



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Especialidad en Docencia Universitaria

Experiencias estudiantiles orientadas a la enseñanza en la Universidad.

Autor: Steve Alexander Parra Avila

Director: Diego Francisco Torres Moscoso

Cuenca, Ecuador 2022

Dedicatoria y agradecimientos:

Dedico el presente texto paralelo a mis estudiantes (pasados, presentes y futuros) ya que todo análisis llevado a cabo en este trabajo constituye un esfuerzo de mi parte para llegar a ser un verdadero docente mediador en medio de un mundo de incertidumbres que demanda un cambio en la educación superior, especialmente de nuestro país. También dedico este trabajo a mis colegas docentes, de quienes aprendo diariamente y a quienes motivo a repensar constantemente nuestra relación con la docencia y con el estudiante.

Agradezco a la directora de la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay, Magali Arteaga, por darme la oportunidad de crecer como docente universitario y por motivarme a anhelar una preparación académica que signifique un logro y crecimiento personal como profesional, al servicio de la educación. Es gratificante también contar con Francisco Torres como colega y tutor de este programa de especialidad. Con la ayuda, comprensión y acompañamiento de Francisco, he podido dar sentido a cada práctica de aprendizaje a pesar de los obstáculos que he atravesado en el transcurso de la especialidad debido a COVID-19. Agradezco a mis estudiantes a lo largo de estar corta pero valiosísima trayectoria docente, por brindarme su conocimiento y momentos divertidos de interaprendizaje. Especialmente, agradezco a mis estudiantes de los ciclos académicos de 2021 y 2022 por la apertura a opinar y validar mi propuesta de evaluación, a dialogar sobre mis propuestas tecnológicas y a compartir sus experiencias estudiantiles. Agradezco a mis padres y amigos por motivarme y ayudarme a encontrar en el presente trabajo un objetivo y nuevo sentido de lo que es educar. Dedico además este trabajo a mi sobrino Joaquín, mi pequeño futuro estudiante.

Resumen:

El presente trabajo relata las experiencias universitarias desde las perspectivas de estudiante y profesor para descubrir asuntos importantes en la práctica docente como falencias, oportunidades de aprendizaje, aciertos y problemáticas de la educación superior en nuestro país. Se utilizan las experiencias estudiantiles universitarias de Canadá y Ecuador para descubrir similitudes y diferencias que permitan llegar a cambios adaptables en la docencia del idioma inglés. Asimismo, se acude al contexto del estudiante ecuatoriano para una mejor comprensión de su aprendizaje. Este texto comprende una detallada reflexión de factores que interfieren en el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje así como su uso de los mismos en clases, prácticas de aprendizaje y evaluaciones. Se mantiene la hipótesis de que la diversidad cultural, de recursos y priorización del estudiante hacen de la labor docente una verdadera promoción y acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave

Docencia, educación, aprendizaje, estudiantes, contexto, tecnologías, cambio, universidad.

Abstract:

This work narrates undergraduate studies experiences from both students and teachers perspectives in order to uncover important issues in university teaching such as weaknesses, learning opportunities, successes and concerns about higher education in our country. Student experiences in Canadian and Ecuadorian universities are used in order to show similarities and differences that allow adjustable changes in the English language teaching practice. Similarly, the Ecuadorian student's context is considered for a better understanding of the students' learning process. This text comprises a thorough reflection on factors that affect the teaching-learning pedagogical process and their use in class, learning practices and evaluations. Throughout this work, it is argued that cultural diversity, resource variety and the prioritization of the student make the teaching practice a true promotion and accompaniment of the student's learning process.

Key words

Teaching, education, learning, students, context, technologies, change, university.



Índice de contenidos:

Dedicatoria y agradecimientos:	1
Resumen:	2
Abstract:	3
Introducción:	6
Objetivos	9
Capítulo 1: Provocando cambios en la educación superior	10
El curriculum universitario como respuesta a las demandas de la sociedad	10
Una mirada autorreflexiva a nuestras casas de estudio	18
¿Para qué (nos) educamos?	27
Capítulo 2: Adaptando la pedagogía en la cátedra universitaria	33
Promoción y acompañamiento del aprendizaje en la vivencia estudiantil	33
La mediación pedagógica con la cultura aplicada en un tema de clase	36
Capítulo 3: Aprendiendo de distintas maneras o instancias	41
La vivencia estudiantil de las instancias de aprendizaje	41
Más sobre las instancias de aprendizaje	48
Capítulo 4: Organizando una sesión de clase diferente	61
El interaprendizaje basado en una clase demostrativa	61
Capítulo 5: Haciendo que el estudiante ponga en práctica lo aprendido	69
Prácticas de aprendizaje	69
Capítulo 6: Evaluando y validando con el estudiante	70

Mi experiencia de evaluación _____	70
Mi propuesta de evaluación para los estudiantes _____	77
Un sistema de evaluación (a)probado por los estudiantes _____	82
Capítulo 7: Descubriendo a la juventud _____	87
¿Cómo percibimos a las y los jóvenes? _____	87
Revisando sus percepciones _____	93
Escuchemos a las y los jóvenes _____	102
La violencia en el aprendizaje _____	108
Capítulo 8: Grandes detalles de la comunicación pedagógica _____	114
La forma educa _____	114
El espectáculo como discurso educador _____	119
Escuchemos a las y los jóvenes nuevamente _____	127
Capítulo 9: En conclusión, así se aprende _____	133
Una ejemplo de experiencia pedagógica con sentido _____	133
Mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva _____	141
Conclusiones y Recomendaciones _____	152
Anexos _____	154
Anexo 1: Prácticas de aprendizaje _____	154
Anexo 2: Rúbricas de evaluación _____	192
Anexo 3: Grabación de Taller de Validación _____	206
Referencias bibliográficas _____	206

Introducción:

La Especialidad en Docencia Universitaria, como programa de posgrado ofertado por la Universidad del Azuay, llegó a ser mi elección de estudios después de una serie de sucesos que significaron un camino perfecto para mi desarrollo profesional y personal. El iniciar este programa mientras atravesamos una pandemia ocasionada por la COVID-19 y a la par con mi labor docente en la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay, significa la oportunidad ideal para reflexionar sobre mi experiencia como estudiante de pregrado en una universidad extranjera, mi labor reciente como docente universitario de inglés y, sobre todo, mi rol en la educación superior junto con el impacto que uno como docente puede alcanzar en los estudiantes. Una vez que había decidido emprender este camino de docente universitario, el hacer conciencia de las necesidades y responsabilidades que uno adquiere, así como la búsqueda constante de maneras de enseñar y llegar al estudiante se han sido presentando continuamente. Por dicha razón, el iniciar este programa de posgrado constituye a nivel personal una experiencia magnífica de reflexión y de encuentro de un sin fin de recursos necesarios para hacer de la educación superior una vivencia única y de crecimiento para el estudiante y la sociedad.

Después de haber transcurrido la primera parte de este programa de estudios y los resultados de las conversaciones con el tutor, con los compañeros y, de igual importancia, de las aplicaciones y reflexiones diarias en mis clases impartidas en la virtualidad (y recientemente en la paulatina ‘presencialidad’), muestran que esta etapa desde ya permite crear cambios necesarios y evidentemente propositivos a favor de la educación superior de nuestra querida institución. El análisis de la institución de la Universidad, sus inicios, su impacto en la sociedad latinoamericana, la manera en que esta plantea y pone en práctica su curriculum y la participación de los distintos actores en la formación, dinamismo y alcance de los objetivos de la

misma, son el punto de partida ideal para identificar oportunidades de cambio de un sistema educativo que, a fin de cuentas, satisface las demandas de la sociedad. Aún más importante para mí es el poder comparar y contrastar las experiencias vividas como estudiante universitario en una universidad extranjera con aquellas como docente de una universidad local. Recalco este punto dado que esta comparación me permite hacer análisis en dos distintos niveles. Primero, el contraste de los sistemas educativos de dos países me permite identificar las virtudes de la enseñanza en la universidad nacional, acoplada a nuestra realidad, así como los potenciales cambios que pueden ser efectuados a partir de la experiencia universitaria extranjera como ejemplo de lo que puede dar frutos o no en nuestro contexto. Por otra parte, el reflexionar sobre mi experiencia estudiantil y contrastarla con aquella de mis estudiantes, en la cual definitivamente juego un papel que tiene un impacto en su aprendizaje, hace que esta especialidad en Docencia Universitaria cumpla su objetivo de proveer al docente o al aspirante colega a dotarse y empaparse de la mayor cantidad de recursos para que se promueva y promocióne verdaderamente el aprendizaje.

Además de considerar la institución de la Universidad como punto de partida para el presente texto, el seguir con el análisis de las herramientas, contextos y experiencias que nos rodean en el aula y fuera de ella y que puedan tener cualquier tipo de impacto en el proceso educativo (tales como el contexto, los propósitos de la educación superior, las instancias de aprendizaje del estudiante y la cultura como mediadora pedagógica) hacen de este análisis uno integral y comprensivo que identifica en vivencias cotidianas lo que puede ser de utilidad para impartir la clase y, sobre todo, para que el estudiante aprenda el contenido de nuestra asignatura. De hecho, hacia el final de la primera parte se da la oportunidad de incluir pequeñas pero muy significativas muestras y puestas en acción de lo discutido en los primeros capítulos. Esto ha sido muy

provechoso para reconsiderar la forma de tratar el contenido de la asignatura en la clase, practicarlo y aplicarlo, para luego ser evaluado, sin olvidar la validación de esta propuesta educativa por el estudiante. Por último, cabe recalcar que la forma que el presente trabajo adopta (voz de narración, experiencias, ejemplos cotidianos, perspectivas de estudiante y de docente) forman parte de la idea que deseo transmitir mediante el mismo. Es decir, la comunicación en este texto, para conversar de pautas y experiencias pedagógicas, es en sí una adaptación pedagógica, lo cual demuestra que a través de una mediación pedagógica presente en todo ámbito de aprendizaje, se puede alcanzar un acceso ideal al conocimiento y a la adaptación del mismo para resolver problemáticas de la sociedad, es decir, se puede llegar a un umbral pedagógico.

La segunda parte de este texto se enfoca en el aprendizaje en la Universidad. Es decir, este componente incluye un diálogo más profundo con los estudiantes, mediante el cual, las diferentes teorías y metodologías de aprendizaje se acoplan a las sugerencias, demandas y correcciones propuestas por los estudiantes, apropiándose de su proceso de aprendizaje y colaborando con la mejora de la enseñanza universitaria. Enfoques cruciales se presentan en esta parte. Pues el énfasis colocado en el contexto recobra fuerza al dedicar reflexiones a la juventud actual, a sus maneras de establecer comunicación en una era moderna y posmoderna, al encuentro con la tecnología en el proceso de aprendizaje y a la infinidad de recursos a disposición del docente para ser usados y mediados pedagógicamente de tal manera que el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje tenga sentido y logre un impacto positivo a largo plazo en el estudiante actual.

Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es encontrar oportunidades de mejoramiento y virtudes en la docencia universitaria mediante el contraste paralelo de experiencias docentes y estudiantiles y de experiencias de distintos sistemas de educación superior. En cada capítulo de la primera parte de este texto se considera esta perspectiva de contraste de experiencias. Por ejemplo, en el primer capítulo, sobre cambios generales en la educación superior, se habla sobre el curriculum universitario como punto de partida en nuestro análisis comparativo. Es más, se contrasta la experiencia vivida del curriculum con aquella detallada por la universidad. En este aspecto se puede identificar un objetivo específico, el de descubrir los vacíos existentes entre los estudiantes en cuanto al curriculum universitario y su relación con la experiencia de aprendizaje. De manera similar, una mirada a la institución donde me desempeño como docente permite establecer otro objetivo específico: identificar las virtudes de la Universidad del Azuay y las formas en las que esta responde, efectivamente o no, a las demandas de los estudiantes y de la sociedad mediante sus programas de estudios. En el mismo capítulo se puede también incluir el objetivo de establecer propósitos claros para la educación superior, esto con la finalidad de considerarlos al momento de planificar toda actividad académica y de (re)definir nuestra visión sobre la clase impartida, considerando que estas actividades tienen un impacto en los propósitos establecidos.

En el capítulo 2, sobre bases pedagógicas en nuestra cátedra, establezco los siguientes objetivos: identificar las formas de promover y promocionar el aprendizaje a través de la mediación pedagógica, analizando las experiencias estudiantiles y proponiendo un caso ejemplificador. En el capítulo 3, en el cual se detallan las instancias del aprendizaje, el objetivo se reduce a analizar la efectividad con la que la combinación de las instancias de aprendizaje, de acuerdo a varios

factores de la asignatura, favorecen el aprendizaje. A partir del capítulo 4 se puede colocar como objetivo específico el iniciar la puesta en práctica de lo discutido. De hecho, a través de los capítulos 5 y 6 se evidencia la meta de concretar un proceso pedagógico de reflexión, planeamiento, validación y ejecución de lo planteado en capítulos anteriores. En sí, este texto identifica oportunidades de mejora y permite observar la puesta en acción de lo conversado, dejando por último ciertas conclusiones gratificantes y también curiosidades que servirán de base para la continua búsqueda de una educación mediada pedagógicamente.

Capítulo 1: Provocando cambios en la educación superior

El curriculum universitario como respuesta a las demandas de la sociedad

El análisis del curriculum académico universitario, en todos sus niveles, es de suma importancia para comprender la verdadera misión de la institución de la universidad en la sociedad. Esto claramente implica una detallada observación de los criterios considerados para la razón de ser de las carreras ofertadas en la misma. La enseñanza, siendo el eje primordial del macro, meso y micro-curriculum, constituye el punto de conversión de los temas a tratar. Es más, Daniel Prieto Castillo argumenta que “el horizonte de aplicación de la mediación pedagógica es el curriculum en el cual está inserto un educador”¹. El contraste entre lo que se conoce y desconoce del currículum de la carrera de economía de la Universidad de Toronto servirá de caso de estudio para el entendimiento general del curriculum universitario. Este contraste entre lo entendido e ignorado muestra la necesidad de empezar los estudios y carrera universitarios entendiendo la universidad como institución que a más de enseñar, proporciona un espacio de desarrollo científico, social y personal del ser humano en la sociedad. La diversidad en la oferta académica,

¹ Daniel Prieto Castillo (2020), “La Enseñanza en la Universidad”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pp. 24.

la simplicidad y objetividad de la carrera, un sistema de evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes y una educación neutral y de artes liberales proporciona al estudiante la oportunidad de convertirse en un profesional informado, crítico y entusiasta investigador.

El análisis del curriculum debe iniciar en el reconocimiento de su definición, sus elementos, su alcance y su articulación con la práctica de la enseñanza universitaria. Para ello es necesario recurrir a fuentes bibliográficas que permitan entender de mejor manera los asuntos a discutirse.

De acuerdo a César Coll, el curriculum se entiende como el proyecto que rige las actividades educativas, detalla los objetivos y proporciona pautas a seguir por los docentes cuya responsabilidad es su ejecución.² Es decir, Coll define al curriculum como el proyecto que brinda respuestas al qué enseñar, cuándo hacerlo, cómo y cuándo evaluarlo. De manera similar, Raúl Fuentes Navarro define al diseño curricular como un sistema articulado de conceptos, metas, contenidos, asignaturas, metodologías y criterios de evaluación académica que constituyen un programa universitario y guían su puesta en práctica. A su vez, Fuentes Navarro ahonda en la naturaleza de los componentes del curriculum, dinámica y estática. Además, indica el modo en el que lo ‘estático’ establece la evolución y desarrollo del sistema de aprendizaje y formación de sujetos, llegando a ser el proyecto curricular un proceso en transformación y cuya necesidad es la contextualización.³

De igual manera, es importante tener una mirada crítica al curriculum para entender las limitaciones del mismo y proponer los cambios necesarios. El trabajo de Marta Susana Brovelli, por ejemplo, aporta puntos de partida para generar cambios curriculares. Empleando sus contribuciones en esta discusión, la comparación de lo que se sabe y desconoce del curriculum de la carrera de economía de la Universidad de Toronto es nutrida con perspectivas en ambas

² César Coll (1990), “Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar,” *Psicología y curriculum*, México: Paidós, pp. 31-32.

³ Raúl Fuentes Navarro (1991), *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*, México: Ed.Trillas.

partes comparadas. Por un lado, lo conocido y entendido por curriculum será cuestionado con las propuestas de Brovelli. Por otro lado, lo hallado y asimilado del curriculum será evaluado con las conclusiones sugeridas por Brovelli. En sus palabras, “las exigencias del contexto sociopolítico y económico en el cual la educación tiene lugar, le plantean nuevas demandas o viejas demandas pero con nuevas respuestas”⁴. Es decir, el curriculum, las diferencias entre lo que se conocía y lo que se conoce ahora sobre él y el cambio hasta su actualidad se examinará como respuesta, adecuada o no, a las demandas educativas hechas por la sociedad.

Empezaremos describiendo lo que se conoce del curriculum de la carrera de economía de la Universidad de Toronto desde la perspectiva de un estudiante recientemente graduado. El perfil del egresado de la Universidad de Toronto, en general, es de un ser humano con preparación académica de calidad, inclinado a la investigación y a la innovación en las distintas áreas de las ciencias, las artes y las humanidades, con una perspectiva crítica de los problemas y soluciones que tiene la sociedad, tanto canadiense como mundial. El egresado de la carrera de economía tiene una alta tasa de empleabilidad en el mercado laboral, una preparación académica, investigativa y práctica para resolver los retos de la economía moderna y continuar en el camino del aprendizaje y la investigación. Dependiendo del programa seleccionado, el egresado del departamento de economía posee las herramientas necesarias para enfrentar los retos y proyectos personales, ya sean estos profesionales o de estudios de posgrado.

El plan de estudios de los programas de pregrado de la Universidad de Toronto se caracteriza por la diversidad de enfoques tanto en la carrera obtenida por los estudiantes como en la oferta académica dentro de cada facultad y departamento. Esta variedad de opciones, hace que el estudiante forme su programa de pregrado de acuerdo a sus aptitudes, preferencias y planes

⁴ Marta Susana Brovelli (2005), “La elaboración del curriculum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias” (V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, Mar del Plata).

futuros. En cuanto a la malla curricular, el departamento de economía ofrece una amplia gama de cursos desde aquellos que son requisito para cualquiera de sus programas ofertados, como aquellos que son de libre elección y se despliegan entre grados de dificultad, áreas de la economía, e índole disciplinaria. Con lo último se hace referencia a la naturaleza de la asignatura de manera similar a lo descrito por Brovelli sobre los *campos de conformación estructural curricular (C.C.E.C.)*: epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico y de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales. Además, el currículum de la Universidad de Toronto posee la flexibilidad necesaria para añadir, eliminar y cambiar la oferta académica, evitando el inconveniente de rigidez del currículum señalado por Brovelli. Por esta razón, la oferta de cursos en economía no es fija, se acopla a la demanda estudiantil, de la sociedad y de la investigación, contando siempre con la oportunidad de aprender en distintas áreas y de distintas maneras.

Considerando cualquier sistema de educación superior, la forma de evaluación es crítica al analizar el currículum. Por ende, las imperfecciones del sistema de evaluación son más observadas y sentidas por los estudiantes. En el caso de la carrera de economía de la Universidad de Toronto, los estándares norteamericanos globalizados para la evaluación son usados a lo largo de la carrera y en cada uno de los cursos tomados. Los promedios decisivos para la graduación y la aprobación de cada semestre son el promedio general acumulativo y el promedio semestral, respectivamente. Por lo general, las pruebas de bloque y exámenes finales tienen una mayor influencia en la nota final del curso; mientras que, prácticas y trabajos autónomos tienen una valencia mínima. Esto se puede examinar desde dos puntos de vista: el sistema de evaluación es exageradamente estricto y considera más la evaluación cuantitativa, dejando de lado el esfuerzo hecho por el estudiante a lo largo del curso y situando más riesgo en su nota final; o, el sistema

de evaluación es más efectivo, coloca más responsabilidad en el estudiante, quien mediante sus prácticas, trabajos autónomos y otros recursos de la universidad, puede prepararse adecuadamente para rendir exámenes comprensivos de los cursos. Además, el tipo de evaluación también varía de acuerdo a la disciplina. Por ejemplo, en el caso de un curso de humanidades, el examen final puede ser un trabajo anticipado de ensayo mientras que en una asignatura de ciencias exactas como la estadística, la evaluación final tiende a ser la rendición de un examen.

El sistema de evaluación da paso a una discusión imprescindible en cuanto a la concepción del aprendizaje. Presumiblemente, el peso otorgado a una evaluación cuantitativa deja de lado la reflexión que se puede llevar a cabo a partir de las falencias y necesidades educativas de los estudiantes. Es decir, el hecho de promocionar el aprendizaje del estudiante a través de evaluaciones cuya equivalencia en el promedio final del curso sobrepasa muchas veces el 50% de la nota final, hacen que las oportunidades de reforzar el conocimiento y dar seguimiento al estudiante pasen desapercibidas. Pero, como ha sido indicado anteriormente, el sistema educativo aplicado en la Universidad de Toronto, crea responsabilidad y motivación personal en cada uno de los estudiantes, llevándolos a proponerse metas post-graduación. Mientras que el profesor explica desde su amplia experiencia, el estudiante aprende, lee, resuelve problemas, se “auto-educan” y es ayudado mínimamente por el profesor. Sin embargo, el estudiante conoce los recursos ofrecidos por su departamento para apoyo de enseñanza (tutorías, horas de oficina con los profesores, asistentes de profesores, centros de apoyo estudiantil, etc.), recursos a los cuales el estudiante, responsablemente, puede acudir para practicar, aprender, e incluso encontrar más desafíos y oportunidades de investigación científica.

