevar a cabo la observación didáctica se encuentran disponibles en el capítulo 3 y en los anexos 6.1, 6.2 y 6.3 del presente libro.

Además de las herramientas anteriormente citadas, se han empleado otros instrumentos para realizar registros de observación. La reflexión sobre el grado de eficacia de estas herramientas y criterios supone un paso crucial para mejorar su utilidad y realizar los ajustes necesarios. La retroalimentación de los docentes, los alumnos y

otros agentes involucrados en el proceso educativo puede ser valiosa para guiar estos cambios y fortalecer la calidad de la observación en la práctica educativa.

5.18.4. Resultados

La observación de la práctica pedagógica ha arrojado los siguientes resultados atendiendo a las tres dimensiones de trabajo propuestas:

- **Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa):**
 - La práctica cumple con los criterios de calidad establecidos en el centro educativo y dispone de mecanismos fiables para registrar sus resultados.
 - Es sostenible y transferible a otras etapas educativas.
 - Se adapta a todos los perfiles del alumnado y contribuye a la consecución de los objetivos pedagógicos.
 - Ofrece multitud de recursos para fomentar la motivación del estudiantado.
- **Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado):**
 - Los estudiantes tienen la oportunidad de ir relacionando los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, organizando así su esquema mental.
 - Los alumnos se responsabilizan de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo de esta manera un aprendizaje significativo.
- **Tercera dimensión (praxis docente):**
 - La secuencia didáctica es lógica y coherente.
 - Se fomenta la autonomía del alumnado.
 - La práctica contribuye a establecer relaciones cercanas y seguras entre la docente y los estudiantes.
 - La profesora se ha mostrado accesible y disponible, promoviendo un aprendizaje reflexivo y fomentando la inclusión.

En definitiva, los objetivos se han cumplido satisfactoriamente, tanto para la docente como para el alumnado:

- Hemos podido reflexionar sobre la importancia del cuidado del planeta desde situaciones tan cotidianas para el alumnado como su propio barrio o ciudad y a través del trabajo manipulativo con los cuerpos geométricos.
- Se han ido ampliando los elementos a medida que se han ido tratando los saberes básicos programados en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Los estudiantes han constatado las destrezas adquiridas en el área de Plástica y, al mismo tiempo, la ciudad que han ideado ha servido de decorado y de apoyo para las distintas exposiciones orales que se han realizado.

En lo que respecta a las áreas de mejora de esta experiencia educativa, podemos concluir que existen al menos cuatro:

- La coordinación con otros docentes debe ser continua (y no solo en la fase inicial del proyecto) para lograr una mayor eficacia en el transcurso de la práctica.
- Es pertinente diseñar las pruebas de evaluación de la práctica a medida que esta se va desarrollando, para que resulte más dinámica y se posibilite la inclusión de las aportaciones no programadas inicialmente.
- En el trabajo con el alumnado sería conveniente la creación de grupos de preguntas orales de distintos niveles para adecuarse al perfil de cada estudiante, y elaborar, antes de comenzar y entre todos, un decálogo de normas para el cuidado del material y del producto final.
- Se debería establecer un sistema que controle el barullo que generan los equipos de trabajo; por ejemplo, un semáforo que regule el nivel de ruido ambiental en el aula.

Inmaculada Jiménez Quintero es tutora y maestra de Matemáticas y Science en el colegio Salesianos Santísima Trinidad, de Sevilla (España).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EXPERIENCIA 5.1.

EL CÍRCULO DE PROGRESIÓN LECTORA (CPL)