Entonces, ¿cuál es la labor del profesor?, ¿es posible decir que no hay mediación pedagógica? Pues se podría argumentar que la mediación pedagógica es llevada a cabo de distinta manera.

Aquello parece bastante razonable dados los diferentes contextos culturales y necesidades de la sociedad como de los estudiantes. El educador es una persona dedicada a la investigación que, si consideramos títulos alcanzados, no se limita a un doctorado. Sin embargo, más que el conocimiento a transferir y ser mediado por el docente, es su experiencia académica y práctica, su interés investigativo y la consecuente motivación o modelo a seguir para los estudiantes lo que logra una enseñanza adecuada y de calidad. Efectivamente, el profesor promedio no presenta un acercamiento suficiente al estudiante. Poco a poco, tasas de deserción crecientes y problemas psicológicos en aumento denotan una alta necesidad de preparar al profesor para relacionarse con el estudiante de mejor manera, a pesar de contar este con todos los recursos necesarios fuera del aula. Es decir, la rigidez, en este caso, pedagógica-metodológica ha ido cediendo ante las quejas y necesidades de los estudiantes para alcanzar una excelencia pedagógica.

Al comparar y contrastar lo que se conoce empíricamente del curriculum con lo formalmente expuesto por la institución universitaria, la perspectiva del mismo en cuanto a sus aciertos y fallas se ve sumamente nutrida. El departamento de economía establece como objetivos de los programas de pregrado la familiarización de los estudiantes con la disciplina del pensamiento económico, el aprovisionamiento de los estudiantes para que entiendan mejor la conducta humana y evalúen inteligentemente los problemas económicos contemporáneos.⁵ En esta enunciación de los objetivos, la palabra ‘familiarización’ llama la atención puesto que el programa de pregrado en economía se entendería como una titulación completa para formar a un economista, en nuestro medio. Sin embargo, su perfil de egreso señala un claro motivo: un título de pregrado no es generalmente suficiente para convertirse en un economista profesional. Por esta y otras razones, estudios de posgrado pueden ser necesarios. Los estudiantes que desean

⁵ University of Toronto (2021). “Academic Calendar, Economics, Introduction” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/Economics>

realizar un posgrado deberían buscar asesoría por parte del departamento en cuanto a los asuntos concernientes a la elección de cursos. El programa de concentración y el programa de especialidad conjuntamente con el de matemáticas, están diseñados para preparar a los estudiantes para estudios de posgrado y constituyen un excelente punto de partida.⁶ De esta manera, se puede concluir que la Universidad de Toronto y su departamento de economía están conscientes de las limitaciones que presentan los programas de pregrado para una preparación completa necesaria al cumplir las demandas de la sociedad y, a la vez, incentivan al estudiante a pensar en su futuro profesional.

El plan de estudios de los programas ofertados por el departamento de economía ha ido acoplándose a los cambios sociales y a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, a partir de este año académico, los estudiantes podrán añadir un “Enfoque en Análisis de Datos” a su programa de concentración o especialidad. Aquel enfoque permitiría ganar dominio en economía empírica aplicada, proporcionando al estudiante exposición a herramientas para la construcción y análisis de *datasets*. El enfoque también permitiría a los estudiantes acceder a cursos empíricos que aplican estas herramientas en una variedad de contextos.⁷ Cambios como el mencionado anteriormente se llevan a cabo continuamente en las sesiones de los comités de curriculum de la universidad. De hecho, en cuanto a la malla curricular, los cambios en los cursos, sus temas, su equivalencia y duración pueden cambiar de acuerdo a peticiones presentadas ante el comité y con la debida participación y sustento de representantes docentes, estudiantiles y autoridades académicas.

⁶ University of Toronto (2021). “Academic Calendar, Economics, Programs” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/Economics#programs>

⁷ Department of Economics, University of Toronto (2021). “Undergraduate Programs, Overview of Economics Programs” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://www.economics.utoronto.ca/index.php/index/undergraduate/load/overview>

El sistema de evaluación exige al docente considerar el trabajo de clase por al menos el 10% de la nota final. Ninguna prueba, lección, examen, ensayo, etc. podrá ser equivalente a más del 80% de la nota final. Además, ninguna prueba de bloque podrá exceder el 25% de la nota final.⁸ Con estas y otras indicaciones del sistema de evaluación, se puede constatar la exigencia académica que puede ser impuesta al estudiante en la Universidad de Toronto, con una equivalencia extremadamente grande otorgada a las evaluaciones del aprendizaje. No obstante, la naturaleza de los métodos de evaluación varían dependiendo de la disciplina y el grado de dificultad del curso: ensayos, pruebas, participación en clase, presentaciones, exámenes u otros requerimientos. Además, los altos estándares de calidad que cumple la universidad y la naturaleza del curriculum de pregrado con una educación de las Artes Liberales⁹, con una gran diversidad en todo el sentido de la palabra, con una educación completamente laica, con la necesaria autonomía institucional y con el financiamiento suficiente al ser una universidad pública, esta cumple con los principios fundamentales que una universidad de calidad debe seguir para formar personas necesarias en la sociedad actual.

Este contraste entre lo que se conoce empíricamente del curriculum y el estado actual y real del mismo, permite llegar a la conclusión de que la percepción del currículum no se aleja necesariamente de la realidad. Por el contrario, el análisis del curriculum y la observación de cambios actuales en el mismo permiten aclarar los motivos y entender mejor las maneras en las que este se acopla al contexto, como el caso de la necesidad de un enfoque matemático en los programas de economía. El perfil de egreso, si bien no se encuentra descrito como tal, se puede deducir desde la experiencia del estudiante y constatar mediante los objetivos de los programas

⁸ University of Toronto (2021). “Term Work, Tests, and Final Exams” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/term-work-tests-and-final-exams>

⁹ Consejo de Gobierno de la Universidad de Toronto (1992), “Statement of Institutional Purpose” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://governingcouncil.utoronto.ca/secretariat/policies/institutional-purpose-statement-october-15-1992>

cuya ejecución se hace evidente en el campo de la investigación y los logros alcanzados por estudiantes graduados. Si bien el curriculum, como indica Brovelli, tiene componentes de distinta índole en cuanto a su flexibilidad, el componente de plan de estudios se ve significativamente en constante cambio dadas las condiciones que permiten hacer del curriculum un proceso de constante actualización y toma de decisiones. Sin embargo, asuntos de más impacto y que históricamente no han sido considerados en este proceso, van tomando más fuerza y es necesaria la acción estudiantil y docente para solventar los problemas como acceso a la educación, tiempo de estudios, bienestar estudiantil y una educación más personalizada.

Una mirada autorreflexiva a nuestras casas de estudio

El análisis anterior, en cuanto a lo que se conoce y desconoce del curriculum universitario de una casa de estudios, brinda no solo un contraste en lo que se entiende por el curriculum a nivel de sociedad sino también provee una nueva perspectiva al llevar este análisis a nuestra casa de estudios donde uno se desempeña como docente. De hecho, la labor docente se da en un espacio complejo, con actores de distintas esferas, discusiones muy dinamizadoras y resultados indudablemente decisivos en la sociedad. Este espacio, denominado Universidad, canaliza los medios y recursos hacia la construcción profesional del ser humano como miembro de la sociedad. Para llegar a descubrir los detalles de la Universidad, nuestra relación con ella como docentes, sus factores que de una u otra manera afectan nuestra interacción con el estudiante e incluso nuestros ideales, es necesario cuestionarnos el origen de la misma en nuestro medio, sus objetivos y misión, sus virtudes y carencias. En otras palabras, analizaremos cómo los principios de la Universidad del Azuay, sus cualidades institucionales, sus carencias administrativas y educativas y los impedimentos impuestos interna y externamente afectan la labor como docente del área de idiomas. La participación activa en la sociedad cuencana y ecuatoriana, su apertura y

facilitación para el desarrollo profesional, técnico e investigativo del docente, y la búsqueda de respuestas eficientes a las solicitudes estudiantiles, constituyen virtudes que la Universidad del Azuay posee. Sin embargo, la falta de recursos fuera del aula, la falta de oportunidades de multidisciplinariedad investigativa, educativa y curricular entre docentes y estudiantes y las condiciones socio-económicas implican una barrera en el desarrollo de clases pedagógicas acopladas a las demandas de la sociedad actual. Partiendo de estas consideraciones, es posible argumentar que, a pesar de las limitaciones en recursos fuera del aula como espacios de interacción y práctica estudiantil, la labor docente, especialmente en la enseñanza del inglés, se ve beneficiada de las facilidades para llevar a cabo una clase libre, participativa e incluyente, desde la cual, el análisis de las necesidades de la sociedad pueden discutirse de manera más abierta.

Para llegar al análisis de la labor docente en la Universidad del Azuay, moldeada por la institución y sus características, es necesario traer a la discusión algunas visiones de la universidad como institución desde sus inicios en Europa hasta lo que es hoy en día en nuestro contexto. La perspectiva del autor cuencano Hernán Malo González será fundamental para entender a la institución universitaria desde sus bases hasta su acoplamiento a la sociedad cuencana. Por ejemplo, Malo González hace mención de las diferentes jerarquías establecidas en el cuerpo docente de la universidad clásica. Más allá de proporcionar aspectos históricos de la universidad o de plantear conceptos y procedimientos universitarios obsoletos, la perspectiva de Malo González provee un indicio de interrelación docente, de participación en la enseñanza y de meritocracia dentro de la institución. Malo González describe que “junto a los doctores se hallaban los lectores: estudiantes que no habían logrado aún la plenitud de los grados académicos

pero que se encontraban ya próximos a ellos y habían obtenido la facultad de llevar a cabo las *lectiones* (lecturas)”.¹⁰

Asimismo, Malo González proporciona cualidades de una universidad adaptada a nuestro contexto social. De hecho, se hace mención de conceptos que han estado permanentemente en las discusiones de la adaptación de instituciones, sistemas económicos y políticos y formas de organización social a nuestro medio latinoamericano. Por ejemplo, el autor caracteriza a la universidad como institución revolucionaria, laica, anti oligárquica, en contra del imperialismo y el subdesarrollo, entre otros atributos.¹¹ Además, basado en las necesidades de la sociedad ecuatoriana, Malo González brinda una visión de cómo debería ser la enseñanza en la universidad. Pues el autor advierte desde su análisis, sobre la importancia de la enseñanza teórica y práctica, así como sobre la necesidad constante de la búsqueda de nuevas formas de organización.¹² Tomando en cuenta su perspectiva, este análisis puede nutrirse en el componente que discute las formas en las que la organización de la universidad, del curriculum, de las facultades y de las asignaturas afecta la labor docente, tomando en cuenta especialmente la intersección de la educación teórica y práctica.

Por otra parte, la definición de universidad desde distintas perspectivas es necesaria para la presente discusión. Malo González define la Universidad como un “centro de alta docencia e investigación al servicio de la sociedad.” Además la caracteriza como “de masas y de puertas abiertas”.¹³ A pesar de la simpleza de su definición, el autor hace hincapié en la discusión fuera de esta definición. Es decir, es fundamental discutir los aspectos que dan forma a esta tarea de docencia e investigación en la sociedad. Es por ello que se ha resaltado previamente los factores

¹⁰ Hernán Malo González (2013), “Universidad, Institución Perversa,” *Universidad Verdad* 62, pp. 9-48.

¹¹ Hernán Malo González (2013), “Universidad, Institución Perversa,” *Universidad Verdad* 62, pp. 9-48.

¹² *Ibid*

¹³ *Ibid*

que Malo detalla como características fundamentales de una universidad ecuatoriana. De manera similar, Daniel Prieto Castillo claramente proporciona una descripción de la misión de la universidad y los aspectos fundamentales que esta debe tomar en cuenta para poder llevarla a cabo. De hecho, él sugiere que la misión universitaria requiere de un proceso de comunicación permanente, un esfuerzo por lograr la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje, llamado “encuentro de saberes”.¹⁴ Continuando con esta consideración básica conceptual de la definición de la universidad y de los aspectos que dan forma a la enseñanza universitaria, Prieto Castillo recalca un punto clave del actuar de la universidad. Pues se habla de la consolidación global de un sistema capitalista que, como a todos los aspectos de la vida de los ciudadanos, también afecta el sentido de la universidad. Sobre todo, este sistema acentúa las desigualdades socio-económicas y vulnera el nivel de vida de grandes mayorías de la sociedad, provocando una falta de acceso a la universidad y una exclusión de los beneficios económicos y sociales que vienen con ella.¹⁵

Mi labor como docente universitario comprende la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de las distintas carreras de la institución. Es necesario recalcar que mi relación laboral docente es relativamente nueva (16 meses) y la misma se ha visto seriamente interferida por la pandemia causada por la COVID-19. De manera similar, la enseñanza en modalidad virtual ha representado un completo desafío para la humanidad y, sobre todo, para docentes y alumnos. En tal virtud, mi experiencia, relativamente corta y durante una pandemia que exige esfuerzos sin precedente en el área docente, hace de este análisis una identificación de factores recientes que son necesarios corregirlos o adaptarlos y tomarlos en cuenta para el cambio constante que requiere la universidad. Además, esta tarea principal de la enseñanza universitaria se encuentra

¹⁴ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

¹⁵ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

acompañada de la interacción con los estudiantes fuera del aula, colegas docentes, autoridades académicas, personal administrativo y, en general, toda la comunidad universitaria. Siendo la enseñanza mi labor esencial, y a su vez, la razón de ser de la institución, mi tarea está estrictamente ligada a sus objetivos y misión. Es decir, a través de mi cátedra, los estudiantes se forman pedagógicamente en conocimientos, valores y actitudes requeridas para desempeñarse como profesionales integrales en la sociedad.

Mi corta experiencia en la Universidad del Azuay, conjuntamente con los factores que han venido dándose en el transcurso de este periodo, me permiten identificar desafíos propios de la época para un docente. Es importante mencionar que mi reciente, y constante, experiencia como estudiante de pregrado, y luego de posgrado, abre paso a una perspectiva aún más crítica volviendo, en cierto sentido, este análisis uno que integra perspectivas estudiantiles y docentes. Por un lado, la pronta adaptación a la labor docente y a la pandemia, constituyen un gran desafío al momento de enseñar pedagógicamente, de mediar con los mismos recursos que se poseía antes de la pandemia y antes de ser docente y al momento de ejecutar y encaminar esos cambios necesarios en el sistema educativo universitario para el beneficio de nuestra comunidad universitaria, sin comprometer el componente de aprendizaje. Por otro lado, es posible ver esta misma experiencia como una oportunidad para despertar la curiosidad y auto-cuestionamiento del docente en cuanto a sus metodologías usadas en la clase y sus maneras de llegar a los estudiantes. Es decir, el proceso de adaptación a la docencia y a la institución universitaria definitivamente requiere del análisis, evaluación, adaptación y contribución del funcionamiento de la universidad como una institución cuyas características tienden a ser apegadas a aquellas descritas y detalladas por Malo González. Después de entender nuestro contexto como docentes y el espacio en el que actuamos y al que nos adaptamos, es fundamental analizar las maneras en

las que la Universidad del Azuay contribuye o impide el desarrollo de una preparación adecuada para la sociedad ecuatoriana.

Entre las cualidades que son visibles de la Universidad del Azuay, están su visión global, su participación y rol importante en la localidad, su infraestructura inclusiva y de servicio a la sociedad, su apertura para la incorporación de docentes jóvenes, su compromiso con el desempeño adecuado de sus docentes y su atención inmediata a los estudiantes. En estas virtudes señaladas, se puede identificar parte de la visión que Malo tiene para las universidades ecuatorianas. Por ejemplo, el hecho de que las propuestas, soluciones, profesionales, y otras relaciones establecidas con y para la sociedad, hacen de la universidad una institución verdaderamente revolucionaria. Asimismo, la inclusión de personal docente relativamente joven, con anhelo de desarrollar capacidades que contribuyan al aprendizaje de los jóvenes estudiantes tiene que ver, si no directamente, con la definición y descripción de la institución universitaria europea clásica detallada por Malo, en la que la participación de “estudiantes por graduarse” constituye un ejemplo de cómo la universidad requiere de la participación de docentes de varios niveles de preparación académica pero que estén verdaderamente comprometidos con la misión de la educación superior. Si bien esto parece ser algo comúnmente aplicado de manera global, en nuestro medio la Universidad del Azuay constituye un hito a tomar en cuenta para el resto de la región y el país. De manera similar es posible identificar una ayuda determinante a la labor docente, brindada por el personal administrativo de la institución. La importancia de este punto en mención yace en la verdadera libertad esperada en una institución laica y antioligárquica, en la que el docente es verdaderamente libre de enseñar y los estudiantes son libres de pensar y criticar lo enseñado para la formación del conocimiento y del saber. De la misma manera, y no menos importante, la apertura de las autoridades educativas para las sugerencias hechas por la

comunidad educativa constituyen el centro de la organización institucional cambiante y enrumbada hacia el progreso, como detalla Prieto. Es decir, la Universidad del Azuay muestra pluralismo y una comunidad educativa activa que es crucial para la toma de decisiones de la institución y constituye justamente el avance de la misma. Por último, la oferta académica, como parte central del currículum universitario, “responde a las necesidades identificadas en nuestra región y país enmarcada en el compromiso de servir a la sociedad.”¹⁶

Estas virtudes favorecen mi misión como docente guiando la aplicación del currículum, adaptando la malla curricular a las aulas y a la vez brindando la oportunidad de construir y reconstruir sobre esas pautas educativas. Esto último es parte fundamental de lo que representa la comunidad universitaria. Pues la reconstrucción o constante revisión del currículum mediante la participación de la comunidad universitaria permite adaptar las experiencias de los estudiantes y de los docentes para corregir y mejorar aspectos de contenido, metodología, relación con el perfil de egreso, etcétera. Estas virtudes de la universidad también me permiten desarrollarme como profesional. El hecho de que la estructura institucional sea muy organizada y mi trabajo sea fundamentalmente la docencia, mientras un equipo administrativo de la comunidad brinda la logística y el apoyo necesario para la efectiva fluidez de la asignatura, me da la oportunidad de relacionarme con mis compañeros docentes, comentar y reflexionar sobre nuestra labor, sobre las necesidades que tenemos y desafíos que enfrentamos como docentes, sirviendo estas conversaciones e interacciones como catapulta para cumplir metas profesionales y académicas que nos proponemos constantemente, tanto para participar en la investigación como para especializarnos en nuestras áreas disciplinares.

¹⁶ Universidad del Azuay (2019). “La Universidad, Reseña Histórica”. (Accedido por última vez el 31 de mayo de 2021) <https://www.uazuay.edu.ec/launiversidad#vision-mision-principios>

A pesar de lo señalado anteriormente, la universidad (nuestra universidad) tiene que autocriticarse mucho más de lo que hace actualmente, “para ejercer su condición de racionante”.¹⁷ Por ende, se puede empezar reconociendo que la falta de recursos fuera del aula para docentes y estudiantes constituye una gran barrera en la enseñanza universitaria. Son varias las esferas en las que tanto docentes como estudiantes se ven limitados, muchas veces inconscientemente, por la falta de recursos externos al aula. Por ejemplo, la falta de suficientes clubes estudiantiles, espacios físicos para organizaciones estudiantiles, talleres prácticos para estudiantes y docentes, espacios de área común para estudiar y aprender, guía estudiantil para llevar a cabo investigación, escritura de ensayos, prácticas en distintas disciplinas, etc., falta de oportunidades de investigación interna y colaboración entre docentes, motivación a los estudiantes en las distintas disciplinas, intersección multidisciplinaria en los cursos, oferta académica en respuesta a las necesidades y preferencias de los estudiantes, y la rigidez del curriculum al ser regulada por SENESCYT, son algunas de las limitantes identificadas en esta corta experiencia docente. Se ha decidido englobar muchos de estos faltantes en la categoría de ‘recursos externos al aula’ ya que se ha notado el irrefutable esfuerzo por alcanzar siempre la calidad docente dentro del aula, en el proceso de enseñanza como tal. Sin embargo, la innovación y las necesidades de la sociedad obligan a un aprendizaje que va más allá del aula. Entonces, el primer espacio de referencia tanto para docentes como para estudiantes es un centro de apoyo donde estudiantes y docentes (en sus distintos niveles jerárquicos) tengan acceso a ayudar y a recibir ayuda en las áreas de estudio. De manera semejante, es necesario motivar la investigación y la colaboración interdisciplinaria entre docentes y estudiantes. En la actualidad, la universidad tiene que preparar a la persona para cuestionar y resolver desafíos impuestos por una sociedad que avanza a un ritmo más rápido que en décadas y siglos pasados. Esto requiere una

¹⁷ Hernán Malo González (2013), “Universidad, Institución Perversa,” *Universidad Verdad* 62, pp. 9-48.

participación conjunta no solo en las aulas sino fuera de ellas. Lo jerárquico, al menos fuera del aula, se vuelve secundario cuando se trata de escuchar y comprender perspectivas distintas que vienen de realidades distintas. Por este mismo motivo, un cambio en la oferta académica de programas de pregrado, similar a aquel de los programas de posgrado, es necesario para acomodarse a las necesidades tanto de estudiantes como de la sociedad en general.

Estas carencias, más que defectos, obstruyen la labor docente ya que representan la rigidez muchas veces de los contenidos a enseñar y del avance esperado con el grupo de estudiantes. Pues se pudiese encaminar a los estudiantes a usar recursos externos al aula que fuesen de suma importancia para complementar su aprendizaje del idioma inglés, por ejemplo, sin la necesidad de capacitar en dichas herramientas dentro de la asignatura como tal. A la vez, estas carencias hacen que los estudiantes se enfrenten a un sistema de aprendizaje limitado y por ende, esperen obtener todo el conocimiento en el aula, sin considerar recursos externos. También ciertas carencias no permiten que establezcamos puentes entre las asignaturas o tampoco en el área investigativa. Como Prieto lo indica, “el período histórico que vivimos, no se aviene con claustros cerrados ni con la tradicional fragmentación por disciplinas y por materias aisladas. Se considera imprescindible una adecuación de la estructura académica, administrativa y de gestión, que posibilite la flexibilidad y la creatividad de la oferta educativa”.¹⁸ Existen también condiciones en la institución que deben ser mejor analizadas y a profundidad. Tales aspectos como universidad privada y universidad laica pero que tiene el catolicismo como eje de fé implican una barrera ideológica impuesta en la universidad y una barrera económica para los estudiantes y entre los profesionales en la sociedad.

¹⁸ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

¿Para qué (nos) educamos?

Habiendo discutido sobre la importancia de visionar la educación superior desde una perspectiva crítica y diversa hacia el curriculum y la institución de la Universidad, se puede empezar a profundizar en áreas directamente relacionadas con la práctica docente. Es por ello que el planteamiento de propósitos de la educación superior constituye la base para la generación de ideas y propuestas sobre las herramientas, metodologías y experiencias educativas entre los actores de la misma. La educación, en todos sus niveles, comprende un conjunto de propósitos por cumplir. Empezando por los estudiantes y continuando por los docentes y las instituciones educativas para terminar en la sociedad en general, la educación conlleva una práctica pedagógica de tal manera que cumplamos nuestros objetivos y metas no solo académicas sino profesionales y de desarrollo personal. Es por ello que se torna fundamental discutir y evaluar los propósitos para los cuales existe la educación. En otras palabras, es necesario saber para qué se educa y para qué nos educamos. Consideraremos los seis “educar para” sintetizados por Daniel Prieto Castillo, los cuales abarcan importantes motivos para que la educación superior cobre sentido: educar para la incertidumbre, gozar la vida, la significación, la expresión, el convivir y apropiarse de la historia y cultura.¹⁹ Los seis propósitos intentan describir este sentido de la educación en la actualidad, con todos los avances tecnológicos y retos sociales incluyendo la presente crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Ahondaremos en el educar para la incertidumbre como propósito que representa a toda la humanidad y que motiva, junto a las necesidades de la sociedad, a educar y aprender para un futuro mejor.

¹⁹ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

Educar para la incertidumbre constituye el primer propósito. Pues Prieto Castillo argumenta que la vida humana representa una lucha constante contra la incertidumbre.²⁰ Tomando aquello como base de nuestro análisis, es posible identificar que en nuestra cotidianidad lo incierto y lo riesgoso aparecen constantemente. En el ámbito educativo, por ejemplo, la pandemia a causa del COVID-19 representa una de las grandes incertidumbres para la educación en todo nivel. Hablando estrictamente del sistema de educación superior, esta incertidumbre ha llevado tanto a fracasos dentro del sistema educativo universitario como a avances que no hubiesen sido posibles sin el presente contexto. Por un lado, la falta de preparación y aprendizaje en cuestiones tecnológicas, pedagógicas, sociales y psicológicas han hecho que el estudiante y el docente se enfrenten a un entorno totalmente desconocido, en el cual la interacción social se hace cada vez más desafiante y el aprendizaje esporádicamente interesante. En cambio, estas mismas condiciones han permitido que, muchas veces de manera forzosa, aprendamos y enseñemos destrezas necesarias para un desenvolvimiento efectivo en pleno siglo XXI. No obstante, la incertidumbre de un futuro post-pandemia preocupa e invita a reflexionar sobre las marcadas desigualdades sociales en nuestro medio. Es decir, esta incertidumbre es el origen y el propósito para que los estudiantes y docentes cumplan con su tarea educativa de aprender y enseñar, respectivamente.

De manera similar, educar para gozar la vida y para la significación nos permite cuestionar el sentido más intrínseco de la educación, es decir, a nivel personal. En otras palabras, es esencial que el proceso educativo genere entusiasmo en sus actores.²¹ A veces, este propósito es olvidado cuando se enfatizan otros. Pues en nuestra sociedad competitiva, capitalista y globalizada (más aún tratándose de nuestra región con los desafíos y legados indicados anteriormente por Malo

²⁰ *Ibid.*

²¹ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

González), la transferencia de conocimientos, la competencia entre profesionales y la búsqueda de recompensas muchas veces monetarias o materiales han hecho que construyamos un sistema educativo que deje de lado muchas veces el sentido personal y colectivo por el cual estudiar y aprender. Es decir, no se trata de una preparación teórica, técnica, competitiva y que brinde soluciones a problemas de la sociedad, solamente. La educación sostenida por el entusiasmo, en palabras de Prieto Castillo, significa que los estudiantes se sientan felices de aprender para la vida, para compartir sus ideas, su creatividad y originalidad en el proceso de brindar respuestas a las necesidades de la sociedad y soluciones a los desafíos de la actualidad.²² A la vez, el educar para gozar la vida se encuentra íntimamente ligado al educar para la significación. Es decir, el usar nuestros recursos de imaginación, creatividad y creación colectiva hace que podamos dar sentido o significación a lo que aprendemos y enseñamos. El dar sentido a lo que hacemos, enseñamos y aprendemos, sobre todo, pretende incorporar el sentido de cada uno de los actores en el sistema educativo para relacionar, contextualizar e integrar experiencias.²³ Por ejemplo, al considerar un problema social de vivienda, estudiantes y docentes de arquitectura crean una conversación a través de la cual no solo se imparte un sentido del problema, sino en la que los participantes escuchan las opiniones de sus pares y contribuyen con aportes desde su experiencia de vida. El resultado final es una mirada integral y colectiva del problema. Es decir, el sentido construido en una relación solidaria que se puede dar en una clase universitaria permite que la educación tenga un propósito claro, el de compartir sentidos y brindar uno nuevo para analizar los problemas y desafíos de la sociedad.

De igual importancia son los educar para la expresión y el convivir. Se ha argumentado que los ‘educar para’ se encuentran relacionados entre sí y que todos son de igual importancia. En el

²² Ibid.

²³ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

caso del educar para la expresión, es fácil identificar su relación con el educar para la significación, por ejemplo. Prieto Castillo sugiere que sin expresión no hay educación, pues la expresión permite dar nuestro sentido al contenido y a las metodologías aprendidas.²⁴ Además, la expresión asegura y demuestra el conocimiento y la argumentación. Pues sin ella, estaríamos sometidos a educar y educarnos con modelos fijos, sin nuestro sentido ni nuestra crítica. Por otra parte, el educar para convivir abarca también el sentido de comunidad. Si bien la universidad prepara al ser humano para enfrentarse a los retos de la sociedad, la convivencia en el hogar y en las instituciones educativas por las que transita el ser humano, constituyen espacios de convivencia y de compartir conocimientos y experiencias. Si hablamos del aprendizaje como espacio y herramienta para la convivencia, entonces el mismo se convierte en un interaprendizaje en todo momento. Esto puede verse reflejado en simples interacciones entre estudiantes, interacciones con docentes o trabajos grupales formales. Ahondando más en el educar para convivir, se puede afirmar que la convivencia requiere de expectativas, reglas, maneras y valores. Por ende, si la universidad pretende educar para convivir, la convivencia dentro de la misma debe estar fundamentalmente inculcada desde el docente hacia los estudiantes. Esto implica claramente que el docente tenga expectativas sobre los estudiantes y viceversa. Al respecto, Prieto Castillo argumenta que no se puede enseñar a alguien en quien no se cree. Es decir, no se puede educar cuando no se tiene expectativas sobre los estudiantes para la convivencia en la universidad, mucho menos fuera de ella. Es necesario recalcar que la educación para la convivencia está ligada a la educación para la cooperación, la participación colectiva y el interaprendizaje. En otras palabras, se espera una participación activa por parte del estudiante tanto en el proceso de enseñanza como en la sociedad en general.

²⁴ Ibid.

El sexto propósito de la educación, de acuerdo a Prieto Castillo, es educar para apropiarse de la historia y de la cultura. Es evidente que los propósitos de la educación se enfocan en los resultados luego de la etapa educacional. Sin embargo, la vida en sí es un aprendizaje. Por ende, este proceso se da permanentemente en un contexto cultural e histórico que da forma y se amolda a nuestras realidades. Esta interacción permanente con nuestra cultura e historia nos hace a más de simples conocedores de la misma, productores y generadores de aún más historia y cultura. Esta, precisamente, es la relación existente entre la educación, la cultura y la historia. Si analizamos el ambiente de una aula universitaria, podremos comprender que este proceso permanente se vive incluso dentro de ella. Esto es, el proceso educativo, entendido como “construcción de conocimientos, intercambio de experiencias y creación de formas nuevas”, requiere de estudiantes que sean protagonistas de su misma historia y de aquella que abarca la sociedad.²⁵ Es decir, estudiantes y docentes aportan su historia y su perspectiva para resolver problemas actuales y futuros, que a la vez formarán parte de un legado a la sociedad en cuanto a las formas en las que los profesionales dan forma y respuesta a los desafíos de la misma.

Por otra parte, la incertidumbre genera un sistema de educación en el que aparte de metodologías y acumulación de conocimientos básicos para el desenvolvimiento profesional, se produce investigación y avance científico que de respuesta eficiente a los problemas actuales. Es decir, tanto la manera de cuestionar lo que sucede en nuestra sociedad como de educar para dar soluciones no puede basarse solamente en una esfera de conocimientos y métodos. La misma incertidumbre hace que la educación y la investigación sean para el ser humano una manera de buscar respuestas originales, creativas y efectivas más que una enseñanza de respuestas como tal. Para poner estas palabras en contexto, se puede introducir un caso de clase universitaria cualquiera, sin embargo, usaré una del idioma inglés. La enseñanza de una lengua extranjera, a

²⁵ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

pesar de los cambios en todos los idiomas por factores sociológicos, etcétera, es considerablemente estática. Esto no quiere decir que su enseñanza sea de igual forma. De hecho, las metodologías de la enseñanza del inglés han cambiado a un ritmo acelerado desde que el fenómeno de la globalización ha llevado el uso de la lengua inglesa por caminos sin precedentes. En el caso de profesionales de alta calificación en distintas culturas y países, por ejemplo, han adoptado el inglés tanto para la interacción social como para la capacitación técnica y de talento humano. A la vez, el idioma mismo ha ido evolucionando, adoptando palabras de otros idiomas, siendo usado de manera diferente a aquella en la que usaban sus nativo hablantes. Hoy en día, el inglés es una lengua que pertenece más a hablantes no nativos que a los propios nativo hablantes. Por esta razón, y en un contexto en el que el inglés no es comúnmente usado para la interacción social, su enseñanza exige el intercambio de formas en las que las personas aprenden y enseñan el idioma. No se puede pretender usar la misma manera de enseñar del pasado, las necesidades de los estudiantes son diferentes tanto por el cambio de época como por el bagaje cultural. Prieto Castillo insiste en que mientras menos información se disponga, más incertidumbre existe.²⁶ Entonces, la enseñanza de una segunda lengua, en especial de aquella globalizada e internacionalizada, proporciona el camino para que el estudiante disponga de más información y busque de una manera pedagógicamente acompañada, caminos y pautas a las incertidumbres del futuro. Pues nuestra contemporaneidad, a la vez que exige una disposición suficiente de información, exige recursos y metodologías para trabajar con aquella existente. En nuestro ejemplo de la enseñanza del inglés, significa considerarlo como recurso de acceso a información para cumplir con las acciones que demanda la incertidumbre del futuro y también como una metodología en la que el estudiante vea una nueva forma de analizar la misma, con nuevas perspectivas y nuevos criterios. Solo de esta manera, la educación en el inglés cumpliría el

²⁶ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa”, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

propósito global de la educación y, a la vez, constituiría una enseñanza más cercana al camino de la mediación pedagógica.

Capítulo 2: Adaptando la pedagogía en la cátedra universitaria

Promoción y acompañamiento del aprendizaje en la vivencia estudiantil

A lo largo de mi experiencia como estudiante universitario, he tenido la oportunidad de comparar y contrastar las distintas maneras de acompañamiento a mi aprendizaje con aquellas del sistema de educación superior del país. A pesar de tratarse de una diferencia general significativa, los métodos mediante los cuales recibí un acompañamiento en cada una de mis materias fueron diferentes entre sí también, llegando a ser complejo contrastar toda mi educación universitaria con la que hubiese sido en mi país natal. Entonces, puedo argumentar que el aprendizaje en la universidad, donde sea que este se dé, trae consigo un diverso abanico de herramientas, procedimientos y lecciones en el ámbito pedagógico. A pesar de considerar haber tenido una educación enfocada extraordinariamente en el contenido, no puedo prescindir de aquellas experiencias que marcaron un ejemplo de mediación pedagógica. Tal es el caso de la clase de Realidades Indígenas en América Latina, curso al que me gustaría hacer referencia para ejemplificar ciertos aspectos iniciales sobre la mediación pedagógica.

En primer lugar, el curso nació de la necesidad de cubrir determinados temas de interés propiamente de las y los estudiantes de la carrera de estudios latinoamericanos. Desde un inicio, la planificación de dicho curso significó la constante interacción entre autoridades universitarias, docentes, tutores y estudiantes. En otras palabras, durante la etapa inicial, se pudo evidenciar el enfoque dado al cómo y cuánto aprendiesen las y los estudiantes que tomaran el curso más que al dominio que tuviese el docente sobre los temas tratados en el curso; una intención de promover

sin duda alguna el aprendizaje. Aquello no quiere decir que el docente asignado se limitó a enseñar los contenidos que conocía. Por el contrario, quienes estuvieron a cargo de la planificación del curso hicieron de las invitaciones a docentes de otras instituciones y ramas, un componente esencial del curso, mediante las cuales, los estudiantes obtendrían el conocimiento necesario y, además, desde una perspectiva multidisciplinaria.

A más de haberme matriculado en un curso planificado con y para las necesidades académicas de los estudiantes, recibí el apoyo de pares más capacitados; el docente, profesores invitados, la asistente de cátedra y los compañeros de distintas áreas del conocimiento, quienes facilitaron definitivamente un desarrollo intelectual integral mayor en mí. La Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, descrita por Daniel Prieto Castillo, permite identificar el valioso aporte de mis pares académicos. En efecto, los asuntos concernientes a las realidades indígenas en América Latina fueron mejor analizados cuando la conversación se daba en conjunto. Fue más efectivo un análisis desde distintas ciencias sociales que desde una sola perspectiva. Los distintos niveles de dominio de asuntos de comunidades indígenas particulares del docente titular y de los profesores invitados nutrieron nuestra reflexión del tema, incluso aumentando el interés por casos de estudio que inicialmente eran de menos relevancia personal. De la misma manera, la constante interacción grupal, dentro y fuera del aula, guiada por la asistente de cátedra, constituía el ámbito ideal para retroalimentar nuestras propias conclusiones y expandir las explicaciones que hallábamos en cuanto a nuestro tema investigado para el proyecto final. En consecuencia, la mediación establecida por cada uno de los actores del curso, no solo el docente, marcó sin duda alguna un camino para llegar al umbral pedagógico, etapa que se evidencia al poder continuar con nuestro proyecto final por uno mismo.

La tarea pedagógica de promover y acompañar el aprendizaje puede verse reflejada claramente en cada etapa del curso que he considerado anteriormente. Sin embargo, el desarrollo de mi trabajo final comprendía un claro y concreto ejemplo de mediación pedagógica. Al iniciar mi investigación sobre lo que ocurre en ciertas comunidades indígenas del Ecuador, conté con el aporte de casos similares y áreas de investigación distintas descritas en las clases. Si bien mi investigación no nació específicamente de un caso discutido en la clase, el interés por la misma definitivamente empezó en estos ejemplos y discusiones. De esta manera, las clases y las consultas particulares a mi profesor y a la asistente de cátedra permitieron crear el camino correcto para que mi tema de interés se encamine correctamente. No solo obtuve un tema de mi interés con los puntos y perspectivas tratadas en las clases, sino que también pude ahondar en el tema mediante mi otra rama de estudio, la economía. En definitiva, se puede argumentar que tanto el camino investigativo como el resultado final del mismo, fueron constantemente nutridos por el acompañamiento y la promoción del aprendizaje del docente y su asistente.

El cuestionamiento, la crítica constructiva, la curiosidad por el tema y el aporte de recursos bibliográficos diversos constituyeron la promoción y acompañamiento de mi aprendizaje a través del proyecto de investigación sobre la economía mixta de la comunidad Kichwa-Otavalo. Mediante las críticas recibidas en base a mis comentarios de las lecturas asignadas, la asistente de cátedra, sabiendo mi interés de investigación, aportaba con aclaraciones y correcciones sobre mi perspectiva en cuanto a los distintos casos de estudio. A través de las clases y conversaciones particulares, el profesor demostraba su interés y curiosidad por saber adónde me llevaría mi investigación. En efecto, el docente me guiaba hacia recursos bibliográficos de texto, multimedia e incluso hacia otros profesores que pudiesen saber más sobre el tema, para que mi investigación sea integral. Con estas pequeñas pero constantes muestras de interés por mi modesto proyecto,

puedo concluir que el acompañamiento y la promoción de mi aprendizaje no fue de un momento para otro ni asunto de una sola vez.

El proceso de mediación pedagógica, analizado a través de mi experiencia en el curso mencionado, es de vital importancia para el aprendizaje de contenidos de clase que van mucho más allá del aula. Pues el contraste de ejemplos de acompañamiento y promoción del aprendizaje, como aquel antes mencionado, con casos en los cuales una mediación pedagógica fue mínima o nula, permiten visibilizar la importancia de la misma en el desarrollo del estudiante. Una educación con mediación pedagógica marca definitivamente la diferencia no solo en la etapa estudiantil sino también, y con más relevancia aún, en la vida profesional y futuras experiencias académicas del estudiante. Pues a través de las descripciones de Prieto Castillo sobre la mediación pedagógica se puede apreciar lo fundamental de la posición sociocultural del estudiante, así como su transformación para la creación y promoción del conocimiento.

La mediación pedagógica con la cultura aplicada en un tema de clase

La cultura constituye parte esencial de la mediación pedagógica. Entendemos como cultura toda experiencia personal o colectiva que nos forma como personas, seres parte de una comunidad y del mundo. Mediar con la cultura, entonces, comprende el crear vínculos entre las experiencias, y el conocimiento; entre la cultura y el aprendizaje. El uso de la música, por ejemplo, como disciplina mediadora de los conocimientos al momento de enseñar pedagógicamente, ha sido considerablemente común en las aulas de la escuela primaria y básica. Sin embargo, su uso ha ido tomando fuerza en la educación secundaria y superior. Pues se admite la trascendencia de la música como un elemento fortalecedor en el desarrollo expresivo, comunicativo, creativo y

emocional de los estudiantes.²⁷ Por ende, la música constituye una herramienta esencial en la enseñanza de los idiomas en la universidad; área en la que me desempeño como docente. Los jóvenes relacionan el aprendizaje de una lengua extranjera con la atracción y emoción que brinda el traer sus gustos musicales a la clase, haciendo de la práctica de destrezas comunicativas, una actividad más agradable, conjunta y motivadora. Mediante el uso de herramientas tecnológicas musicales como el karaoke, la enseñanza de la pronunciación y gramática del idioma Inglés se facilita en todas las etapas de la mediación pedagógica.

Para analizar la función mediadora pedagógica de las herramientas musicales en la enseñanza del idioma Inglés, es primordial referirse a los cuatro elementos básicos de la mediación pedagógica, descritos por Daniel Prieto Castillo. De esta manera, se puede identificar las instancias en las que la herramienta de karaoke facilita una verdadera mediación pedagógica en la práctica de las destrezas en una lengua. Primero, ubicar al aprendiz como punto de partida de nuestra planificación. Segundo, cubrir pedagógicamente el contenido a tratar. Tercero, alcanzar en todo tema, una práctica para y con los estudiantes. Por último, fomentar la construcción grupal tanto de los conocimientos como de quienes los construyen.²⁸

De la misma manera, es fundamental recordar los conceptos de una mediación con toda la cultura y de un umbral pedagógico. La primera, de acuerdo a Prieto Castillo, cobra importancia debido a que cualquier creación del ser humano funciona como recurso de mediación, haciendo del aprendizaje un juego, al igual que las herramientas que se usan en el proceso.²⁹ Es así que se puede reconocer la utilidad de la música en el entorno del aprendizaje del idioma inglés. Pues el encuentro de las experiencias de uno como docente, de las preferencias, gustos y métodos de

²⁷ V. Hemsy de Gainza, 2004, *La educación musical en el siglo XX*, Revista Musical Chilena, 58, pp. 74-81.

²⁸ Daniel Prieto Castillo, 2019. "En torno a la mediación pedagógica en la práctica de la docencia universitaria" (acto de inauguración de la Carrera de Especialidad en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay).