- ARÉVALO, E. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (2021). Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. París: Unesco. Sumario. *Warisata. Revista de Educación*, 4 (12), pp. 87-91. Recuperado de [este enlace](#).
- CALERO, A. (2017) (ed.). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid: Comprension-lectora.org.
- CALERO, A. (2022). “¿Qué palabras de los textos narrativos e informativos deben ser motivo de instrucción?”. Madrid: Recuperado de [este enlace](#).
- CATALÁ, G., CATALÁ, M., MOLINA, E. y MONCLÚS, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (cursos 1.º a 6.º de Primaria)*. Barcelona: Graó.
- DEHAENE, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (2018). *Plan Lector de Euskadi*. Recuperado de [este enlace](#).
- GIL, A. y CAÑIZALES, R. (2004). “Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo”. *Lectura y Vida*, 25 (3), pp. 16-28.
- GUILLÉN, J. (2018). “Neuronas espejo, empatía, imitación y desarrollo en la primera infancia”. *Escuela con Cerebro*. Recuperado de [este enlace](#).
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, J. (2001). *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).
- PALINCSAR, A. (1986). “The Role of Dialogue in Scaffolded Instruction”. *Educational Psychologist*, 21, pp. 73-98.
- PORTERO-TRESSERRA, M. y RAMIS, A. (2022). “Medios digitales y neurodesarrollo: Presentación del manifiesto Infancia y Pantallas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 534, pp. 4-17.

RAMÍREZ, L. (2022). “La lectura de comprensión: afectaciones a causa de la pandemia”. *Observatory*. Recuperado de [este enlace](#).

RODRÍGUEZ, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Barcelona: Ediciones B.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO-SEP (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de [este enlace](#).

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

EXPERIENCIA 5.2.

LAS APPS DE PAPEL

ALBA PASTOR, C. (2019). “Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”. *Participación educativa*, 2.a época 6, (9), septiembre, pp. 55-66. Recuperado de [este enlace](#).

ARNHEIM, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.

COSTA, A. y KALLICK, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

FISHER, D. y FREY, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

KAGAN, S. y KAGAN, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan Publishing.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

REAGAN, R., SWARTZ, R. J., KALLICK, B., COSTA, A. L. y BEYER, B. K. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.

RUIZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Barcelona: Graó.

EXPERIENCIA 5.3.

TITO: ROBOT MODULAR DE CÓDIGO ABIERTO

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.4.

¿QUÉ SUCEDE EN EL AULA CUANDO ENSEÑAMOS?

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.5.

DE NAVIDAD, NATIVIDAD Y NACIMIENTOS

FERREIRO, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

REIMERS, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid: SM.

EXPERIENCIA 5.6.

#LANOCLASEDEESPAÑOL: EL RETO PANDORA

ACASO, M. (2015). “¿Cómo cambiar el paisaje de la educación?”. Charla TEDx Barcelona [Vídeo]. Recuperado de [este enlace](#).

ACASO, M. (2018). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.

ACASO, M. y MANZANERA, P. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Ariel.

ACASO, M. y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

ARANCIBIA, V., HERRERA, P. y STRASSER, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ARRIBAS, L., GÓMEZ, A., MARTÍNEZ, A., MARTÍN, A. y RAMÍREZ, C. (s. f.). *Actividades lúdicas. El juego, alternativa de ocio para jóvenes*. Madrid: Editorial Popular.

HENRÍQUEZ UREÑA, C. (2020). *Invitación a la lectura*. Santo Domingo: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

HERRERO, J. (s. f.). *Jugando con conceptos y conceptualizando juego*. Tech Universidad Tecnológica.

HUIZINGA, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza Editorial / Emecé Editores.

LÓPEZ, V. (s. f.). *Gamificar. Fundamentos de la gamificación. Cómo gamificar y no morir en el intento*. Tech Universidad Tecnológica.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

RAMÍREZ, J (2020). *Gamificación, mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid: RC Libros.

RODRÍGUEZ, F. V. (2021). *La educación artística en el paradigma educativo hostosiano*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación (vol. CDXVI).

SERNA, J. DE LA (s. f.). *El papel del juego en el aprendizaje*. Tech Universidad Tecnológica.

TEIXES, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.

EXPERIENCIA 5.7.

A POR TODAS: UN CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA

BANDINI, G. (2009). “Para una pedagogía de la escucha y del encuentro: IMCED”. Recuperado de [este enlace](#).

BLAS, J., RIQUELME, F., GONZÁLEZ, E., FORÉS, A., et al. (2023). *Educación para ser*. Madrid: SM.

MARTÍN-GARCÍA, X., GIJÓN-CASARES, M. y PUIG-ROVIRA, J.-M. (2019). “Pedagogía del don. Relación y servicio en educación”. *Estudios Sobre Educación*, 37, pp. 51-68. Recuperado de [este enlace](#).

ORTS, J. V. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

TORRALBA, F. (2019). “Pedagogía de la vulnerabilidad”. Madrid: Ediciones Calasancias”. Recuperado de [este enlace](#).

VILA MERINO, E. (2019). “Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad”. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 31, 2, pp. 173-192. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teri.20271>.

EXPERIENCIA 5.8.

TÚ PONES LAS REGLAS

ALBA PASTOR, C. (2019). “Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”. *Participación Educativa*, 6 (9), pp. 55-68. Recuperado de [este enlace](#).

AGUILERA MORALES, D., MARTÍN-PÁEZ, T., VALDIVIA-RODRÍGUEZ, V., RUIZ-DELGADO, Á., WILLIAMS-PINTO, L., VÍLCHEZ-GONZÁLEZ, J. y PERALES-PALACIOS, F. J. (2018). “La enseñanza de las ciencias basada en la indagación. Una revisión sistemática de la producción española”. *Revista de Educación*, 381, julio-septiembre, pp. 259-284. Recuperado de DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-388.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). Recuperado de [este enlace](#).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.9.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y ODS: DE LA INFORMACIÓN A LA ACCIÓN A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA

BERGMANN, J. y SAMS, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Madrid: SM.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.10.

JUGAR PARA APRENDER Y APRENDER PARA JUGAR

CARRASCO, S. (2022). “21 juegos interactivos para nuestras clases de Educación cívica”. Recuperado de [este enlace](#).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.11.

¿Y CÓMO TE SIENTES HOY?

CÁCERES ACOSTA, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo*. Tesis Doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de [este enlace](#).

CHANDLER, S., CHARMAN, T., BAIRD, G., SIMONOFF, E., LOUCAS, T., MELDRUM, D., SCOTT, M. y PICKLES, A. (2007). "Validation of the Social Communication Questionnaire in a Population Cohort of Children with Autism Spectrum Disorders". *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (10), pp. 1324-1332. Recuperado de [este enlace](#).

FERNÁNDEZ SOTELO, A. y VANGA ARÉVALO, M. (2015). "Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño". *Revista San Gregorio*, 9, pp. 6-15. Recuperado de [este enlace](#).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

SULKES, S. (2019). *Trastornos del espectro autista*. Manuales MSD (Versión para público general). Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.12.

ROMPIENDO BARRERAS: APOYO A LA EDUCACIÓN RURAL

CHARTIER, R. (2010). *Aprender a leer, leer para aprender. Nuevo mundo, mundos nuevos*. Recuperado de [este enlace](#).

EQUIPO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2009). *Ver para leer: acercándonos al libro álbum* (Plan Nacional de Lectura de Chile). Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación / Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Recuperado de [este enlace](#).

FIORE, N. S. (2018). "Lectura en voz alta y conversación literaria: Experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos". *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3 (6), junio de 2018 (pp. 28-51). Recuperado de [este enlace](#).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

ROBLEDO, B. H. (2019). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Colección Alas de Colibrí. Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY) Chile y Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.13.

LOS GUARDIANES DEL PLANETA

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

PAHNKE, J., O'DONNELL, C. y BASCOPE, M. (2019). *El uso de la ciencia para el bien social: educación STEM para el desarrollo sustentable*. Documento de discusión desarrollado para el Segundo Diálogo Internacional sobre Educación STEM (IDoS), celebrado en Berlín, del 5 al 6 de diciembre de 2019. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.14.

EL CICLO DE AUTOR: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA CREATIVA

BURKE, C., HARSTE, J. y SHORT, K. (1996). *Creating Classrooms for Authors and Inquirers* (2.^a ed.). Portsmouth: Heinemann.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

NEW ZEALAND STAFF MINISTRY OF EDUCATION (2007). *Dancing With the Pen: The Learner As a Writer*. Wellington: Richard C. Owen Publishing.