²⁹ Daniel Prieto Castillo, "La Enseñanza en la Universidad" (Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador).

aprendizaje del estudiante y de las herramientas correctas, hacen del entorno de la enseñanza en la universidad un camino adecuado para aprender. Es más, el objetivo de aprender suscita en este espacio denominado umbral pedagógico. Este consiste en el dinamismo existente entre los tres actores que he mencionado anteriormente y la institución universitaria para aplicar, a diversos niveles de participación, la promoción y acompañamiento del aprendizaje.³⁰ Aplicados estos conceptos a la discusión del karaoke como herramienta mediadora, se puede encontrar varios argumentos que permitan expandir en cuanto a la planificación de la clase, la experiencia de los alumnos, los resultados obtenidos y los cambios por hacer. En otras palabras, la mediación pedagógica con toda la cultura en este espacio denominado umbral pedagógico revela puntos clave de la experiencia del docente y de los estudiantes en el aprendizaje y práctica del idioma inglés mediante el karaoke.

Por otro lado, es necesario detallar los argumentos en torno al aprendizaje de un nuevo idioma y sobre cómo éste se beneficia, especialmente durante la primera fase, de las propiedades motivacionales y de la estructura de la música a través de la canción. Besson et al., por ejemplo, demuestran que el aprendizaje es óptimo cuando las condiciones tanto para el incentivo a las emociones como para las funciones lingüísticas se presentan en el aula, siendo la música un gran recurso que favorece estas condiciones.³¹ También se recurre a los estudios de Trainor, Austin y Desjardins; y, Trainor y Desjardins, quienes argumentan que la música tiene una función regulatoria de la emoción³² y una función lingüística³³ de manera simultánea.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Daniele Schön, 2008, "Songs as an aid for language acquisition", *Cognition* 106, pp. 975-983.

³² L. J. Trainor, C. M. Austin, & R. N. Desjardins, 2000, "Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion?", *Psychological Science* 11, pp. 188-195.

³³ L. J. Trainor, & R. N. Desjardins, 2002, "Abstract Pitch characteristics of infant-directed speech affect infants' ability to discriminate vowels", *Psychonomic Bulletin & Review* 9, pp. 335-340.

El acompañamiento y promoción del aprendizaje del idioma inglés, especialmente en nuestro medio, se ve continuamente enfrentado a un desafiante proceso de desarrollo de la destreza del habla. Uno de los factores que influyen en la adquisición de la misma es la práctica constante del escucha y habla de manera espontánea, mediada con la cultura angloparlante y con lo que los estudiantes asocian al idioma Inglés. Por otro lado, la música ha logrado ayudar en el aprendizaje de un sinnúmero de ramas de las artes y ciencias, siendo la comunicación, la lingüística y los otros idiomas, las áreas en las que mejor se ha acoplado. Con la navegación en el internet, por ejemplo, se puede encontrar las herramientas necesarias para lograr esta mediación pedagógica de las destrezas del idioma Inglés desde la música. De esta manera, se propone una práctica conjunta introductoria de clase haciendo uso del karaoke en Inglés por 10 minutos para desarrollar las destrezas de escucha, habla, pronunciación, vocabulario y gramática. Si bien puede realizarse en cualquier momento de la clase y enfocarse únicamente en una destreza, se enfatiza el efecto que crea la práctica multi-destrezas e introductoria con el karaoke.

Partiendo del estudiante, puesto que el aprendiz es el actor principal y finalidad de nuestra labor, se empieza a indagar sus canciones de preferencia para practicar el Inglés. Es necesario considerar también propuestas del docente tanto por un argumento técnico, gustos personales y porque pueden haber estudiantes que simplemente no escuchen música en inglés. Con igual importancia, se debe considerar el rango de edad de los estudiantes para alinear la selección de canciones acorde a su generación y gustos. Se puede evidenciar que la mayoría de canciones utilizadas son aquellas que alcanzaron una fama considerable en nuestro medio y a nivel global, así como también pueden ser ‘clásicos’ de épocas anteriores.

Considerando que los estudiantes son asignados material previo a la clase, el cual brinda una introducción al tema a tratarse, la práctica mediante el uso del karaoke al inicio de ella constituye

tanto el momento de cubrir pedagógicamente el contenido como la puesta en juego necesaria después del mismo. Sin embargo, he aquí la flexibilidad de usar esta práctica en el momento más conveniente para los estudiantes. Para especificar de mejor manera el beneficio del uso del karaoke, se escoge mediar un tema gramatical específico con una canción de ritmo y letra acordes a la clase y que ofrezcan muchas oportunidades para poner en práctica los principios de aprender un idioma a través de la repetición. Es decir, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de escuchar varias veces la estructura gramatical tratada y, por ende, la capacidad de repetir y mejorar su pronunciación. El concepto de Umbral Pedagógico esclarece la forma en la que se debe usar el karaoke. Si bien los estudiantes no necesariamente completan las palabras faltantes del karaoke, por ejemplo, su exposición a una canción que permite medir conocimientos y ponerlos en práctica, constituye de por sí un espacio en el que el estudiante se verá acompañado pero no invadido en su aprendizaje.

Entonces, el completar la letra de la canción en partes específicas, permiten al estudiante aprender estructuras de preguntas, oraciones simples, contracciones y vocabulario. Es decir, el karaoke cumple la función mediadora pedagógica del tema a tratar. Por otra parte, las destrezas de escucha, vocabulario, pronunciación y habla, en general, se ven ampliamente beneficiadas del proceso. El estudiante repite, siguiendo la música, las estructuras de interés, aprende palabras que acompañan el tiempo gramatical del futuro simple (por ejemplo, still), pronuncian adecuadamente la contracción del auxiliar will y discuten con sus compañeros las partes faltantes, no claras o significados de palabras nuevas. Es por ello que el uso del karaoke resulta ser una práctica integral de un tema a tratar en la clase de Inglés abarcando casi todas las destrezas que el estudiante debe desarrollar.

La mediación pedagógica de un tema de clase desde otra disciplina, siendo la extensión del tema mediado algo secundario, consigue una enseñanza sólida para los estudiantes. En el caso del idioma Inglés, cuya mediación se hace estrictamente necesaria a lo largo del proceso de enseñanza, el uso de la música o del karaoke permite cuantiosamente desarrollar las destrezas lingüísticas necesarias para ‘hablar Inglés’. El salirse de la estructura algo rígida, y quizá aburrida en ciertos casos, de un libro de gramática del Inglés, proporciona un espacio de encuentro de las preferencias y cotidianidades de los estudiantes con sus necesidades educativas. Es importante recalcar que la animosidad del estudiante perdura a lo largo de la clase cuando la práctica propuesta se la hace al inicio de ella. Además, esta propuesta genera la urgencia de incluir tanto canciones del gusto de los estudiantes como otras artes y ciencias que incluyan a aquellos para quienes la música no necesariamente sea su mediador pedagógico preferido.

Capítulo 3: Aprendiendo de distintas maneras o instancias

La vivencia estudiantil de las instancias de aprendizaje

El aprendizaje del estudiante-persona, adoptando el término comprensivo de Giselle Miranda Cervantes, es dinámico y se acomoda a las necesidades educativas del mismo. El estudiante hace uso de los recursos puestos a su disposición en el ámbito educativo universitario. Además, sus necesidades y los recursos disponibles para satisfacerlas son diversos e implican una amplia gama de opciones pedagógicas que conllevan al cumplimiento de los propósitos de la educación. Sin embargo, las necesidades pueden verse enfrentadas a una carencia de variedad de recursos, estos conocidos por Daniel Prieto Castillo como las ‘instancias de aprendizaje’. La falta de éstas y/o la limitación de la práctica educativa a tan solo determinadas instancias de aprendizaje constituyen un vacío pedagógico en la educación superior. Por otro lado, las necesidades

pedagógicas de los estudiantes implican efectos sociales en el ámbito profesional como vocacional. Es decir, las instancias de aprendizaje, como momentos educativos que se dan dentro y fuera del aula, con uno o más actores educativos, constituyen herramientas clave tanto para el aprendizaje como para el desenvolvimiento del ser humano en su desempeño profesional, académico y de vida diaria. Conversemos de las instancias de aprendizaje con el carácter dado a este texto paralelo, experimentadas como estudiante y aplicadas en la docencia universitaria.

De acuerdo a Daniel Prieto Castillo, las instancias de aprendizaje son “seres, espacios, objetos y circunstancias en los cuales y con los cuales vamos apropiando experiencias y conocimientos, en los cuales y con los cuales nos vamos construyendo.”³⁴ Es necesario reconocer que una clase promedio en nuestro contexto, concordando con la opinión de Prieto Castillo, se desenvuelve dentro de una esfera reducida de instancias de aprendizaje, siendo el docente y el texto las más priorizadas.³⁵ Además, es considerablemente visible y, a la vez, preocupante la limitación de instancias de aprendizaje. Prieto Castillo permite ampliar la perspectiva sobre estas implicaciones y analizarlas desde un punto de vista más comprensivo e integral. Pues él argumenta que al depender de tan solo estas dos instancias más usadas, “se pierden posibilidades para enriquecer la práctica educativa.”³⁶ Es claro deducir, entonces, que la limitación en las instancias usadas para el aprendizaje de los estudiantes, conlleva un efecto en toda la práctica educativa, desde la falta de mediación pedagógica y todas sus bondades académicas y sociales hasta el desarrollo profesional y vocacional de la persona.

De la misma manera en la que se reconoce las implicaciones del uso limitado de las instancias de aprendizaje para llevar a cabo este análisis, es sumamente importante reconocer los potenciales educativos que nuestro contexto puede ofrecer para una mejor aplicación de las instancias en las

³⁴ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Pag. 43

³⁵ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Pag. 41

³⁶ Ibid.

aulas y fuera de ellas. Prieto Castillo, por ejemplo, brinda una interesante idea propicia para el análisis de nuestro contexto: “en la tradición latina, el aprendizaje era caracterizado ya de una manera muy rica y amplia: adquirir el conocimiento escuchando o leyendo, anticipar, reconocer.”³⁷ Si bien este manifiesto pone en evidencia la larga tradición desde Europa para aprender y educar de una manera diversa y comprensiva, también se puede incluir las formas de aprendizaje de los pueblos y nacionalidades ancestrales de nuestro país y subcontinente. Es decir, la oralidad, el aprendizaje mediante la experiencia y el uso de instrumentos de importancia cultural e histórica y la cosmovisión andina también forman parte del origen educativo en América Latina y del legado diverso en pedagogía latinoamericana en el que ocurre la educación actualmente.

Durante mi etapa de estudiante universitario pude experimentar, afortunadamente, todas las instancias de aprendizaje: la institución, la/el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y con uno mismo. Los factores de los cuales dependía el cruzar por una instancia u otra son varios, entre ellos se encuentran: las preferencias personales para trabajar y estudiar, el plan de estudios de la asignatura, la modalidad del curso, la organización del curso, la calidad docente, los recursos necesarios para la asignatura y el nivel de dificultad de la asignatura. Si bien existían cursos en los cuales no se aplicaban todas las instancias, la experiencia general permite hablar de la vivencia con cada una de ellas. Esta discusión de la vivencia de todas las instancias, y la falta de ellas cuando hubiese sido lo ideal, permite nutrir la labor docente propia. Entonces, esta discusión requiere de una visión a varios cursos, diversos años de estudio y diversas circunstancias para llegar a un análisis completo de las distintas instancias de aprendizaje. Además, el narrar sobre distintas asignaturas, experiencias y momentos permite concluir que ciertas instancias de aprendizaje pueden ser complementos

³⁷ Ibid, pag. 42

mientras que otras pueden ser suplementos, sin perder de vista que todas pueden ser, y deben ser, aplicadas en nuestra labor docente.

En el curso introductorio de economía, como en cualquier asignatura de primer año académico, el estudiante-persona es un principiante en el sistema universitario. Es decir, el estudiante experimenta las diferentes instancias de aprendizaje. Tal fue mi caso al tomar la clase mencionada en la etapa inicial de la carrera. El curso tuvo como duración un año académico, lo cual significó un compromiso mayor comparado con la gran mayoría de cursos tomados a lo largo de la carrera. Si bien la duración hacía del curso algo extenuante, el resto de aspectos de planificación de la asignatura tenían el objetivo de compensar aquello. Las sesiones duraban 3 horas continuas con el profesor, lo cual era beneficioso para la discusión plena del tema en cuestión pero el espacio físico (auditorio) y el gran número de estudiantes (trescientos aproximadamente) permitían mayoritariamente la instancia con el educador. La interacción con otros estudiantes era escasa excepto por el hecho que los estudiantes acudían acompañados de amigos. Sin embargo, fuera de las horas de clase, los trabajos y sesiones de estudio solía hacerlos acompañado de compañeros o por mi propia cuenta, es decir, con uno mismo. En este sentido, la libertad de poder realizar los trabajos autónomos en grupo o por cuenta propia si es que el estudiante así lo desea, le brinda la opción de elegir su instancia de aprendizaje mientras que no lo fuerza a aprender de una manera u otra. A su vez, la libertad de escoger la instancia de acuerdo a nuestra preferencia fuera del aula hace que el educador no sea reemplazado por un estudio individual o de pares, sino más bien complementado con esto.

Si bien la planificación del curso junto a las preferencias personales de los estudiantes permite que ellos escojan de cierta manera las instancias mediante las cuales aprender, la naturaleza de la asignatura dicta considerablemente las instancias que mejor se acomoden o se deban priorizar.

Por ejemplo, en un curso más avanzado sobre ecología política y extractivismo en Latinoamérica, el grupo de estudiantes era de 10 personas aproximadamente. El nivel académico y el tamaño del grupo de estudiantes hacen que la instancia de aprendizaje más adecuada sea en grupo. Las discusiones y diálogos en las sesiones de clase se llevaban a cabo con el docente como un miembro más de un grupo equitativo. Es decir, la conversación se veía nutrida por los comentarios de todos los estudiantes y reforzada por aquellos del docente. Se pudo notar en los resultados obtenidos que esta interacción durante la clase provocó un interés innato y auténtico sobre temas del curso, evidenciado en los ensayos finales para los cuales el estudiante escoge su propio tema y lo puede comentar constantemente en la clase para una reflexión constructiva por parte de sus compañeros y el educador. En este contexto, la instancia de aprendizaje por uno mismo tiene completo sentido para la redacción de prácticas y el ensayo final, sin embargo, la interacción con el educador y con el grupo son cruciales para este proceso individual y no suplementan de manera alguna una instancia diferente.

El análisis de estas tres instancias de aprendizaje: la/el educador, el grupo y uno mismo, en distintos grados de utilización dentro de una asignatura, permite descubrir aspectos necesarios a tomar en cuenta para el uso de las instancias de aprendizaje en nuestras asignaturas. En el caso de la docencia universitaria en el idioma inglés, particularmente, las tres instancias mencionadas anteriormente juegan un papel crucial en el progreso de la clase y, sobre todo, en el interés y aprendizaje del estudiante para desarrollar las destrezas de un idioma. Los conocimientos impartidos, como en cualquier otra asignatura, representan una incertidumbre para el estudiante. Por esta misma razón, la presencia del educador para acompañar y promocionar el aprendizaje de inglés es crucial especialmente en las primeras etapas de enseñanza de cada unidad, principalmente en las destrezas de gramática y vocabulario. De manera similar, la instancia

individual constituye un momento clave para procesar los conceptos gramaticales y el vocabulario aprendido en la clase. Es esencial implementar en esta instancia, entonces, métodos y estrategias que sean de agrado del estudiante-persona. Por último, la instancia grupal constituye el momento de mayor importancia para las destrezas de escucha y habla. Pues al ser destrezas desafiantes para los estudiantes como aprendices de un idioma extranjero, la práctica en conjunto representa un momento de compartir aciertos y errores sobre los cuales ellos pueden construir progreso además de proveer de un espacio seguro y confiable para practicar una nueva lengua sin temor a equivocarse. En otras palabras, las instancias de aprendizaje con el educador, en grupo y con uno mismo si bien son suplementarias en ciertas destrezas o momentos dentro y fuera del aula, el uso de ellas simultáneamente a lo largo del curso permiten la integración de los conocimientos propuestos como objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Por otra parte, el estudiante, a pesar de saber sobre la institución, su oferta académica, sus bases en valores, objetivos, misión y visión, no contempla por completo el hecho de que la institución y su estructura sistemática da forma decisiva a los estudios. Tal fue mi caso al ingresar a la universidad. La falta de conocimiento sobre los recursos disponibles para los estudiantes, la manera de organizar el curriculum, la manera de cómo la visión de la universidad afecta mis estudios de pregrado y mis preferencias académicas futuras, son algunos de los aspectos que no consideré al iniciar mis estudios de pregrado. Sin embargo, el estudiante no debe estar solo en este proceso de conocimiento de la institución. De hecho, Prieto Castillo señala que cuando la institución pierde el sentido de comunicación y dificulta la constante pasión por la comunicación y la educación, se empobrece directamente el aprendizaje.³⁸ En otras palabras, la universidad tiene la responsabilidad de poner en marcha y fomentar el sentido de comunicación para con los estudiantes, de tal manera que esta se vuelva verdaderamente su centro de estudios y el lugar

³⁸ Daniel Prieto Castillo, 2020. "Una Educación Alternativa," Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Pag. 43

donde sus propósitos se vean alcanzables y apoyados en un sistema académico de calidad. La institución como instancia de aprendizaje puede resultar un poco abstracta al momento de su aplicación. Sin embargo, identificando el sentido de la comunicación, la institución puede ser una fuerte instancia de aprendizaje para el estudiante cuando necesita apoyo de su personal administrativo y cuerpo docente, cuando se ve a sí mismo como parte de la institución y tiene la seguridad de que su voz cuenta en la toma de decisiones para dar forma cambiante a la institución.

De manera similar, el contexto en el cual el estudiante aprende es de suma importancia. De hecho, esta instancia es una de las más fuertes y constantemente presentes a lo largo de la vida estudiantil. Prieto Castillo, por ejemplo, menciona que “siempre podemos ir hacia el contexto, [...] podemos jugar nuestra historia y nuestra forma de percibir un determinado tema.”³⁹ Se torna crucial entonces traer el contexto a la clase, usarlo junto a otras instancias, ya sea de manera implícita o explícita. Si bien el aula es un ambiente más limitado con respecto a su duración, las posibilidades de mediar con toda la cultura son innumerables y fácilmente aplicables. Si consideramos el uso del contexto como instancia de aprendizaje, aplicación de la mediación pedagógica y medio para lograr el propósito de gozar la vida, este viene a ubicarse en el centro de la experiencia educativa. Es con y para el contexto que aprendemos.

Finalmente, el uso de herramientas disponibles en la educación universitaria: los medios, materiales y tecnologías, toma cada vez más fuerza por condiciones de avance tecnológico así como también por condiciones que requieren su uso obligatorio. Tal es el caso de la pandemia a causa del COVID-19, que ha llevado a las universidades a replantear su metodología de enseñanza y llevarlo a una modalidad virtual sin perder la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes pero también sin causar desigualdades tecnológicas. Entonces, aplicar esta instancia

³⁹ Ibid, pag. 41

constituye una excelente oportunidad para nuestras clases y, a la vez, un gran reto que requiere de conocimientos fuera de nuestra asignatura y de habilidades que los estudiantes tienen que haber adquirido en el transcurso de su vida estudiantil. En mi caso, el uso continuo de material bibliográfico físico y digital, las instalaciones de la universidad, las plataformas virtuales, el manejo de la tecnología durante las clases y la continua preparación tecnológica hacen que mi experiencia como docente también adopte esta instancia con suma responsabilidad y entusiasmo. Al analizar el uso de los medios, materiales y tecnologías como instancia de aprendizaje se puede concluir que es el docente quien encamina al estudiante a aprender mediante estas instancias. Por ende, es necesario evaluar nuestra labor docente constantemente.

Las instancias de aprendizaje son momentos y medios que, usados de manera diversa y conjunta, resultan en una educación pedagógica universitaria en la que el aprendizaje no está concentrado en una sola esfera. Además, se observa que el educador, el grupo y uno mismo definen la forma de relacionarse y aprender del estudiante-persona mientras que la institución, el contexto y los medios, materiales y tecnologías facilitan la comprensión y el interés del mismo. Si bien la aplicación de todas las instancias de aprendizaje puede ser fácilmente llevada a cabo, la congruencia y el momento ideal para su fin conjunto requiere de un análisis que va más allá de su uso. Por ejemplo, el rol de la institución universitaria debe ser profundamente analizado; tanto por parte del estudiante como del educador, el rol de la institución es pocas veces considerado como una instancia de aprendizaje con importancia trascendental.

Más sobre las instancias de aprendizaje

Como hemos afirmado ya, el uso adecuado de las instancias de aprendizaje, en la medida y combinación ideal, constituye una de las partes esenciales para lograr la promoción y acompañamiento del aprendizaje y las opciones disponibles para el ámbito universitario son

amplias. Sin embargo, una evaluación del uso, las ventajas y los retos en cada una de las instancias es fundamental para comprender su utilización y hacer uso de ellas de la manera más eficiente. Es por ello que aquí me gustaría hacer hincapié en el uso que le damos actualmente a cada una de ellas y en los retos que se presentan al momento de usarlas dentro de la enseñanza universitaria. Si analizamos las instancias de aprendizaje aplicadas en la enseñanza del idioma inglés en la Universidad del Azuay es posible argumentar que el carácter colaborativo del aprendizaje, la comunicación eficiente y el involucramiento directo y protagónico del aprendiz en los procesos de formación determinan el alcance de los objetivos planteados en la educación universitaria y el éxito de una educación mediada pedagógicamente en cada instancia utilizada.

Empecemos por la institución, comprendida como un sistema educativo de sólida importancia pero que puede dificultar los procesos de aprendizaje si no se presta atención a ciertas advertencias en la forma de concebir la educación superior, en la comunicación y la corresponsabilidad. Se continúa con el/la educador/educadora, dando realce a la dimensión pedagógica de la práctica docente, especialmente a las características del docente pedagogo que comunica, se apasiona, construye ambientes de aprendizaje y transmite certidumbre. En otras palabras, se aclaran las virtudes de un docente mediador. También discutamos sobre los materiales, medios y tecnologías; reconociendo su valor de apoyo en la mediación pedagógica y las características para que estas puedan servir el propósito de enseñar: transmitiendo información, estableciendo comunicación y aprovechando la forma que estas ofrecen al contenido. De igual manera, hablemos del trabajo en grupo y con el contexto, instancias en las cuales se evidencia con mayor facilidad la necesaria mediación del docente para evitar el abandono del aprendiz, a la deriva. Por último, profundicemos en el aprender desde y con uno

mismo. Es decir, observemos cómo uno, en calidad de docente mediador, debe considerar la experiencia del estudiante con su entorno para facilitar el aprendizaje desde su propio ser.

Primeramente, la comunicación se establece como aspecto esencial en cada etapa educativa así como en cada instancia de aprendizaje. Además, Prieto Castillo conceptualiza la entropía comunicacional, deficiencia en el aspecto comunicativo, como “la pérdida de espacios comunicacionales, de oportunidades de comunicación, de entusiasmo en las relaciones, de riqueza en el discurso utilizado para dirigirse a los interlocutores.”⁴⁰ Ligados a esta pérdida comunicacional en el aprendizaje se analizan también conceptos como percepción e interlocución. El primero hace referencia a lo que condiciona el modo de relacionarse y actuar mientras que el último consiste en el discurso destinado a los demás.⁴¹ Estos conceptos son clave para comprender el rol de cada instancia en el aprendizaje y, sobre todo, el rol intrínseco de los actores educativos. De hecho, Prieto Castillo define a la institución como una unidad de comunicación.⁴² Entonces, es evidente que la comunicación constituye un aspecto esencial de toda instancia de aprendizaje para convivir y compartir información.

De manera similar, Prieto Castillo propone valores importantes para el educador: la madurez y la experiencia como condiciones esenciales de la práctica docente.⁴³ A más de proporcionar madurez y experiencia en la clase, el docente transmite certidumbre pedagógica, la cual es definida como la revalorización de capacidades ajenas y la transmisión de confianza para alcanzar la resolución de problemas diarios.⁴⁴ Ligado a este concepto está la búsqueda de coherencia en los ámbitos de la labor pedagógica; es decir, la necesidad de esperar logros por parte de los estudiantes en la medida en la que el educador proporciona confianza y facilita la

⁴⁰ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 44

⁴¹ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 45

⁴² Ibid, pág. 45

⁴³ Ibid, pág. 47

⁴⁴ Ibid, pág. 48

comunicación con, para y desde los educandos.⁴⁵ Si tomamos en cuenta lo anteriormente indicado, se puede considerar que las relaciones educativas en general dependen de lo que ofrece el educador para sus estudiantes y de la manera en la que lo comunica con ellos.

En cuanto a la instancia de medios, materiales y tecnologías, Prieto Castillo proporciona un argumento decisivo que guiará nuestro análisis de la misma. Él indica que la gran limitante del uso de esta instancia es el pensarla como la solución de problemas educativos más profundos, metodológicos y comunicacionales. Esta visión de los materiales imposibilita una búsqueda integral de maneras efectivas para la creación, distribución y utilización de la información, el acercamiento de los estudiantes a la misma y el aprovechamiento de lo estético y lúdico de esta instancia.⁴⁶ Como se ha indicado en párrafos anteriores, Prieto Castillo proporciona conceptos clave que intersectan cada una de las instancias de aprendizaje. En el caso de la interlocución, la instancia contexto sobresale dado que este es el principal espacio donde ocurre la misma. En otras palabras, Prieto Castillo argumenta que los procesos de aprendizaje: percepción, interacción, reflexión, producción y aplicación, se logran concretar en la interrogación y, muchas veces, modificación del contexto. De esta manera, la educación concreta su propósito de ser y se pone al servicio de la vida.⁴⁷ Además, esta instancia de aprendizaje influye de manera determinante en la percepción de una sesión educativa, en el entendimiento de un concepto, en el entusiasmo por el aprendizaje y en el sentido de la educación misma.⁴⁸

En la instancia grupal de aprendizaje, de acuerdo a Prieto Castillo, se observa que existe una crisis de legitimidad.⁴⁹ Esto implica que se considera al uso de esta instancia como una práctica no productiva cuando es esta instancia la que permite el aprendizaje conjunto y entre pares, a

⁴⁵ Ibid, pág. 50

⁴⁶ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 54

⁴⁷ Ibid, pág. 56

⁴⁸ Ibid, pág. 57

⁴⁹ Ibid, pág. 55

más de proveer espacios de interacción entre los aprendices para compartir sus perspectivas, aceptar la crítica y evaluar para lograr un consenso que lleva a cumplir los objetivos de aprendizaje. Por último, Prieto Castillo define el aprendizaje consigo mismo como “tomarse como punto de referencia fundamental, interrogar las propias experiencias, el propio pasado, las maneras de percibir y de juzgar, los temores y las incertidumbres, las fuentes de alegría y de tristeza, el modo de ver el futuro y de verse en el futuro”.⁵⁰ Además, se argumenta que el aprendizaje es mejor cuando se parte desde la vida y experiencias del aprendiz, provocando el uso y desarrollo de sus maneras de percibir y enfrentar situaciones.⁵¹

Asimismo, los trabajos de Leonor Angélica Galindo Cárdenas y María Elena Arango Rave y de Claudia Cardozo-Ortiz permiten ahondar en la instancia de grupo considerándola una estrategia pedagógica colaborativa y una oportunidad de mediar a través de pares, respectivamente. Por un lado, Galindo y Arango resaltan el desarrollo cognitivo individual a través de la interacción social, lo cual brinda elementos esenciales en el aprendizaje como la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, la argumentación y la evaluación con el fin de alcanzar las metas propuestas.⁵² Es importante crear oportunidades de aprendizaje en el grupo para fomentar la participación de sus integrantes desde su propio estilo cognitivo. Esto conlleva a mantener el concepto de corresponsabilidad a lo largo del aprendizaje, especialmente mediante las instancias de institución, educador y grupo ya que la resolución de problemas de manera colaborativa requiere de compromisos adquiridos por los actores educativos con el afán de alcanzar los propósitos de aprendizaje. Además, el análisis proveído

⁵⁰ Ibid, pág. 58

⁵¹ Ibid, pág. 59

⁵² Leonor Angélica Galindo Cárdenas, María Elena Arango Rave, “Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica,” *Iatreia*, Vol. 22, Núm. 3, Septiembre, 2009, pág. 284-291, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

por Galindo y Arango permite identificar la interdependencia que existe en la instancia grupal en cuanto a metas, recursos entre otros.

Por otra parte, Cardozo-Ortiz en su obra “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria” habla sobre la autorregulación de los aprendizajes y el desarrollo de la seguridad y de las capacidades beneficiados por la ayuda ofrecida entre compañeros, específicamente tutor y tutelados, considerando sus niveles de aprendizaje y mediación para mejorar el rendimiento académico.⁵³ De esta manera, la cohesión de las pautas, modelos, ejemplos y conceptos discutidos por los autores indicados constituyen el marco que guía la discusión de cómo se llevan a cabo las instancias de aprendizaje en mi propio contexto, mientras que se logra un balance de discusión para identificar las instancias que necesitan de mayor atención así como los aspectos clave a considerarse dentro de cada una de ellas, con el fin de comprender el proceso que el educador debe emprender para que el aprendizaje sea pedagógicamente mediado.

Primero, ¿qué ocurre con la institución como instancia de aprendizaje? A pesar de llevar a cabo un rol fundamental en el desarrollo de las actividades académicas, la universidad no es *percibida* como una instancia de aprendizaje por los estudiantes ni por el educador. Se había indicado que la esta necesita autoevaluarse para descubrir las limitaciones, resolverlas y lograr una educación de calidad, siendo este uno de esos casos. El rol prevalente actual de la universidad como sistema educativo es el de organizar y facilitar las funciones académicas, más no mediar el aprendizaje como tal. Entonces, haciendo referencia a la comunicación y corresponsabilidad de los actores educativos notada por Prieto Castillo, es posible identificar las falencias y oportunidades de mejoramiento para que el estudiante aprenda a través de este sistema universitario. Siendo el docente un ser mediador, parte de nuestro rol en la institución es el establecer lazos de

⁵³ Claudia Esperanza Cardozo-Ortiz, “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria,” *Educ.Educ.* Vol. 14, Núm. 2, Mayo-agosto, 2011, pág. 309-325, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.

comunicación entre el aprendiz y quienes conformamos la institución en sus distintas áreas. Esto es, el docente es corresponsable de fomentar la visión de este sistema institucional, con sus documentos, infraestructura, interacciones, impacto en la sociedad, oportunidades de participación académica, etc., como una instancia con la cual el estudiante pueda establecer interacciones provechosas, sobre todo, para aprender a aprender. Es decir, lo más importante que la institución puede ofrecer al estudiante, si es que esta se encuentra correctamente mediada a través del educador y con las variadas formas de comunicación entre sus actores, es el enseñar a aprender, a conocer y a aplicar el conocimiento en la vivencia diaria de la labor educativa.

¿Qué me sucede, como educador, en mi práctica profesional siendo instancia de aprendizaje? Mi labor como educador, con mi experiencia estudiantil reciente, mi corta experiencia como docente y, sobre todo, contemporáneo a la mayoría de mis estudiantes, me ha permitido mediar y facilitar el aprendizaje desde varias instancias. Sin embargo, hay momentos en los que mi labor como docente puede ser sumamente mejorada considerando las situaciones discutidas aquí. De hecho, considero que se puede y debe buscar maneras de incluir diversas instancias dependiendo de las actividades o contenidos de la clase o habilidades a enseñar. Sobre todo, el conocer al estudiante, escucharlo, permitirle ser parte de las decisiones pedagógicas de la clase, ser empático con él definitivamente hace la labor del educador mucho más eficiente. Prieto Castillo enfatiza que el primer factor determinante de un ambiente pedagógico es el educador.⁵⁴ Si se mantiene dicho enunciado en mente, es posible entender que nuestro rol como docentes va más allá del aula o de lo que hacemos con nuestra ‘cátedra’ para enseñar. De hecho, la personalidad y los valores humanos del docente dictan la manera en la que este logra mediar pedagógicamente el aprendizaje. Por ejemplo, se puede citar varias instancias en las que el aprendizaje se ha visto sumamente mediado por el docente. El escuchar al estudiante sobre su

⁵⁴ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 48

situación social y personal durante la pandemia a causa de la COVID-19, el ser empático con el estudiante que presenta dificultades para comprender el uso de cierta estructura gramatical, relacionando dicha experiencia con aquella vivida por mí durante el aprendizaje del idioma, el saber llegar a cada estudiante y personalizar la enseñanza de acuerdo a aptitudes, experiencias y preferencias, el mantener una relación segura, serena, controlada y comunicativa con el estudiante, entre otros, son varias de las actitudes que un educador debe tomar para embarcarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues estas virtudes de escucha, empatía, ritmo, personalización, comunicabilidad, interlocución y relaciones interpersonales son ciertos aspectos señalados por Prieto Castillo por su importancia al momento de ejercer la labor educativa. Vale la pena recalcar que es fundamental mantener empatía con el estudiante; pues considero que aquello va de la mano con mantener una buena relación en la que no exista violencia (y por ende el estudiante no se sienta reprimido), que no sea neurótica sino paciente, que transmita seguridad en medio de la incertidumbre propia de la sociedad, en la cual el aprendiz se sienta entusiasmado de aprender, reflexionar, participar y aplicar lo aprendido.

Los medios, materiales y tecnologías en la enseñanza del idioma inglés aparecen constantemente como instancias de aprendizaje, siendo el libro, el material audiovisual y las plataformas virtuales educativas las más usadas. Sin embargo, al igual que lo indica Prieto Castillo, se puede notar un consumo de estos recursos sin una suficiente apropiación⁵⁵; una que llegue a tomar significado para el estudiante, despierte mayor interés en el proceso de aprendizaje y provoque mayor comunicación. El contenido a enseñar en un idioma, al igual que en muchas otras ramas del conocimiento, se encuentra considerablemente fijo, mientras que se ha puesto en creciente discusión la metodología de la enseñanza del mismo. De esta manera, el uso del libro como recurso ha sido, si bien didáctico, un tanto rígido. En otras palabras, los libros usados en los

⁵⁵ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 54

distintos niveles del idioma inglés han servido de mucho al momento de organizar el contenido y de constituir una introducción cultural del alumno al contexto anglosajón. Sin embargo, la falta de relación del uso del idioma en el contexto del estudiante con aquel indicado en el libro representa definitivamente un alejamiento o enajenación a su proceso de aprendizaje. Si bien, como educadores, se ha logrado mediar con el contexto y complementar de mejor manera el contenido del libro, los medios y tecnologías también han desempeñado un papel definitivo en el uso del anterior. El complementar ejercicios del libro con otros llevados a cabo en la plataforma de la universidad o en Google Classroom, usada particularmente por los educadores, ilustra la ventaja de llegar al contexto del estudiante, trabajar con material audiovisual y contenido en línea que sí se relacione a su bagaje cultural y que aún conserve relación con el contenido del libro. En definitiva, se deben considerar, por una parte, el discurso y el contenido a enseñar y, por otra parte, las propuestas de prácticas de aprendizaje.⁵⁶ De esta manera se logra una *apropiación* de los recursos indicados como instancia de aprendizaje.

¿Qué ocurre con el grupo como instancia de aprendizaje? A pesar de que esta es una de las instancias de aprendizaje más significativas en la enseñanza del idioma inglés, dada la necesidad de desarrollar destrezas comunicativas y conversacionales, a nivel general esta instancia es dada poca relevancia debido al mal uso de la misma a lo largo de los años. Primero, reconozcamos las ventajas de trabajar con la instancia grupal, enfocada en la enseñanza del idioma inglés. Aprender de manera grupal, de acuerdo a Galindo y Arango, permite el desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, fortaleciendo tanto la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno.⁵⁷ Es decir, el estudiante, al ser parte de un

⁵⁶ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 53

⁵⁷ Leonor Angélica Galindo Cárdenas, María Elena Arango Rave, “Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica,” *Iatreia*, Vol. 22, Núm. 3, Septiembre, 2009, pág. 284-291, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

grupo de trabajo y de aprendizaje, adquiere compromisos, responsabilidades y anhelos lo cual, a la vez de favorecer el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje individual, proporciona un intercambio de ideas, desarrollo de destrezas comunicativas y sociales, críticas constructivas y evaluaciones que benefician el aprendizaje del conjunto de estudiantes. Aplicando esto al contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendizaje colaborativo permite completar conocimientos entre los estudiantes, desarrollar habilidades como el habla, identificar distintos contextos para el uso gramatical y corregir entre pares los errores que se cometen comúnmente al hablar o estructurar oraciones. Es decir, el estudiante se encuentra en una instancia que le brinda comodidad y motivación para aprender viéndose acompañado en este proceso. Con respecto a lo afirmado anteriormente, Jonassen, Mayes & Mcaleese indican que el aprendizaje colaborativo “permite el despliegue armonioso de habilidades y actitudes [en la formación o en la apropiación de conocimientos] favorecidos [...] por la interacción del grupo”.⁵⁸

Es importante también observar la percepción que recibe la instancia grupal y cómo ésta ha afectado su puesta en práctica en el ámbito educativo universitario. El trabajo en grupo ha sido generalmente visto como una instancia de mucha traba para el aprendizaje individual del estudiante dados los desfases en el trabajo colaborativo y, sobre todo, ha sido considerado como una pérdida de tiempo desde la perspectiva estudiantil. Es por ello que el educador también ha dudado en incluir esta instancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es necesario recordar que la reunión de estudiantes para compartir conocimientos y experiencias con el fin de avanzar juntos en el proceso de aprendizaje permite replantear la labor tradicional del docente.⁵⁹ Es decir, el educador tiene la potestad de ajustar el trabajo grupal como una

⁵⁸ Jonassen D, Mayes T, Mcaleese R, “A manifiesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education,” en *Designing Environments for Constructive Learning*, 2a ed. Berlin: Springer-Verlag, 1993: pág. 231-247.

⁵⁹ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 54

instancia de aprendizaje productiva y de agrado para los estudiantes. Es más, la instancia de aprendizaje grupal ayuda a formar lazos y valores entre los estudiantes a más de permitir el apoyo mutuo en cuanto al desarrollo de destrezas y cumplimiento de actividades. Consciente o inconscientemente el estudiante se responsabiliza con su aprendizaje y con el de su grupo. Por este motivo, en el caso del aprendizaje de un idioma extranjero, se intenta incluir el mayor número de oportunidades posibles en términos de actividades, metodologías y fines educativos para que los estudiantes participen desde su propio estilo cognitivo. Además, se puede pensar en las relaciones que el estudiante establece con sus compañeros. Por ejemplo, a la vez que el estudiante se responsabiliza por concretar el objetivo de aprendizaje del grupo, este gana en seguridad y autoconfianza, lo cual es identificado como interdependencia positiva.⁶⁰ Por otra parte, el grupo de estudiantes coordina el uso adecuado y eficiente de los recursos educativos, siendo el aprendizaje de esta forma más eficiente. Esta interacción grupal, a más de posibilitar valores en los estudiantes, lo cual ha sido evidenciado en mi cátedra y durante esta época de pandemia, permite el desarrollo de habilidades comunicativas no solo en el idioma extranjero sino también a nivel de expresión, escucha y diálogo en general.

Jonassen, Mayes & Mcaleese hablan también de la evaluación llevada a cabo en la instancia grupal, aspecto esencial del aprendizaje en toda instancia y etapa. En el caso de mi experiencia como educador, la evaluación y la retroalimentación brindada entre compañeros de clase ha permitido que se identifiquen errores comunes al momento de aprender inglés a más de encontrar formas de solventar los mismos y superarlos, como grupo. Es más, algunas propuestas de prácticas y ejercicios de repaso han sido el resultado de la propia interacción entre estudiantes.

De esta manera, se puede evidenciar lo que Díaz y Hernández describen como evaluación

⁶⁰ Leonor Angélica Galindo Cárdenas, María Elena Arango Rave, “Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica,” *Iatreia*, Vol. 22, Núm. 3, Septiembre, 2009, pág. 284-291, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

formativa: la generación de procesos de participación, práctica y formación de elementos que facilitan la mejor comprensión del contenido situando a los propios estudiantes como los destinatarios de los resultados de evaluación.⁶¹ Por otra parte, se debe tener cuidado con dejar a los estudiantes abandonados en el grupo, como en cualquier instancia. Al respecto, Prieto Castillo señala a esta utilización de los grupos sin puentes, sin esquemas y sin experiencias previas como una constante en la educación universitaria, provocando una subsecuente mala utilización de la instancia de aprendizaje.⁶²

Ahora, ¿de qué manera se utiliza el contexto como instancia de aprendizaje entre los estudiantes de un idioma extranjero? El contexto, como se ha mencionado anteriormente, es de suma importancia para que el estudiante se apropie del idioma y de su uso. Por ejemplo, no es lo mismo aprender el idioma inglés mediante la lectura de un artículo sobre un problema social en Gran Bretaña que aprovechar los recursos en inglés elaborados en torno a problemas sociales de nuestro medio, nuestra ciudad o nuestro país. Vale la pena recalcar la ventaja que constituye el estar en un entorno en el que el idioma inglés es regularmente utilizado dadas las condiciones de turismo y migración hacia nuestra ciudad. Además, la meta de estudiar en el extranjero y de expandir las posibilidades de aprendizaje a nivel de posgrado, hace que el contexto sea una instancia primordial para el aprendizaje del inglés. Es decir, se puede mediar con el contexto para evidenciar el uso cotidiano del contenido aprendido y para relacionar el proceso de aprendizaje con la utilidad del idioma en las actividades profesionales y vivencias cotidianas. Al respecto, Prieto Castillo señala que “cuando una educación se vuelca sobre el contexto, se abren posibilidades para enriquecer el aprendizaje a través de la observación, de entrevistas, de interacciones, de experimentaciones, de búsqueda de fuentes de información, de participación en

⁶¹ Díaz Barriga F, Hernández Rojas G. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo,” en: *Serie Docente del siglo XXI México: McGraw-Hill*, 2000, pág. 480

⁶² Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 54

situaciones tanto sociales en general como profesionales”.⁶³ Al identificar las limitaciones y las precauciones a tomar en cuenta, se evidencia que la inmersión del estudiante en el aprendizaje mediante el contexto debe ser participativo. Es decir, no se debe limitar al estudiante a ser simplemente observador del contexto, sin aportes nuevos a él. De hecho, Prieto Castillo propone mirar al contexto como una manera significativa de educar, en la cuál el estudiante se pueda orientar hacia qué observar y cómo hacerlo, hacia con quiénes interactuar y cómo hacerlo.⁶⁴

Por último, ¿cómo se valora y utiliza el consigo mismo en la tarea educativa? Es interesante analizar esta instancia en el contexto de mi experiencia ya que, a simple vista, se pudiese argumentar que existe sustancial uso de la misma. De hecho, consideraría que el sistema educativo está desproporcionalmente apoyado en una enseñanza individualista, una que no solo ‘encierra’ al estudiante en el proceso educativo sino que limita las instancias de aprendizaje a las cuales el mismo puede estar expuesto. En este sentido, también se puede observar una concentración de la evaluación del aprendizaje en esta instancia, priorizándola por sobre la práctica, algo similar a lo descrito cuando analizaba mi propia experiencia universitaria estudiantil. En cierto sentido, esta perspectiva coincide con aquella proporcionada por Prieto Castillo en el sentido de que existe una ilusión de involucramiento, esto tanto en el sentido estudiante consigo mismo como en la relación educador-aprendiz. Sin embargo, al analizar a profundidad el uso mismo de esta instancia con la perspectiva de Prieto, se puede identificar la descalificación total de la que él habla. Es decir, se visualiza la falsa ilusión de aprendizaje a partir de uno mismo, de la experiencia propia, de los sentimientos propios y del contexto propio. Es más, se evidencia el insuficiente manejo del educador en cuanto al uso de esta instancia, convirtiéndola con algún esfuerzo en una “suerte de terapia” con “pocos resultados de

⁶³ Ibid, pág. 56

⁶⁴ Daniel Prieto Castillo, 2020. “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. pág. 57

aprendizaje”.⁶⁵ Consecuentemente, es necesario, una vez más, conocer al estudiante y sus formas de aprender, de relacionar(se), de reflexionar, de indagar y de buscar soluciones a problemáticas establecidas a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Capítulo 4: Organizando una sesión de clase diferente

El interaprendizaje basado en una clase demostrativa

La retroalimentación entre pares docentes brinda una perspectiva no tan frecuente y, a la vez, clave para mejorar la experiencia educativa, considerando la experiencia y el comentario de seres que se encuentran llevando a cabo la misma labor nuestra. En palabras de Prieto Castillo, todo aprendizaje es un interaprendizaje. Es decir, el estudiante aprende del docente tanto como el docente aprende del estudiante. Lo mismo aplica para colegas educadores. Por otro lado, es importante analizar el contenido a enseñar, la estructura de la clase, la organización de los distintos momentos de una sesión, las partes de un texto y la manera de comunicar. Con estos propósitos, evaluar nuestra clase como parte de un curso organizado por nosotros educadores y analizar el contenido y su forma, el siguiente ejercicio propone la organización y exposición de una clase demostrativa de mi área, el idioma inglés, cuyos criterios de observación han sido previamente discutidos con los colegas participantes. De esta manera, se evidencia la utilidad del interaprendizaje entre colegas docentes, en las etapas de entrada, desarrollo y cierre de una sesión, sobre todo en los aspectos comunicativos.