PASTRANA, I. (2021). *Intervención neuroeducativa: creación de textos narrativos como estrategia para desarrollar las funciones ejecutivas en la etapa preescolar*. Trabajo de fin de máster (TFM). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

ROSENBLATT, L. M. (1988). *Writing and reading: the transactional theory*. Champaign. Illinois: University of Illinois.

EXPERIENCIA 5.15.

LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA COMO PROCESO DE AUTOCORRECCIÓN DE ERRORES A TRAVÉS DEL PORFOLIO DEL ESTUDIANTE

HARMER, J. (2012) *Essential Teacher Knowledge. Core concepts in English Language Teaching*. Londres: Pearson Education.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

SCRIVENER, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.

THORNBURY, S. (2006). *An A-Z on ELT*. Oxford: Macmillan.

EXPERIENCIA 5.16.

LECTORAS PROSUMIDORAS DEL SIGLO XXI

CANO, G. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Tesis para optar al título de licenciado en Psicología con mención en Psicología Educacional. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

FERRANDO RODRÍGUEZ, M.L.; MARÍN SUELVE, D.; GABARDA MÉNDEZ, V. y RAMÓN-LLIN MAS, J.A. (2023). "Profesorado universitario. ¿Consumidor o productor de contenidos digitales educativos?". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (1), pp. 13-25. Recuperado de [este enlace](#).

MARIMÓN-MARTÍ, M., ROMEU, T., USART, M. y OJANDO, E. S. (2023). "Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras". *Revista de Investigación Educativa*, 41 (1), pp. 51-67.

MAZA-CÓRDOVA, E. (2023). "Una mirada a la educación virtual en el Perú en tiempos de la covid-19". *Revista Científica Episteme y Tekné*, 2 (1), e459-e459.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1975). *Developper l'habitude de la lecture: Études et documents d'information*. París: Unesco.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Buenos Aires: Anagrama.

SOLÉ, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

STAIGER, R. (1973). *La enseñanza de la lectura*. Unesco: Biblioteca Digital.

VARGAS, S. (2009). *La animación a la lectura en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora de textos escritos en los alumnos del segundo grado de Primaria del C.E.P. La Salle de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

EXPERIENCIA 5.17.

PUNTO CREA Y SU METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS STEAM

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación. Madrid: Fundación SM. Recuperado de [este enlace](#).

EXPERIENCIA 5.18.

CONSTRUYO MI CIUDAD SOSTENIBLE

COLL, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Reseña sobre "Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica", de CARLOS SOLA AYAPE. *Perfiles Educativos*, XXVIII, 111, enero-marzo de 2006, pp. 124-127. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de [este enlace](#).

GOLEMAN, D. (2009). *Inteligencia Ecológica*. Barcelona: Kairós.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Documento elaborado por la Asamblea General. Recuperado de [este enlace](#).



CAPÍTULO

6

ANEXOS



Se presentan aquí los instrumentos utilizados en el desarrollo y análisis de la práctica educativa: una plantilla que ayuda a sistematizar la experiencia y facilita una primera retroalimentación sobre la misma (anexo 6.1); un instrumento de observación con tres dimensiones, diseño y eficacia de la práctica, aprendizaje del alumnado y praxis docente (anexo 6.2), y una tercera plantilla para reflexionar de manera crítica y sistemática sobre las fortalezas y áreas de mejora de la práctica realizada (anexo 6.3).

6.1. PLANTILLA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

[Título de la práctica educativa].....

[Nombres de los docentes]

[Centro educativo].....

1. Resumen

¿Qué?

- Descripción breve y significativa de la práctica educativa.
- Términos clave (de 3 a 5 palabras).

2. Cuestión educativa que se va a resolver

¿Por qué?

- Explicitación del eje de trabajo del informe de la Comisión Internacional sobre Los Futuros de la Educación de la Unesco (2022) en el que se enmarca la práctica educativa.
- Aproximaciones teóricas que justifiquen y sobre las que se sostiene la práctica.

3. Contexto y participantes

¿Para quién?

- Enumeración del grupo o grupos de alumnos a los que se dirige la práctica.
- Explicitación de los profesores o profesionales educativos implicados.
- Descripción del centro educativo.