Antes de comenzar con el desarrollo de nuestra clase y poner en práctica ciertos aspectos fundamentales de la mediación pedagógica, es necesario definir y delimitar los conceptos que se deben utilizar para la observación de la misma. Especialmente, es necesario reconocer lo que

⁶⁵ Ibid, pág. 58

comprende el contenido. Este es entendido como la información sustancial que los educadores pretenden compartir con los estudiantes.⁶⁶ Al ser el docente quien determina y distribuye los recursos tales como instancias de aprendizaje y elementos de mediación pedagógica justamente para que el estudiante se apropie del conocimiento, este debe considerar siempre que el estudiante debe poseer una visión global del contenido. De acuerdo a Prieto Castillo, esta ‘regla pedagógica’ permite sentirse parte del proceso de aprendizaje de una manera comprensible y sólida. La visión global, entonces, hace que los subtemas de una clase tengan un orden lógico, donde el estudiante sepa adónde se intenta llegar con el curso o texto.⁶⁷ La visión global del curso entonces servirá para dar a conocer de mejor manera los temas y subtemas de un curso, la relación existente entre ellos y los objetivos de aprendizaje ligados a cada uno de ellos.

A pesar de ser el contenido la materia neta a ser transferida, es evidente en este punto la necesidad de priorizar la forma en la que el mismo es llevado hacia los estudiantes. Por ende, es necesario definir elementos como la estructura de una clase, la organización de los distintos momentos de una sesión de aprendizaje, las partes de un texto y la manera de comunicar. En otras palabras, el tratamiento del contenido constituye el centro de análisis por ahora. Para ello, es necesario recordar que los estudiantes o interlocutores deben estar constantemente presentes en el proceso de planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto es, en el programa, en el texto, en el aula, en los materiales para el trabajo a distancia. El tratamiento del contenido requiere de ciertas estrategias en cada una de las etapas de una clase: entrada, desarrollo y cierre. La entrada, en palabras de Prieto Castillo, permite “asegurar la continuidad del interés” de los estudiantes.⁶⁸ Una introducción directa al tema, sin ninguna conexión o puente hacia el mismo, es algo generalmente repetido en la educación universitaria. Por ende, el interés

⁶⁶ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 62.

⁶⁷ Ibid, pág. 63.

⁶⁸ Ibid, pág. 64.

de los estudiantes en un tema de clase debe ser exitosamente introducido, de tal manera que el estudiante gane entusiasmo y vea interés en el tema, teniendo una idea clara de lo que este significa y cómo se relaciona al resto del contenido de un curso. Es importante identificar ciertas estrategias de entrada para un tema de clase: relatos de experiencias, anécdotas, fragmentos literarios, preguntas, acontecimientos importantes, proyecciones al futuro, recuperación de la propia memoria, experimentos de laboratorio, imágenes, recortes periodísticos, entre otros. Además se reconocen las características de la estrategia de entrada: motivadora, interesante, emotiva y provocadora. Es decir, la estrategia de entrada debe ayudar al estudiante a inmiscuirse en el proceso de aprendizaje y hallar al tema atractivo.⁶⁹

En el desarrollo de un tema, la parte central de la clase, se observan estrategias claras para considerar en la planificación del mismo. Primero, es importante hacer conciencia de que el progreso del aprendizaje va de la mano con un discurso educativo que transcurre de manera cíclica y que no deje atrás conceptos acumulados sin orden para los aprendices.⁷⁰ Partiendo de esta afirmación, las estrategias para el desarrollo de un tema cobran sentido. Un tratamiento recurrente del contenido, es decir, una visión desde múltiples horizontes y con insistencia acorde a las necesidades lógicas, se alinea a la mediación pedagógica. En otras palabras, se procura una recuperación constante de lo que se aprende para hacer uso de ello en nuevos aprendizajes. Asimismo, el poseer distintos ángulos de mira al desarrollar un tema de clase logra enriquecer tanto la significación como las opciones de aplicación del mismo. Es justamente mediante estos variados puntos de vista que los estudiantes pueden involucrarse en el proceso de aprendizaje, relacionando la información de un tema con otros aspectos de su vida y de la sociedad en

⁶⁹ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 64.

⁷⁰ Ibid, pág. 64.

general.⁷¹ Se han detallado algunas de las perspectivas más comunes: económica, productiva, social, cultural, ecológica, histórica, prospectiva, tecnológica, comunicacional, familiar y comunitaria, estética, psicológica, antropológica, imaginaria, religiosa, arquitectónica y lúdico-humorística. En esta estrategia se puede evidenciar claramente como el mediar con toda la cultura enriquece el proceso educativo.

La relación entre el tema y las experiencias personales, históricas, contemporáneas, profesionales o de diferentes modos de vida constituye lo que Prieto Castillo oportunamente llama la puesta en experiencia. De manera similar, en el desarrollo de un tema, los ejemplos bien empleados acercan al concepto, facilitan el entendimiento de su significado y sentido; mientras que las preguntas bien formuladas permiten abrir caminos hacia la respuesta que se busca en los estudiantes.⁷² Es importante saber reconocer el momento adecuado para formular la pregunta, el tipo de pregunta por hacer, el estilo, el contexto y el tiempo, de acuerdo al tema y momento de aprendizaje. Como última estrategia de desarrollo del contenido, así como instancia de aprendizaje, sin esto significar un límite en las formas de mediación pedagógica, los materiales de apoyo son recursos de confrontación, comparación y contraste. Además, es importante recordar que, como había expresado en el análisis de las instancias de aprendizaje, los materiales deben ser útiles para que el estudiante se apropie de ellos, forme opiniones y sea favorecido por el contraste entre estas. Además, la sobre utilización de las fuentes de información y la acelerada difusión, muchas veces propias de la realidad actual, ponen en crisis nuestros espacios de seguridad en lo que se conoce o desconoce de un tema.⁷³

⁷¹ Ibid, pág. 64.

⁷² Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 65-66.

⁷³ Ibid, pág. 66.

Al finalizar una sesión o temática, los aprendices deben estar involucrados en un proceso lógico, que conduzca a resultados, conclusiones, compromisos para la práctica de modo que puedan identificar los nudos que unen temas y subtemas para facilitar los pasos siguientes en el proceso educativo. Ciertas estrategias de cierre son: por generalización, síntesis, recuperación de una experiencia presentada en la entrada, preguntas, proyección a futuro, anécdotas, fragmento literario, recomendaciones en relación con la práctica, elaboración de un glosario y cuadros sinópticos.

Para poner en práctica las estrategias del tratamiento del contenido y otros aspectos fundamentales de la mediación pedagógica conjuntamente, se ha escogido el tema de la estructura gramatical “get/have something done”, como parte del contenido enseñado en el curso de Intermediate 3 - Inglés de la Unidad de Idiomas en la Universidad del Azuay. Consideramos que el estudiante debe tener una visión global del contenido. Es decir, el aprendiz debe situar el tema “get/have something done” como parte de un sistema lógico de contenidos para su aprendizaje. Por esta razón, se decide iniciar la clase con una corta recapitulación en la que se menciona, a través de oraciones ejemplo, la gramática cubierta en clases anteriores, para encontrar el hilo de sucesión de temas y subtemas del curso. Estas oraciones, sobre todo su respectivo contexto, serán usadas para ejemplificar la gramática del tema actual. Además, se detallan los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar, es decir el para qué servirá la gramática por cubrirse. He decidido añadir también menciones explícitas del educar para, especialmente el convivir, la expresión y gozar la vida, a través de la conversación del uso de la gramática en el ámbito personal, de convivencia e indicando que esta estructura gramatical nos ayuda a expresar cuando necesitamos un servicio o que alguien haga algo por nosotros. Para mantener y promover el interés por el tema, hago uso de una anécdota al adquirir un servicio de

corte de cabello en una peluquería relativamente conocida de nuestro medio. Una ventaja de empezar a usar ciertos ejemplos es que se pueden prestar para utilizarlos a lo largo de la sesión. Esta práctica satisface el aspecto de racionalidad que, de acuerdo a Prieto Castillo, ayuda a encontrar un primer sentido al tema y facilita el autoaprendizaje e interaprendizaje.⁷⁴

En cuanto al desarrollo del contenido, me aseguro de traer a la discusión temas anteriormente cubiertos para asegurar un tratamiento cíclico y recurrente del contenido del curso. Por ejemplo, el uso del tiempo pretérito de los verbos, un tema cubierto en cursos anteriores, es necesariamente recurrente en la gramática de esta clase. Adicionalmente, hago preguntas iniciales sobre servicios que los estudiantes pueden necesitar en nuestro medio, partiendo de ellos las ideas a ser usadas para explicar el tema gramatical. Sus ideas de servicios que se requieren comúnmente en la ciudad también demuestran los distintos ángulos de mira al uso de la gramática. De hecho, una vez explicada la estructura gramatical de “get/have something done”, algunas respuestas de los estudiantes fueron descartadas por ellos al notar las precisiones de la estructura, dando lugar a un nuevo proceso de elaboración de ejemplos más cercanos al tema. El uso de imágenes en este punto provoca en los estudiantes un proceso de imaginación de escenarios adicionales, no pensados, en los que se pueda ocupar la gramática aprendida. Es más, las perspectivas social, cultural y comunitaria salieron a flote al nombrar servicios comunes de nuestro contexto (get the laundry done, get your hair cut, have a house built, have the room cleaned, etc.) así como también aprendiendo de la cultura anglosajona al utilizar servicios comunes de ese contexto (carpet cleaning, moving service, dog sitting, etc.) Los distintos ángulos de mira de los estudiantes definitivamente enriquecen la experiencia educativa durante la clase.

⁷⁴ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 63.

El uso de ejemplos ha sido sumamente eficiente considerando que se ha partido con el mismo contexto y las mismas oraciones desde la introducción del tema. Es decir, a más de usar ejemplos nuevos aportados por los estudiantes, se ha tratado de construir conocimiento sobre un contexto ya utilizado en temas anteriores, de tal forma que estos aporten también continuidad al curso. No obstante, en el desarrollo del tema se introducen también verbos, sustantivos, adjetivos y cualquier palabra o frase que aparezca en el material de clase para incluirlo como parte del vocabulario del curso y aplicarlo conjuntamente con la gramática. De manera similar, se introducen conversaciones a través de audios o vídeos en los cuales se pueda percibir el uso de este nuevo vocabulario y gramática en un contexto ajeno, para que el estudiante pueda comprender la significancia del tema tanto en nuestro medio como en cualquier otro. Por otra parte, el uso de preguntas ha sido mejor empleado en la práctica del tema, es decir, mediante preguntas dirigidas a los estudiantes, se puede completar ejercicios gramaticales, provocando a la vez un proceso de autoevaluación al instante de la práctica conjunta. Asimismo, las preguntas sirven para comprobar la comprensión lectora y de escucha de los ejercicios. De hecho, el uso de los materiales de clase: diapositivas, audios, videos, lecturas ha sido mediado a través de preguntas cuyo propósito es medir el nivel de comprensión de los estudiantes, la utilidad de los recursos, y el interés, o su falta, en estos materiales didácticos.

Como estrategia de cierre de la sesión de clase, he programado una práctica grupal en la que se pueda emplear todo contexto (local y anglosajón), todo tipo de material (audiovisual, de lectura, de escritura o conversacional) en la que los estudiantes deciden el resultado del trabajo: presentación, conversación, explicación, etc. Al ser la conclusión de la clase una etapa clave para asegurar el proceso lógico en el cual el estudiante debe verse inmiscuido, este debe presentar un ejemplo en el que se pueda evidenciar el tema gramatical “get/have something done” con el

vocabulario nuevo aplicado. Es decir, el estudiante puede aportar creando material con el contenido cubierto o proveer material ya elaborado y encontrado en diferentes fuentes bibliográficas. Este material, a la vez de constituir una síntesis del tema de clase, aporta en la etapa de estudio individual y como preparación a una futura evaluación.

Al analizar las estrategias de lenguaje, es primordial conversar sobre la retroalimentación y comentarios proporcionados por los compañeros docentes que presencian mi clase demostrativa. Me gustaría profundizar en el criterio de seguridad observado al impartir la clase. Si bien la planificación de la misma ha sido exitosa y los resultados en la clase han sido positivos y acorde a lo planificado y narrado, la parte innata, de seguridad al impartir la clase es crucial y algo no necesariamente previsto. De hecho, Prieto Castillo indica que “uno de los ejes de las vacilaciones y de los problemas para enfrentar a un grupo es sin duda la falta de seguridad en lo que se pretende demostrar cómo saber”.⁷⁵ En el caso de mi clase demostrativa, gracias a la retroalimentación de mis compañeros de especialidad, pude identificar los puntos críticos en los cuales puedo mejorar en el aspecto mencionado. De hecho, es necesario profundizar en estrategias comunicativas y de transición entre las etapas de la clase para asegurar que el estudiante cuenta con cierto grado de certidumbre a lo largo del proceso de aprendizaje mediado por mí en condición de educador. De manera similar, las clases impartidas por mis compañeros han sido totalmente claros ejemplos de la aplicación de lo aprendido hasta el momento en cuanto a docencia universitaria. Evidentemente, existieron similares momentos de potencial mejora en todas las clases, siendo la extensión de la misma y el mantener el interés del estudiante aspectos relevantes. Para tratar este criterio se ha sugerido organizar de mejor manera el contenido y hacer del uso de los recursos en la clase un proceso más productivo: menos texto y más enriquecedoras herramientas pedagógicas de aprendizaje.

⁷⁵ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 63.

Capítulo 5: Haciendo que el estudiante ponga en práctica lo aprendido

Prácticas de aprendizaje

El diseño de prácticas de aprendizaje es, conjuntamente con el tratamiento del contenido y la innumerable variedad de herramientas y estrategias para la mediación pedagógica analizadas para nuestra labor docente, uno de los puntos centrales de la relación enseñanza-aprendizaje. Si bien hemos discutido sobre las sesiones de clase y las estrategias valiosas al momento de promover y promocionar el aprendizaje en los estudiantes, el hacer, el saber y el practicar requieren de pautas similares pero a la vez particulares. En este espacio comparto las generalidades que he considerado para la creación de ocho prácticas de aprendizaje correspondientes al nivel de Elementary 1 del idioma inglés. Las mismas, en conjunto, servirán para el desarrollo de las destrezas de escritura, lectura, habla y escucha en el idioma inglés haciendo uso de la gramática y vocabulario correspondientes a este nivel. Además, las prácticas de aprendizaje permitirán al estudiante adquirir las destrezas del idioma no solo a través de ejemplos de la cultura anglosajona sino también de nuestro y su propio contexto, resaltando el uso del idioma en distintos aspectos de nuestra vida y sociedad, logrando una apropiación del conocimiento por parte del aprendiz.

Para describir cada una de las propuestas de práctica, consideraremos el hacer de los estudiantes y su relación con nuestra labor de educadores. Es más, somos responsables, conjuntamente con la universidad, del hacer que pedimos de ellos para el proceso de aprendizaje. Por otra parte, el saber, que consiste en todos los conceptos, metodologías, reflexiones, información y discursos a través de los que se los aprende y expresa, permiten incluir otro concepto fundamental para las prácticas propuestas: el saber hacer. Este consiste en la aplicación del saber, en cualquier ámbito

de la cultura y de las relaciones sociales. Por último, el saber ser, concepto que abarca los valores que sostienen sobre todo el hacer, permite la toma de decisiones y compromisos con la sociedad. Con estas breves, pero fundamentales consideraciones, el diseño de las prácticas se asegura de contener explicaciones, indicaciones y sobre todo claros objetivos para que el estudiante sepa lo que se espera de él así como que comprenda adónde se pretende avanzar con las mismas. A continuación, expongo el mapa de prácticas, una visión total e implacable de los haceres y saberes de los estudiantes para aprender. Con el propósito de ilustrar pedagógicamente lo que se hiciese completamente en inglés, hago uso tanto de este idioma como de nuestra lengua materna, español.

(Ver Anexo 1: Prácticas de aprendizaje)

Capítulo 6: Evaluando y validando con el estudiante

Mi experiencia de evaluación

Entramos entonces en el terreno de la evaluación y qué mejor forma de hacerlo que recordando la manera en la que uno fue evaluado en calidad de estudiante universitario. Es decir, vuelvo a hacer evidente la conexión entre mis experiencias estudiantiles y docentes. Consecuentemente, las primeras tienen un impacto en las últimas. Pero esto no significa que evalúo de la misma manera en la que fui evaluado. Por el contrario, esta reflexión permite convenientemente adaptar las formas de evaluación efectivas, criticar aquellas evaluaciones infructuosas y desarrollar herramientas de evaluación necesarias en nuestra realidad y contexto desde la posición de docente. La evaluación suele verse como “la fase final del proceso de enseñanza–aprendizaje”

desde un punto de vista tradicional.⁷⁶ Sin embargo, la demanda propia de un proceso pedagógico educativo pertinente ha dado paso a una nueva visión de la evaluación, una que la conciba como “un modo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”.⁷⁷ Es decir, la evaluación pasa de ser vista como una etapa de cierre a una que forma parte esencial del proceso educativo. El análisis de las formas en las que yo fui evaluado durante mi etapa estudiantil universitaria se vuelve un análisis del sistema de evaluación regional norteamericano en el que la calidad y el proceso desarrollados en varios productos de evaluación como tareas, pruebas y exámenes, son desequilibradamente ponderados, siendo exámenes y pruebas los que cobran más valor mientras que las tareas son gradualmente depreciadas lo que conlleva por un lado a pocas instancias de retroalimentación y refuerzo y por otro lado a un desarrollo de mayor grado de responsabilidad y dedicación autónoma del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideremos el planteamiento de Prieto Castillo en cuanto a la evaluación para tratar de manera crítica el análisis de la misma como etapa de enriquecimiento y de valor del proceso enseñanza-aprendizaje. Se indica que toda evaluación abarca un juicio de valor en el que los dos actores son los evaluadores y los evaluados. Este señalamiento es importante dado que las relaciones de poder entre los actores de una evaluación son las que tienen que ser tratadas y analizadas. En especial, se ha puesto a discusión la manera de evaluar y la medida en la cual los evaluados participan en ella. De manera similar, se reconoce la importancia de la validación de la evaluación, sus instrumentos, materiales educativos y su utilización con los estudiantes. Este componente constituye una parte clave de este análisis dado que es muchas veces dejado de lado o no ha cobrado importancia de la manera más evidente y definitiva posible. La evaluación es

⁷⁶ Víctor Manuel López Pastor (2005), “La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado,” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8 (4): 1-7.