4. Descripción de la práctica

¿Cómo?

- Enumeración de los principales objetivos didácticos.
- Descripción y secuencia de actividades (tiempo, espacio, metodología, recursos, contenidos, evaluación).

5. Criterios y herramientas de observación

- Instrumento y criterios de observación: Inserta el instrumento que has utilizado para la auto-observación de la práctica educativa (el entregado en la tarea 5).
- Otras herramientas utilizadas para recoger información (por ejemplo: diario de campo, registro de imágenes, grabaciones, plantillas, etc.).
- Reflexión sobre el grado de satisfacción de las herramientas y los criterios de observación utilizados: ¿Cómo ha resultado la recopilación de evidencias? ¿Has conseguido obtener toda la información significativa que necesitabas para valorar el impacto de tu práctica pedagógica? ¿Cómo podrías mejorar esa recogida de evidencias?

6. Resultados

- Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa).
- Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado).
- Tercera dimensión (praxis docente).
- Incluye una reflexión sobre el impacto y el grado en el que se han cumplido:
 - Los objetivos de la práctica educativa.
 - Los ejes de trabajo enmarcados en el informe de la Unesco (2022).

7. Retos y dificultades (áreas de mejora)

- Primera dimensión (diseño y eficacia de la práctica educativa).
- Segunda dimensión (aprendizaje del alumnado).
- Tercera dimensión (praxis docente).

6.2. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

6.2.1. ¿Cómo se organiza el instrumento?

Este instrumento se ha elaborado en el marco del curso formativo *Miradas que mejoran*, realizado conjuntamente por la Fundación Promaestro y la Fundación SM, y su objetivo es dar respuesta a dos cuestiones principales:

- ¿Qué tengo que observar?
- ¿Cómo voy a medir lo observado?

Para ello, se analizan los diversos factores e indicadores que permiten registrar y sistematizar la información sobre las tres dimensiones fundamentales de la práctica educativa, desarrolladas en *Miradas que mejoran*. Guía para la observación de la práctica educativa (Verástegui y Pérez, 2021), y se fundamentan en otros referentes bibliográficos tales como Malpica (2013), Ballesteros y Gil Jaurena (2011), además de Reynolds et al. (2013). Las tres dimensiones corresponden a los siguientes contextos:

1. Diseño y eficacia de la práctica: se analiza lo relacionado con la metodología que se está utilizando, los recursos, la secuencia de actividades, la organización, etc.
2. Aprendizaje del alumnado: se valora la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos.
3. Praxis docente: se reflexiona en torno al rol del profesor, el vínculo con los estudiantes o la comunicación, entre otros aspectos.

6.2.2. Instrucciones para completar el instrumento de observación

- Conoce el instrumento, lee sus dimensiones, factores e indicadores y marca (destaca o subraya) aquellos que consideras pertinentes para la observación de tu práctica educativa.
- Descarta aquellos factores o indicadores que no te parezcan relevantes para la observación de tu experiencia pedagógica.
- Agrega nuevos factores o indicadores (si fuera necesario) que se adapten a la realidad específica de tu práctica educativa. Si requieres agregar o eliminar filas, hazlo con libertad ¡Es TU INSTRUMENTO!
- Pule el instrumento y déjalo listo para observar tu práctica educativa.
- Asigna un nivel de logro para cada indicador, en una escala de valoración desde el valor 1 (“no conseguido en absoluto”) hasta el valor 5 (“conseguido por completo”).

Docente

Asignatura y curso donde se realiza la observación

Objetivo educativo de la práctica

PRIMERA DIMENSIÓN: DISEÑO Y EFICACIA DE LA PRÁCTICA

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logros	Comentarios
<i>La práctica amplía la calidad pedagógica del centro educativo.</i>	Los objetivos educativos se corresponden con alguna de las finalidades del proyecto del centro educativo y se integran en su enfoque psicopedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje.		
	Los objetivos educativos son relevantes y valiosos para la experiencia de enseñanza-aprendizaje del alumnado.		
	Existen mecanismos de registro para evaluar en qué grado se están alcanzando los objetivos educativos.		
	La práctica responde (de manera total, parcial; o no responde) a las necesidades educativas para las cuales fue diseñada.		
	La práctica promueve una cultura de colaboración e intercambio.		
	La práctica contribuye a flexibilizar el currículo.		
	En el diseño de la práctica educativa se ha tenido en cuenta la diversidad cultural del alumnado.		
	En el diseño de la práctica educativa se ha atendido a las necesidades educativas específicas del alumnado.		

<i>La secuencia didáctica se adecua a los objetivos educativos y a las necesidades del alumnado.</i>	Se desarrolla una secuencia didáctica para que los objetivos educativos sean alcanzados por la mayor parte del alumnado.		
	El tiempo establecido para la realización de la secuencia didáctica es adecuado para la consecución de los objetivos.		
	La secuenciación y temporización de los contenidos sigue una progresión lógica de acuerdo con la naturaleza del temario y el desarrollo cognitivo del alumnado.		
	Los contenidos abordados son pertinentes y coherentes con respecto a los objetivos educativos.		
	Se ofrece una retroalimentación al alumnado sobre su experiencia de enseñanza-aprendizaje.		
	Se proporciona un apoyo específico a determinados estudiantes por criterios pedagógicos.		
	El uso del espacio y la organización social del aula promueven la personalización de la enseñanza y la consecución de los objetivos planteados.		
	La secuencia didáctica está basada en presentación, comprensión, aplicación y evaluación.		
<i>La práctica es sostenible y puede ser transferible a otras etapas o centros escolares.</i>	La práctica puede continuar y mantenerse en el tiempo.		
	La práctica es replicable en otras asignaturas con sus respectivas adaptaciones de contenidos.		
	La práctica es replicable en otras etapas educativas con sus correspondientes adaptaciones al contexto.		
	La práctica combina un enfoque centrado en una comunidad específica y al mismo tiempo una mirada más amplia a otros contextos.		
<i>La práctica satisface diversas necesidades educativas en diferentes niveles.</i>	De casos individuales		
	De aula		
	De etapas educativas		
	De departamentos		
	De centros		
<i>Los recursos didácticos utilizados son adecuados para cumplir los objetivos educativos propuestos.</i>	Se emplean variados recursos que atraen la atención del alumnado.		
	Los recursos y materiales promueven el aprendizaje pautado para la clase.		
	Los recursos son necesarios y suficientes para atender a las características diferenciales del alumnado.		

SEGUNDA DIMENSIÓN: APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logros	Comentarios
<i>El alumnado tiene conocimientos previos sobre el contenido abordado.</i>	Responde a las preguntas del docente relacionadas con sus conocimientos previos.		
	Vincula los nuevos contenidos con sus conocimientos previos.		
<i>El alumnado comprende los contenidos abordados durante la clase.</i>	Realiza correctamente las actividades planteadas.		
	Responde correctamente a las preguntas de contenido realizadas por el o la docente durante la clase.		
<i>El alumnado se responsabiliza de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	Pregunta sus dudas en el caso de no comprender los conceptos o las instrucciones dadas.		
	Trabaja de manera autónoma en las actividades siguiendo las instrucciones dadas.		
	Se muestra implicado durante el transcurso de la clase.		
	Sigue las indicaciones proporcionadas por el o la docente.		
	Es responsable y cuidadoso con los materiales que utiliza.		
<i>Se promueve un clima de aula respetuoso y positivo.</i>	Existe una cohesión en el grupo clase que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
	Se genera un ambiente de trabajo óptimo que responde a las actividades planteadas.		
	El alumnado trabaja de manera colaborativa cuando las actividades lo requieren.		
	El alumnado se siente seguro (busca al docente cuando lo requiere y es capaz de pedir ayuda, se apoya en el resto de los compañeros y compañeras ante retos o conflictos, etc.).		
	El alumnado se siente confiado para explorar en el espacio del aula (pregunta, participa activamente, explora nuevos retos, etc.).		
<i>Se promueve un aprendizaje significativo y participativo.</i>	Se ofrece un espacio para que el alumnado pueda expresarse e intervenir durante la actividad en el aula.		
	La práctica es pertinente y cercana a la realidad y las necesidades del alumnado y del contexto escolar.		
	Los contenidos son presentados por ámbitos o situaciones significativas y los temarios de las diversas disciplinas reflejan sus relaciones con otras áreas de conocimiento.		