⁷⁷ Daniel Prieto Castillo (2020), “Una Educación Alternativa,” *Universidad del Azuay*, Cuenca, Ecuador, Pág. 87.

entendida como un modo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma puede ser una que vea productos, procesos o, mejor aún, la integración de los dos, en cuanto a su valor. Es importante encontrar el tipo de evaluación adecuada, especialmente al evaluar productos, ya que no se busca terminar obviando explicaciones esenciales ni tampoco apresurarse en un juicio al producto. Se visualiza a la evaluación como un ciclo de crecimiento que inicia y termina en el proceso, buscando y pasando por los productos. Además, se busca identificar los saberes en toda evaluación a través de contenidos, relaciones con el contexto, compromiso con el proceso, productos logrados, involucramiento con el grupo, entre otras alternativas.

La evaluación tradicional se enfoca en la comprobación de los resultados de aprendizaje, por lo que Prieto caracteriza esto como un proceso más apegado a lo mecánico que a lo educativo. De hecho, se propone mirar la evaluación como parte del “juego” de la mediación pedagógica, haciéndola parte y herramienta de la construcción de conocimientos, la relación texto-contexto, la re-significación y el goce de imaginar y descubrir, siguiendo, reorientando, corrigiendo y estimulando el aprendizaje. De manera similar, Prieto señala la necesidad de la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, sin dejar de lado las instancias en las que aquello ocurre. En otras palabras, lo que se evalúa es el modo, las instancias en que la información acompaña procesos de apropiación del conocimiento tales como reflexiones, críticas, expresiones y vida, en general. De esta manera, se puede evaluar de manera efectiva los distintos saberes: saber, saber ser y saber hacer, en las relaciones, en el logro de productos y en otras instancias. Con estas pautas de una evaluación comprensiva, ideal para el balance de productos y procesos como parte de una educación con oportunidades de retroalimentación, es posible guiar mi discusión sobre las maneras de evaluar (o la falta de ellas) en mi experiencia como estudiante universitario.

Durante los cinco años de mi experiencia como estudiante de la Universidad de Toronto, la forma de evaluación fue bastante similar en los distintos cursos que tomé. La herramienta de evaluación más ponderada fue el examen final, mismo que variaba en su valor entre 25% y 50% del total del curso. Después, se encontraban pruebas parciales entre 15% y 25% del total del curso. Por último, participación en clase (presencial y virtual), comentarios de texto, tareas y prácticas tomaban un porcentaje entre 1% y 10%. Al consistir mi programa de pregrado en dos concentraciones: Economía y Estudios Latinoamericanos, la diferencia en términos de evaluación fue más notoria entre los dos. Sin embargo, la tendencia generalizada de considerar la evaluación con un peso mayor a exámenes y pruebas mientras que participación y tareas conservaban poca ponderación en el promedio final de un curso, era evidente.

Podría argumentarse que este sistema de evaluación tiene su razón de ser al considerar el tamaño de las clases, las tutorías existentes para todos los cursos, el rigor académico e investigativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras más grande la clase, mayor era el grado de importancia del examen, mismo que podía ser de opción múltiple, de resolución de problemas, de análisis de condiciones, de ensayo o la combinación de los anteriores. Por ejemplo, un curso introductorio o de considerable popularidad en la carrera de economía contaba con al menos 400 estudiantes en total. El curso hacía uso de un examen que constaba de componentes de opción múltiple (analizando netamente respuestas o productos a pesar de requerir de procesos para llegar a los resultados), de procesos para la resolución de problemas o de análisis de condiciones económicas. En otras palabras, puedo argumentar que el instrumento de evaluación de examen final incluía los distintos saberes y las diferentes líneas de evaluación para cada una de ellos. A pesar de contar con retroalimentación de pruebas y revisión general de exámenes finales, el

tamaño del curso no permitía un enfoque personalizado para los estudiantes, algo que no ocurría en una clase más pequeña.

La presencia de tutorías y de asistentes del educador buscaba compensar esta falta de educación personalizada en el aula. En el caso de un curso de gran tamaño, un número considerable de asistentes del docente atendían las dudas de los estudiantes a través de las tutorías. Sin embargo, existía un cierto grado de desconexión con la clase principal y un desigual acercamiento al contenido por parte de los asistentes. Esto resultaba en un descontento general del estudiantado y en una ineficiencia, de cierta manera, de las tutorías creadas. Por otra parte, en un curso más pequeño en el que también se contaba con asistentes del profesor o profesora (uno o dos), el nexo con la clase principal era más evidente. Además, la participación del asistente del profesor o profesora o su simple asistencia y acompañamiento a las clases, permitía establecer mejores conexiones con el contenido del curso y con la clase enseñada por el docente principal. Cabe recalcar que, sin duda alguna, las tutorías dictadas por los asistentes de los profesores, sin importar el tamaño del curso, fueron de gran ayuda para la resolución de ejercicios de práctica, para entender mejor el contenido de las clases y para aclarar dudas que no pueden ser resueltas en la sesión de clase.

El rigor académico e investigativo de la Universidad de Toronto, al igual que el factor del tamaño de las clases, aseguraba un enfoque en procesos y productos de una manera adecuada y acorde al área del conocimiento. Sin embargo, el desafío de llevar a cabo investigación a nivel de pregrado afectaba los resultados obtenidos en la evaluación del curso. Un curso teórico o técnico en el que la investigación no fue un fuerte para el desarrollo del mismo, se veía enfocado más en el saber hacer. Por otra parte, un curso de ciencias sociales o de pensamiento crítico se enfocaba más en el saber y en el saber ser. Entonces, es necesario resaltar que los resultados obtenidos en

la evaluación del curso eran afectados de cierta manera por los saberes que se evaluaban y por el entusiasmo o vocación que el estudiante tenga por dicho curso. De hecho, siempre se ha resaltado que la investigación de calidad nace de la curiosidad innata del ser humano por descubrir y saber sobre un aspecto que encuentre interesante. Para entender mejor este factor investigativo comparo los cursos de desarrollo económico y economía pública. Si bien se puede llevar a cabo investigación en ambas ramas de la economía, la oportunidad de desarrollar un tema de nuestro agrado con los conocimientos adquiridos en la clase de desarrollo económico junto con mi interés personal en esta rama, hicieron que mis resultados en cuanto al rendimiento académico, y por ende en las distintas formas de evaluación del curso, sean más reales que aquellos obtenidos en el curso de economía pública, en el cual no hubo la oportunidad de hacer investigación por nuestra cuenta. Es válido recordar que, de hecho, el rigor investigativo afectaba la evaluación llevada a cabo en cada curso, al ser la investigación un aspecto fundamental de la universidad, pero, solamente cuando había interés personal, esta daba fructíferos resultados.

El pensamiento crítico, y la discusión equitativa de temas para su promoción y aprendizaje entre estudiantes y docentes aseguraba una evaluación justa en la que se consideraba nuestro punto de vista y se buscaba el desarrollo de argumentos consistentes y bien fundamentados sin invalidar la opinión del estudiante. Esto refleja la búsqueda de una mejor relación de poder entre evaluadores y evaluados indicada por Prieto. Es más, la interpretación alternativa de evaluación propiamente dicha aplica en esta instancia, en la cual el proceso de búsqueda del pensamiento crítico conlleva al enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los referentes básicos del proceso de evaluación, cada curso de la universidad indicaba claramente aspectos como criterios, métodos, etapas y técnicas de evaluación. El sílabo, por ejemplo, era usado formalmente al inicio del curso y mantenido a lo largo del mismo para

indicar al estudiante el proceso que el profesor, o alternativamente los asistentes de cátedra, usa para calificar. Por ejemplo, se podían reconocer aspectos como claridad, objetividad, pensamiento crítico, participación y procesos dentro del criterio de evaluación del curso. Es decir, como estudiante, yo tenía una idea clara de lo que esperaba al momento de ser evaluado. Esto no quiere decir que la preparación para la evaluación haya sido de la misma manera. De hecho, reconozco este aspecto (la conexión entre la preparación para la evaluación y los resultados de la misma) con menos relevancia de lo que en realidad ameritaba. Al ser algunos exámenes y pruebas basadas en respuestas exactas, en especial en el área econométrica de la carrera de economía, la preparación para las mismas debía haber sido considerada dentro del proceso de evaluación como tal. Es decir, si bien la preparación, al ser dejada completamente en consideración del estudiante, con pocas excepciones o con actividades como tareas de poca ponderación en la evaluación total del curso, crea mayor responsabilidad y compromiso académico en el estudiante, la desconexión entre preparación y evaluación afecta definitivamente a quienes requieren de mayor seguimiento durante el curso. Por otra parte, al analizar el grado de coherencia entre propósitos y resultados y entre lo cuantitativo y lo cualitativo, los cursos de la universidad se caracterizaban por diferenciar un resultado satisfactorio de uno sobresaliente de manera estricta. Es decir, la universidad buscaba distinguir a un pequeño número de estudiantes con excelente rendimiento académico y vocación investigativa entre toda la clase, dando mayor importancia a las calificaciones numéricas recibidas y creando un rango de notas en el que el promedio de la clase siempre era entre 65% y 75%.

Mi vivencia de la evaluación en calidad de estudiante evidencia el adecuado balance entre una valoración de productos y procesos, acoplados al área de conocimiento y a las destrezas que los estudiantes deben desarrollar en cada una de las clases. A pesar de esto, siento que la falta de

validación de la evaluación y de inclusión de la opinión del estudiante al discutir instrumentos y formas de evaluación resultaron en evaluaciones sin suficiente oportunidad de retroalimentación. Por ende, no considero que la evaluación llegaba a ser parte enriquecedora del proceso de aprendizaje y quedaba casi insignificante para el estudiante al finalizar un curso. Los cursos que constituían una excepción dentro de esta tendencia compartían las características de un grupo pequeño, una relación más cercana con el docente y el asistente de cátedra, una conversación sobre los instrumentos de evaluación, flexibilidad al momento de evaluar, desarrollo del pensamiento crítico y oportunidad propia de la naturaleza del curso y/o temática de la clase (en gran mayoría cursos de ciencias sociales) para incorporar la opinión del estudiante en la creación de instrumentos de práctica y evaluación.

Mi propuesta de evaluación para los estudiantes

Con el transcurso del tiempo, mis experiencias en torno a la evaluación han ido llenando los dos lados de este importante eslabón en el proceso educativo. Me refiero a ser el evaluado, por un lado, y el evaluador, por otro. Después de narrar mi experiencia como estudiante, es importante retomar los pasos iniciales del diseño y elaboración de prácticas de aprendizaje para mis estudiantes que requieren ser evaluados. Es decir, es justamente ahora que llevaré a cabo una adaptación completa de lo que fue mi experiencia a lo que desarrollo como docente mediador pedagógico de aprendizaje. Entonces, presento las rúbricas correspondientes a las ocho prácticas de aprendizaje para el curso Elementary 1 del idioma inglés (ver Anexo 2: Rúbricas de evaluación). En comparación con mi experiencia previa, he incorporado actividades con sentido para el estudiante, que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que formen parte del juego que constituye el proceso pedagógico educativo y que, a pesar de considerar productos y ‘fuentes de verificación’, se da prioridad a un proceso arduo de trabajo del estudiante para su

logro y su re-significación. De manera similar a mi vivencia estudiantil, he conservado métodos de evaluación clave que aseguren un entendimiento completo de lo que se requiere en cada práctica de aprendizaje propuesta, los criterios de evaluación, las etapas de evaluación y que mantengan un balance entre lo cualitativo y cuantitativo. Por último, he considerado las condiciones actuales de la educación, específicamente aquellas causadas por la COVID-19. He mantenido aquellas herramientas tecnológicas usadas en una educación alternativa y he hecho uso del contexto cercano de los estudiantes para desarrollar la temática del curso.

Se ha considerado la opinión de Prieto Castillo para el desarrollo del detalle de evaluación de las prácticas de aprendizaje, especialmente con respecto a la identificación de los referentes básicos del proceso de evaluación: quién evalúa a quién, cómo se evalúa, con qué criterios, etapas de la evaluación, grado de coherencia entre propósitos y resultados, grado de coherencia entre la filosofía pedagógica y las técnicas de evaluación, grado de coherencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo. De manera similar, se considera constantemente la propuesta de la evaluación como un proceso constructor de conocimientos, de relaciones entre texto y contexto, de re-significación y del goce al descubrir. En otras palabras, el criterio de Prieto Castillo ayuda a considerar al proceso de evaluación como un verdadero instrumento para orientar, corregir y estimular el aprendizaje. Además, se considera el sentido de las prácticas para los estudiantes como punto clave en el desarrollo de productos y procesos en los que los estudiantes exhiban su proceso de aprendizaje. Este aspecto es importante al tomar en cuenta las prácticas propuestas y el nexo con su entorno, con los seres con quien el estudiante se relaciona. Es decir, se busca también la expresión, elaboración, simulación e invención de posibilidades para la aplicación del conocimiento. Por último, es importante considerar que la evaluación propuesta incluye instancias grupales con las cuales se obtengan productos propios del esfuerzo de

interaprendizaje. A continuación presento una tabla donde se puede apreciar la propuesta de prácticas de aprendizaje con su correspondiente evaluación. Sin embargo, se puede observar más a detalle criterios y metodologías en el Anexo 2: Rúbricas de evaluación.

Tabla 1: Mapa de prácticas con detalle de evaluación

MAPA DE PRÁCTICAS				SISTEMA DE EVALUACIÓN			
Práctica #	Título	Tema	Tipo de práctica	Saberes	Técnica	Calificación	Fuentes de verificación
1	Where are you from?	Introducing yourself, personal information, greetings/ Getting to know your classmates.	Aplicación	Saber ser Saber hacer	Lectura de una carta al educador presentando a su compañero a detalle y solicitando que se le incluya en el grupo de WhatsApp de la clase.	2	Documento pdf y grabación de audio de la lectura de la carta en clase, subidos al Campus Virtual de la universidad.
2	What do you do?	Simple present: Wh-words, questions, statements. Time expressions.	Significación	Saber ser Saber hacer	Creación de un diálogo de 5 preguntas abiertas y cinco respuestas a las mismas, en parejas.	3	Documento pdf y grabación de audio del diálogo subidos al Campus Virtual de la universidad.
3	How much are these?	Giving opinions and making comparisons about shopping, prices, clothing, personal items, colors and materials.	Observación	Saber hacer	Creación de un vídeo en forma de house tour, comparando dos o tres aspectos seleccionados y describiendo el resto.	4	Vídeo del house tour subido al Campus Virtual de la universidad.
4	Do you play the guitar?	Talk about likes and dislikes. Make invitations and excuses.	Interacción	Saber ser Saber hacer	Conversación grupal sobre la promoción de un concierto ficticio mediante la oferta de boletos gratuitos con una persona promotora y dos transeúntes, analizando gustos musicales.	3	Vídeo de la conversación subido en Google Classroom.

5	What an interesting family!	Present continuous and simple future with quantifiers in a family setting.	Prospección	Saber ser Saber hacer	Redacción de un correo electrónico dirigido al docente con una imagen del árbol genealógico familiar y su correspondiente descripción.	4	Correo electrónico enviado al docente con una imagen y descripción correspondientes al árbol genealógico y su descripción, respectivamente.
6	How often do you run?	Sports, exercise and lifestyle: habits and frequency.	Prospección	Saber ser	Recreación de una entrevista deportiva en la que se pregunte al deportista por sus habilidades y destrezas.	5	Vídeo de la conversación subido en el Campus Virtual de la universidad.
7	We went dancing!	Simple past: Wh-words, questions, statements and verbs in the context of vacations.	Significación	Saber ser	Cuestionario sobre actividades hechas un año atrás.	5	Cuestionario físico recolectado y evaluado.
8	How's the neighborhood?	Simple present: there is, there are, prepositions of place and quantifiers to describe a place.	Observación Discurso	Saber ser Saber hacer	Presentación sobre nuestro barrio, sus viviendas, negocios, publicidad, arbolado, gente, etcétera.	5	Texto escrito a mano, escaneado y subido en formato pdf al Campus Virtual de la universidad.

Un sistema de evaluación (a)probado por los estudiantes

Si bien el proceso de desarrollo de prácticas de aprendizaje y su evaluación han considerado las experiencias de enseñanza-aprendizaje del educador con los estudiantes, aquellos pueden y deben ser incluidos como validadores de lo que se ha propuesto para su proceso educativo. Es decir, el proceso de validación es aquel que no comúnmente se ha llevado a cabo después del desarrollo de prácticas de aprendizaje, métodos de evaluación, propuestas de materiales pedagógicos, etcétera. Por esta razón existe lamentablemente un riesgoso vacío que puede dar paso a la pérdida de características, instancias y propósitos de un aprendizaje pedagógico para el estudiante. Características como la significación del conocimiento, el valor de un material educativo, la aplicación del conocimiento y el entusiasmo por aprender pueden verse afectadas si no se lleva a cabo un proceso de prueba y diagnóstico de nuestra oferta educativa para los estudiantes. Consideraré la opinión de los estudiantes del nivel Intermediate 3 para validar, mediante un conversatorio o taller, la propuesta de evaluación basada en prácticas de aprendizaje para los estudiantes del nivel Elementary 1. Después del taller, se pudo evidenciar el beneficio de incluir un proceso de validación de materiales, prácticas de aprendizaje y, en este caso, de la propuesta de evaluación sintetizada para la inclusión de criterios de evaluación de importancia para el estudiante y su compromiso con el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Prieto Castillo, la validación constituye una prueba de materiales, medios de comunicación o cualquier recurso tecnológico para el aprendizaje con una muestra de los destinatarios, antes de su extensión a la totalidad de estos últimos. En el caso de la docencia del nivel Elementary 1 de inglés, la prueba consiste en un taller de interacción para analizar las propuestas de evaluación de prácticas de aprendizaje con un grupo de estudiantes que ya ha

vivido la experiencia de tomar el curso y que, con su propio significado del curso así como con sus estudios en marcha de niveles superiores del idioma, puedan contribuir con ideas, opiniones y retroalimentación constructiva para el uso de las prácticas de aprendizaje y su correspondiente evaluación. Es importante tomar en cuenta lo que Prieto Castillo menciona acerca de la validación con colegas educadores. De hecho, esta sigue evidenciándose como primera instancia de validación que, a pesar de ser el estudiante quien ofrezca su experiencia directa con la evaluación propuesta, permite grandiosamente observar potencialidades y falencias de nuestra propuesta de evaluación, para llegar a una cohesión y unanimidad en criterios de evaluación considerados, más no en los diversas metodologías para llegar a ellos.

Además, se considera pertinente incluir una serie de ejes de validación oportunos que orienten el proceso de validación con los estudiantes. En este sentido, las ideas propuestas por Prieto Castillo coinciden y encajan con la necesidad de flexibilizar y acomodar el proceso de validación a las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes considerando contextos, mientras se trabaja con un mismo enfoque y búsqueda de opiniones de los usuarios del material creado. De hecho, Prieto Castillo manifiesta que se pueden tomar en cuenta los criterios de: claridad-comprensión, reconocimiento e identificación cultural, capacidad narrativa-belleza y formato. El primero hace referencia a la cantidad, forma, coherencia y variedad de la información. El segundo consiste en la posibilidad de probar el material con relación a características generalizadas al grupo. El tercero se refiere a la fluidez, lo sensorial, la trama y creatividad del mensaje. El último tiene en cuenta el uso de recursos visuales y verbales. Con estas pautas teóricas y de procedimiento, se lleva a cabo un conversatorio sobre la forma de evaluar las prácticas propuestas en el capítulo 5. El aporte de los alumnos termina sutilmente reflejando lo más esencial de la metodología de validación dada a conocer por Prieto Castillo.

En el taller de validación, se trata de generalizar el sentido de la rúbrica para evitar que los estudiantes pierdan el enfoque general de evaluación que se requiere dar a las prácticas. Primero, se hace uso del mapa de prácticas, que anteriormente se ha resaltado su utilidad para la claridad y visión global del curso (ver Tabla 1: Mapa de prácticas con detalle de evaluación). Esto sirve para dar una visión general de los elementos más importantes de este proceso formativo y evaluativo. Se profundiza en la explicación de la primera práctica y su correspondiente evaluación. Se detallan los criterios de evaluación y lo que se espera para la obtención de los diferentes puntajes. La primera expresión que se escucha de los estudiantes, después de dar lectura a cada una de las instrucciones y criterios de evaluación, es “es justo”. Si bien se considera este comentario general como motivador y aprobador de lo propuesto, se busca indagar aún más y a detalle lo que opinan los estudiantes en torno a cada criterio. Entonces, se procede a entrar en detalle y promover la construcción de comentarios con respecto a cada criterio, a cada valor y a cada aspecto (adicional y también faltante) dentro de la rúbrica. Se pregunta a los estudiantes sobre el valor total de cada práctica tomando en cuenta que sumadas, las ocho deben constituir 30 de 50 puntos totales del curso: aportes. Entonces, los estudiantes manifiestan que el valor de las prácticas, como he planificado, es adecuado y consideran que dar un valor de alrededor de 10 puntos (33% de la nota de aportes) constituye demasiada ponderación para una práctica. Esto es interesante ya que, al discutir sobre mi experiencia con la evaluación desde el punto de vista estudiantil, la valoración de actividades prácticas estaba entre el 5 y el 25% del total del curso, dando la impresión de que el valor asignado a las prácticas propuestas (entre el 6% y el 17% de aportes) está adecuado.