TERCERA DIMENSIÓN: PRAXIS DOCENTE

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logros	Comentarios
<i>El o la docente desarrolla una secuencia didáctica coherente y lógica.</i>	El o la docente comunica con claridad el objetivo de la sesión.		
	El o la docente estructura la sesión de acuerdo con los objetivos educativos.		
<i>Las habilidades didácticas y comunicativas desplegadas por el o la docente favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	El o la docente muestra buenas habilidades de comunicación.		
	El o la docente motiva a sus estudiantes y logra captar su atención.		
	El o la docente aplica estrategias didácticas variadas.		
<i>El o la docente promueve la autonomía del alumnado.</i>	El o la docente explica los objetivos y la secuencia de actividades antes de comenzar a desarrollarlas.		
	El o la docente es capaz de mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la necesidad de intervenir en las decisiones y respuestas del alumnado en las actividades.		
	El alumnado apenas presenta dudas acerca de las actividades que debe realizar.		
	Las intervenciones y dudas que se presentan están relacionadas con el contenido de lo que se está trabajando.		
	El o la docente resuelve las dudas del alumnado de manera que no tenga que reiterar las preguntas en otra ocasión.		
<i>El o la docente desarrolla un vínculo seguro con el alumnado.</i>	El o la docente valora a todo el alumnado por igual.		
	El o la docente interactúa con la totalidad del alumnado.		
	El o la docente comunica al alumnado sus altas expectativas.		
	El o la docente mantiene un diálogo fluido y adecuado con sus estudiantes.		
	El o la docente se muestra a su alumnado como una figura cercana y accesible.		
	El o la docente favorece y apoya la exploración en su alumnado.		

<i>El o la docente promueve el aprendizaje reflexivo y la metacognición en el alumnado.</i>	El o la docente posee habilidades de indagación a través de la realización de preguntas.		
	El o la docente ayuda a sus estudiantes a desarrollar estrategias metacognitivas y de resolución de problemas.		
	El o la docente proporciona la oportunidad en el aula de ser estudiantes implicados, fomentando la interacción activa y la participación.		
	El o la docente fomenta el pensamiento crítico en el alumnado.		
	El o la docente combina el material de elaboración propia con las experiencias reales del alumnado.		
<i>El o la docente utiliza diversas estrategias inclusivas para ajustarse a las necesidades individuales de sus estudiantes.</i>	El o la docente crea un ambiente de aprendizaje en el que puede participar todo el alumnado.		
	El o la docente realiza adecuaciones específicas en el diseño de la práctica cuando un estudiante lo requiere (tiempo, actividad, espacio, metodología, etc.).		
<i>El o la docente emplea variados métodos y momentos de evaluación del aprendizaje.</i>	El o la docente explicita al alumnado los criterios y herramientas de evaluación durante la realización de la práctica.		
	El o la docente dedica tiempo a conocer si los alumnos han integrado los contenidos, realizando preguntas y dialogando con ellos a medida que van trabajando.		
	El o la docente ofrece retroalimentación explícita, específica y constructiva a cada estudiante o equipo de trabajo.		
	La evaluación está alineada con los objetivos educativos planteados.		
<i>El o la docente realiza una gestión del aula que propicia un clima adecuado para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	El o la docente no eleva la voz en exceso cuando tiene que recuperar el silencio y la dinámica del aula.		
	Se manejan de forma eficiente las conductas inadecuadas y las interrupciones, sin menoscabar el clima de trabajo.		
	El o la docente mantiene una relación de respeto mutuo con sus estudiantes.		
	El o la docente maximiza el tiempo de aprendizaje.		
	Las normas son claras y el o la docente vela en todo momento por su cumplimiento.		
<i>Otros comentarios</i>			

6.3. PLANTILLA ACERCA DE LAS FORTALEZAS Y LAS ÁREAS DE MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Realizamos un análisis crítico de nuestra práctica educativa:

	Diseño y eficacia de la práctica	Aprendizaje del alumnado	Praxis docente
Fortalezas			
Áreas de mejora			

Y reflexionamos sobre los siguientes aspectos:

¿En qué grado se han cumplido los objetivos educativos planteados?
¿Se han abordado los principales ejes de trabajo del informe de la Unesco (2022) propuestos a través de la práctica?
¿Cómo ha resultado la recopilación de evidencias? ¿He conseguido obtener toda la información significativa que necesitaba para valorar el impacto de mi práctica pedagógica? ¿Cómo podría mejorar esa recogida de evidencias?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTEROS, B. y GIL JAURENA, I. (coords.) (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

MALPICA, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

REYNOLDS, D., SALOM, K., IGLESIA, B. DE LA y ROSSELLÓ, M. R. (2013): “La aplicación del ISTOF para el estudio de la eficacia escolar y del docente”. *Informes de Recerca en Educació*. Illes Balears: Institut de Recerca i Innovació Educativa.

VERÁSTEGUI, M. y PÉREZ, K. (2021). *Miradas que mejoran. Guía para la observación de la práctica educativa*. Madrid: Fundación Promaestro. Recuperado de [este enlace](#).

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

LA PROPUESTA *MIRADAS QUE MEJORAN*

es una obra colectiva que recoge el saber experto de diversos especialistas y docentes, reforzado por sus experiencias de aula.

Coordinación

Augusto Ibáñez

Autoría

Karen Pérez Rubio, Macarena Verástegui,
Mariana Morales, Augusto Ibáñez

Experiencias educativas

Ana Gabriela Díaz Castillo, Cecilia Espinoza Echeverría, David José Villa Cortés, Diego Caiza Guevara, Inmaculada Jiménez Quintero, Ismael Pecher, Isset Marí Pastrana Andino, Jonathan Ballagan Romero, Juan Alberto Acosta Salas, Julieta Jiménez de Llano García, Lauristely Peña Solano, Marcela de Alba Ritz, María Elisabet Palacios Almendro, Martha Urgiles, Olga Forero Forero, Raúl Rubio Jara, Sergio Carrasco Villar, Susana Alba Guerra, Tatiana Miranda, Víctor Molinero Barranco.

Los artículos y experiencias que aparecen en esta publicación han sido divulgados en la revista digital EDUforics (ISSN: 3020-6405).

Dirección del proyecto: Mayte Ortiz Vélez

Coordinación editorial: José María González Ochoa

Arte y línea gráfica: Dirección corporativa de arte de SM:

Pablo Núñez y Sara Rioja

Diseño del proyecto: Leire Mayendía

Maquetación: Laura Escobedo Murata

Ilustraciones: Teresa Bellón y Shutterstock

Corrección: Juana Jurado

A lo largo del documento se ha seguido el criterio de usar un lenguaje inclusivo, aunque se mantiene el masculino genérico para facilitar la lectura y la comprensión del texto.

© Fundación SM, 2024

Depósito legal: M-22636-2024

ISBN: 978-84-118289-3-2

Todos los hipervínculos de esta publicación han sido consultados antes del cierre de la edición (agosto de 2024) para comprobar su correcto funcionamiento. No obstante, debido a la naturaleza dinámica de internet, la Fundación SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que remite esta obra.



La profesión docente es más exigente que nunca, en buena medida por la necesidad de responder al reto de no dejar a nadie atrás. Pero este camino no se recorre en solitario, sino en compañía de un equipo que comparta pasión y compromiso.

Para lograr el paso de la tradicional cultura solitaria a una cultura de colaboración, esta obra propone la creación de **comunidades profesionales de aprendizaje**, que potencien la reflexión, la cooperación y la mejora continua de la práctica docente.

La obra recoge, además, una selección de experiencias educativas desarrolladas a través de la iniciativa **Miradas que mejoran**, un programa que, en varios de los centros participantes, ha actuado como germen de una comunidad profesional de aprendizaje y conocimiento.



ISBN 978-84-1182-893-2



 **fundación sm**