Al conversar del tipo de prácticas y su relación con el puntaje asignado, los estudiantes opinan que aquellas actividades que son “más extensas” deben cobrar mayor puntaje (entre el 20% y el

30% de aportes). Si bien los estudiantes consideran que la extensión (quizá en tiempo invertido en la actividad o en la complejidad del producto obtenido) está relacionada proporcionalmente con el valor dado a la actividad, también existen opiniones que consideran aquel valor como adecuado para lecciones escritas. De manera similar, los estudiantes unánimemente concluyen que actividades que evalúan la destreza de escritura (ensayos, cartas, redacciones de correos, diálogos escritos, etcétera) pueden cobrar más valor mientras que aquellas prácticas relacionadas con la evaluación de la destreza de lectura pueden ser ponderadas levemente. Esta valoración también está relacionada con actividades hechas en clase, hojas de trabajo y vocabulario.

Al indagar a los estudiantes sobre los criterios de evaluación, sus opiniones están considerablemente conformes con lo propuesto para cada nivel de desempeño. Por otra parte, los estudiantes sugieren añadir más niveles de desempeño para los distintos criterios de evaluación. Por ejemplo, una estudiante expresa que podría contar con más oportunidades de obtener un mejor puntaje si existiese un casillero más de desempeño para que no exista una amplia diferencia entre los distintos niveles. Es interesante que, al finalizar la discusión de los distintos criterios de evaluación considerados para los diferentes tipos de prácticas y distintas destrezas evaluadas en cada una de ellas, el aspecto de puntualidad tomó relevancia en la conversación. Dada esta recomendación, se incluye en la descripción de la actividad la penalidad por atraso, aspecto que no consta dentro de los criterios de evaluación como tal pero que, adaptado de mi experiencia como estudiante, puede afectar el puntaje global obtenido en una práctica determinada. Los estudiantes expresan lo valioso de las actividades grupales para la evaluación, la utilidad de ejemplificar durante el taller y la necesidad de incluir ejemplos cortos en la descripción de lo que se espera de cada práctica. De hecho, se recalca la importancia de incluir la participación activa de los estudiantes como un componente más del criterio de evaluación,

aunque considerándolo como puntaje extra en recompensa ante una participación activa (en la práctica o en las clases relativas a la misma). Es decir, el estudiante busca tanto motivación para participar en clase como recompensa por hacerlo, mientras sus notas alcanzadas en otros aspectos no se ven afectadas negativamente. En otras palabras, el estudiante demuestra su interés por un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado pedagógicamente y con todas las instancias de aprendizaje, en las que no se castigue ni sancione sino se incentive, promocióne y acompañe verdaderamente.

De manera similar, los estudiantes conversan sobre las prácticas de aprendizaje que incluyen lecciones orales, lecciones escritas, evaluaciones, exámenes y pruebas. Consideran que se debe cuidar la extensión de la práctica (de no hacerla muy larga). Sin embargo, los estudiantes también admiten la variación de los puntajes de un formulario al hacerlo más corto. En cuanto a prácticas antes de una evaluación o recapitulaciones para prepararse al examen final, los estudiantes sugieren crear un banco de preguntas y temas. Este es otro aspecto que más llama la atención al encontrar un alto grado de coincidencia con la metodología del texto paralelo. Se halla prometedora la idea de implementar una especie de texto paralelo en el curso para promover el seguimiento, conexión y continuación de los temas vistos a lo largo del curso, sin perder de vista temas anteriores mientras que el estudiante se prepara para un trabajo final que sirve de base para una evaluación y que ha sido producto del trabajo de uno mismo.

El proceso de validación de las propuestas de evaluación a las prácticas de aprendizaje del nivel Elementary 1 de inglés por parte de los estudiantes de un nivel superior, constituye un momento fructífero en y para la enseñanza-aprendizaje. Varios factores como la experiencia con el curso en el pasado, la estructura similar de los cursos de inglés, el haber sido mis alumnos en cursos anteriores y, sobre todo, el haber hecho del taller para validación un espacio totalmente abierto al

diálogo y a la opinión constructiva de los estudiantes, guiada por el docente, resultan en la consideración verdadera de la opinión del estudiante para la creación, edición y puesta en uso de los materiales que facilitarán su aprendizaje. Considero que, si bien el taller fue de gran utilidad y oportunidad para los estudiantes (receptores del material y de las tareas propuestas para ellos), mi intervención todavía ocupa mayor espacio, aspecto que debe mejorar para poder alcanzar un verdadero balance en cuanto a la opinión del material. Aquello demuestra la compleja pero satisfactoria tarea de cambiar la forma tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje por una verdaderamente alternativa.

Capítulo 7: Descubriendo a la juventud

¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

La impresión proveniente de los estudiantes, sumada a las expectativas que tanto nuestros círculos sociales como la sociedad en general nos han enseñado sobre ellos, hacen que nuestras percepciones sean ciertamente determinantes de las maneras en las que un docente se relaciona con ellos. Por ejemplo, si vemos a un estudiante callado y, además, sabemos que es ampliamente aceptado el hecho que la participación oral en clase es clave para un rendimiento académico exitoso, enseguida vamos a suponer que buscar maneras de que el estudiante participe más de manera hablada en clase es lo más adecuado. De hecho, este modo de pensar está directamente relacionado con nuestro modo de sentir (en este caso, lo que es mejor para el estudiante) y este con nuestro modo de percibir las impresiones moldeadas por las enseñanzas de nuestro entorno. Es decir, la percepción que tenemos de los estudiantes está acompañada de sentimientos y pensamientos que, a la vez, son el resultado de ideas e impresiones. A lo largo de mi corta experiencia docente, aislando rasgos personales de cada estudiante, la percepción que he tenido

es de un estudiante con muchas incertidumbres y miedos, receloso de sus compañeros y del docente, recíproco y también deseoso de aprender. Es momento de relatar estas reflexiones sobre los estudiantes desde el percibir y el sentir.

La generación actual de jóvenes estudiantes permite percibir una dependencia considerable en la tecnología, una agilidad en encontrar información pero con un desafío latente de no analizarla ni criticarla. A la vez, la generación de estudiantes constituye un fuerte bloque de crítica a problemas sociales actuales. Es decir, percibo que la generación de estudiantes tiene un potencial de búsqueda de alternativas y soluciones a problemáticas de la sociedad que necesita ser promovido. La generación de estudiantes necesita un lazo de conexión entre sus dudas e inquietudes hacia la búsqueda correcta de respuestas, considerando el pensamiento crítico, la dedicación y el gozo de estudiar como lo correcto. Los jóvenes brindan una impresión de entusiasmo y felicidad, lo cual debe ser debidamente aprovechado y encaminado hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que satisfaga sus necesidades académicas y personales. Pues las percepciones generacionales toman un papel fundamental en la preparación del contenido y de la forma de enseñarlo, especialmente si consideramos el contexto de su generación como instancia de aprendizaje. En otras palabras, la percepción que se obtiene del estudiante como parte de una generación actual demanda el entendimiento de su contexto con el cual y para el cual está aprendiendo.

La percepción que se tiene de los estudiantes al considerar sus relaciones con los medios de comunicación es notablemente similar a aquella percepción creada a partir de su generación. Pues el estudiante requiere de confianza para establecer una comunicación plena tanto con el docente como con sus compañeros. Asimismo, el estudiante hace uso de diferentes medios de comunicación en comparación con aquellos usados por otras generaciones. Es decir, los medios

de comunicación tienen fundamental relevancia en el ámbito educativo. Pues, siendo evidente que la comunicación es importante para tratar el contenido y promover el aprendizaje en los estudiantes, los medios de comunicación deben incluir aquellos que los estudiantes usan fuera del contexto educativo. Esto es, medios de comunicación contemporáneos como las redes sociales y sus formas de transmisión del mensaje son requeridas en la universidad y de gran utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el estudiante muestra escepticismo en cuanto al uso de medios de comunicación tradicionales que, si bien han perdido gradualmente la importancia y posición con la que contaban antes, son todavía una herramienta fundamental para el aprendizaje. Por ejemplo, al contrastar el uso de los periódicos, revistas y textos en formato físico con aquellos en formato digital se pone en juego un sinnúmero de ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Es decir, los medios de comunicación, su formato y su uso dado por los estudiantes se percibe como parte fundamental de su aprendizaje y como espacios desde donde se puede fomentar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es interesante tener una percepción de los estudiantes en cuanto a su interacción entre ellos. De hecho, es importante recalcar que un análisis de nuestra percepción como docentes es mucho más útil cuando está directamente relacionada con las instancias de aprendizaje de los estudiantes. En la instancia grupal, por ejemplo, los estudiantes aprenden a través de una interacción que permite el flujo no solo de ideas, pensamientos u opiniones sino también de las percepciones que cada uno tiene del otro o de los otros. Es decir, la percepción entre compañeros es fundamental para saber el grado en el cual el estudiante se beneficia de un proceso de aprendizaje grupal. Mi percepción de los estudiantes en cuanto a sus relaciones entre ellos me permite argumentar que la comunicación parece ser más fácil y fluida. Quizá su similitud en diversos factores sociales como generacionales permite que la interacción entre ellos sea más

amena y no solo sobre un significado para el campo educativo sino para su entorno social. Pues sus compañeros de aula también son sus amigos y, por ende, comparten grupos sociales, gustos, preferencias, incertidumbres, problemas, dudas y demás. Es interesante que a la vez que esta instancia grupal se presta para un ambiente educativo productivo y permite una interacción llamativa para los estudiantes, también constituye muchas veces un espacio de temor, recelo e incluso disgusto para ciertos estudiantes. Pues factores como la participación equitativa de los estudiantes en un grupo, el aporte individual para ayudar al progreso del resto y por ende del grupo, la falta de conocimiento sobre los otros y problemáticas sociales de discriminación, clasismo, racismo y egoísmo también aparecen y son de importancia en la discusión de esta percepción estudiantil.

Como he mencionado anteriormente, la reflexión sobre los estudiantes en tanto su interacción entre ellos, basándose en la percepción y el sentir, permite identificar ciertos valores y otros principios, o la falta de los mismos, en su forma de ser. Por ejemplo, el valor que más sobresale en los estudiantes es el compañerismo. Pues no ha habido caso en el que los estudiantes dejen de lado la consideración de situaciones o condiciones que afecten tanto a sus compañeros de manera individual como a la interacción conjunta del grupo. Por ejemplo, la búsqueda de alternativas de participación y de verificación del alcance de los objetivos de aprendizaje es comúnmente alcanzada gracias a la contribución de las posibilidades propuestas desde los estudiantes. De la misma manera, el valor del entusiasmo ha sido percibido como un factor de impulso para el avance de las clases impartidas. Pues el entusiasmo de los estudiantes tanto en la participación activa durante clases como en el diario vivir del proceso de enseñanza de aprendizaje incluyendo actividades esporádicas y no siempre conectadas al contenido por enseñar, han logrado mantener el ánimo y entusiasmo general de la clase. A pesar de percibir estos y otros valores en los

estudiantes, es importante recalcar que, quizá por un mayor énfasis en la falta de aquellos y en la corrección necesaria, se traen también a la conversación aspectos como la impuntualidad, la deshonestidad, el egoísmo, la deshonestidad, la irresponsabilidad, entre otros. Recordemos nuevamente las palabras de Prieto Castillo al referirse al análisis de la universidad como nuestra institución que se beneficia más aún de un análisis de lo que falta por hacer o de lo que se debe corregir para alcanzar una mejora educativa; no podemos obviar aquellos antivalores, en este caso, percibidos de los estudiantes. La sociedad representada en los estudiantes evidencia una carencia importante de valores, lo cual está a la vez ligado a los problemas sociales de la actualidad. La corrupción generalizada en el país, la falta de interés en el desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología, la falta de oportunidades académicas para docentes y estudiantes, el machismo, violencia y racismo sistémicos, entre muchas otras falencias y crisis de la sociedad ecuatoriana traen como consecuencia comportamientos en los estudiantes que son evidente muestra de las mismas. Por ejemplo, la deshonestidad académica, el desinterés por el estudio y sentirlo como una obligación, el conformismo, la preferencia por un estereotipo masculino, blanco y con posibilidades económicas, entre otros comportamientos en el aula son el reflejo de las falencias de la sociedad. Por ende, la percepción de los jóvenes en cuanto a sus valores o la falta de ellos descubre problemas sociales que pueden y deben ser tratados como parte de la educación con un propósito de convivir y de gozar la vida. Otra percepción importante de analizar es aquella que se tiene al observar a los estudiantes con respecto a su aporte al futuro. Son variadas las percepciones en cuanto a su aporte al futuro. En primera instancia, los estudiantes son apasionados acerca de su forma de contribuir con soluciones y propuestas para problemáticas actuales y futuras. A pesar de no contar con el conocimiento necesario para ofrecer una solución integral a un problema de gran escala, el

entusiasmo que mantienen desde los temas más básicos del contenido hasta las clases más desafiantes por el nivel académico requerido, el entusiasmo que mantienen a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje aporta al mantenimiento del interés por el curso y, por ende, por el aporte que pueden tener en un futuro. En segundo lugar, los estudiantes muestran un miedo por ciertas incertidumbres propias de nuestra sociedad mientras que a la vez se percibe un desinterés por otros aspectos, ya que cuentan con cierto grado de seguridad proveniente muchas veces de sus padres o círculo social en general.

Por último, es necesario describir la percepción que se tiene de los jóvenes en calidad de su rol que cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el de estudiantes. Sin embargo, es útil el término estudiante-persona en este caso. Pues no se puede separar la aptitud para los estudios de la personalidad del aprendiz. En este sentido, los estudiantes encuentran gusto en el estudio de las asignaturas que corresponden a sus programas académicos. Sin embargo, percibo un cierto grado de rehusó a asignaturas como la de inglés debido a que los estudiantes tampoco perciben su utilidad o uso, en especial ligado a sus carreras. Sin embargo, encaminando a los estudiantes a encontrar un propósito intrínseco percibo que se ha logrado mayor interés y responsabilidad en la asignatura. Además, es evidente que el temor a equivocarse incluso en un ambiente de aprendizaje, quizá por vergüenza de sus compañeros o del docente, constituye un impedimento para lograr una participación plena y activa en el aula, una que lleve al estudiante a un verdadero proceso de aprendizaje a través de prácticas. En cuanto al cumplimiento de tareas, se percibe una falta de seriedad y, a la vez, una dedicación prometedora en tareas de interés del estudiante.

Después de analizar mi percepción de los estudiantes con respecto a varios ámbitos, se logra observar una cohesión de conclusiones en cuanto a su actuar en cada uno de ellos. Al reflexionar sobre quienes dan sentido a nuestra práctica pedagógica, se crea un proceso que permite

identificar los factores que nos permiten percibir al estudiante de una u otra manera. Además, se puede llegar a notar aspectos que se consideran en torno al estudiante, evaluando así si la manera en la que percibimos permite verdaderamente cumplir una labor educadora eficiente. Tomando en cuenta que muchas de las percepciones de los estudiantes conllevan a considerarlo como un ser que requiere de apoyo para quitar ciertas actitudes que impiden su pleno aprendizaje a la vez que se le considera un fundamental receptor de nuestra confianza y seguridad para potenciar otras actitudes que pueden llevarle al umbral pedagógico de una manera efectiva, es posible argumentar que la percepción sobre los estudiantes tiene una relación muy estrecha con la manera en la que organizamos y cubrimos el contenido, en la que consideramos los propósitos de la educación superior y las instancias de aprendizaje que serán priorizadas para ellos. De igual manera, es importante recordar que la percepción que se crea a partir de las impresiones logradas por el estudiante en el docente no deja de cambiar y evolucionar para que sean factores básicos a ser considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Revisando sus percepciones

A veces, una simple revisión de nuestras percepciones puede dar paso a una serie de conclusiones, procedimientos y correcciones que demuestran la comprensión clara y objetiva de lo que percibimos y de lo que engloba la realidad que nos rodea. Tal es el caso de la revisión de las percepciones notadas de los estudiantes por el docente. Pues se considera crucial una evaluación de lo percibido en primera instancia para poder dar paso a conclusiones que permitan comprender y tener completa apertura al verdadero sentir de los estudiantes y a nuestros propios errores de percepción de ellos. En nuestro contexto latinoamericano y ecuatoriano específicamente, es necesario tener en mente que la juventud vive desafíos particulares impuestos tanto por la sociedad como por eventos fortuitos que afectan de una u otra manera el

campo de la educación. Para establecer una aclaración de nuestras percepciones (y a menudo certezas personales) que tenemos en calidad de docentes sobre los estudiantes, se requiere reconocer inicialmente procesos que irrumpen con una percepción o certeza verdaderamente inclusiva, en el sentido de considerar el mayor número de aspectos posible que infieren en el estudiante persona. Sabiendo que nuestras percepciones repercuten en la relación de un docente con los estudiantes y que aquellas están acompañadas de sentimientos y pensamientos, es grato reconocer que mi labor docente evita a toda costa una mirada descalificadora y abandonante de los estudiantes, muchas veces debido a mi poca diferencia de edad con ellos, mientras que la revisión de mis impresiones también muestra una parcial infantilización, clasificación e idealización de los estudiantes, lo cual tiene que ser reconocido como perspectiva que violenta el aprendizaje de los jóvenes.

Consideremos la opinión de Daniel Prieto Castillo en cuanto a la preocupación docente por los contenidos y la ciencia como limitante del tiempo dedicado netamente a los estudiantes. En especial, podemos considerar la preocupación por el contenido como factor que compite por el tiempo empleado en clase y, por ende, que pone en riesgo el tener nuestra mirada realmente orientada hacia el estudiante y sus requerimientos. Esto se puede evidenciar en la preocupación constante por cubrir los contenidos organizados en el sílabo sin tomar en cuenta el tiempo que se necesitaría emplear en cada clase para ahondar en cada uno de ellos de una manera pedagógica y considerando que no se pueden generalizar las realidades de los estudiantes en ninguna instancia de aprendizaje. De hecho, Prieto Castillo también menciona que es fundamental diferenciar la igualdad del igualitarismo. Encuentro importante esta observación dado que, como docentes, tratamos de hacer las cosas por igual, para mantener un equilibrio entre todos los estudiantes y su desempeño académico. Por ejemplo, es muy rara la práctica que considere distintas destrezas de

los estudiantes ya que requeriría mayor tiempo la planificación de las variaciones de la misma. Sin embargo, Prieto llama a la precaución de caer en un igualitarismo mal entendido, con el cual, incluso en el término más empleado para los estudiantes universitarios “jóvenes” excluye a pocos pero existentes estudiantes que una categorización o clasificación de ‘joven’ no logra incluir.⁷⁸

De la misma manera, Prieto Castillo nos brinda una perspectiva muy amplia sobre el otro, concepción que data incluso desde el tiempo de la colonización hasta el día de hoy y que ha traído consigo serias consecuencias para nuestra sociedad. Específicamente, el problema yace en la mirada, la posición y el bagaje con el cual observamos al otro, tornándose complejo ver al otro desde su cultura y sus razones, experiencias y sentires. Más importante aún, el planteamiento de Prieto Castillo conduce a la conversación sobre el discurso identitario. Este, de acuerdo a Prieto Castillo, coloca todo argumento o idea del lado de quien mira, de quien juzga, de quien atribuye ciertos valores, ciertos saberes, ciertas conductas, y niega otros.⁷⁹ Es importante considerar la relación creada entre la visualización del otro y la posesión de un discurso identitario. Pues a fin de cuentas, el discurso identitario y la perspectiva que tenemos de los otros, especialmente en nuestras sociedades postcoloniales, ha perdurado y ha hecho que perduren prácticas, perspectivas y actitudes no favorables para los jóvenes estudiantes. De hecho, la propuesta educativa de partir siempre del otro se ve perjudicada por este discurso. Esto implica efectos negativos en la interacción con los estudiantes desde breves explicaciones de contenidos así como en la práctica continua dentro y fuera del aula. Entonces, el considerar al estudiante (el otro, en la relación docente-aprendiz) desde su propia vivencia, contexto y anhelos, permitirán que nuestra práctica

⁷⁸ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 3

⁷⁹ Ibid, pág. pág. 6

docente sea realmente favorecedora para quienes acuden al sistema educativo para una preparación a la incertidumbre de la sociedad actual y futura.

De manera similar, la revisión de nuestra propia percepción de los estudiantes se ve ampliamente favorecida al contemplar circunstancias tales como el abandono de los jóvenes por parte de la sociedad, la institución de la universidad, el docente, etcétera, llegando a causar otras como la infantilización, la violencia y la mirada clasificadora y descalificadora. Al hablar de abandono, por parte del docente, específicamente, nuestra percepción inicial del aprendiz considerará la reacción del estudiante a nuestras propias formas de enseñar, en especial si omitimos etapas, procesos, prácticas y explicaciones en las cuales el estudiante se sienta acompañado por el docente. Asimismo, el acompañamiento del aprendizaje es necesariamente un encuentro del balance de apoyo sin invasión. Si el estudiante se siente abandonado, entonces su propio abandono habrá sido una manera de violentar sus cualidades y aptitudes para aprender. De manera similar, la infantilización de su proceso de aprendizaje implica negar su madurez en cualquier etapa de la vida en la cual el estudiante-persona se encuentre.⁸⁰ Al respecto, Prieto Castillo propone desclasificar a los alumnos y ayudarlos a encontrar instancias tales como el contexto, el grupo y la tecnología en las cuales su productividad sea máxima. De esta manera, no nos desentendemos del aprendizaje de los estudiantes y evitamos dar cabida a un discurso identitario que convierta el uso de la palabra, la interpretación y la acción en algo monopolizado por el docente.⁸¹ Es interesante volver a las instancias de aprendizaje y reconsiderar la importancia de su uso variado en una asignatura, ahora, desde una perspectiva que considera al estudiante como punto de partida para la planificación de la asignatura.

⁸⁰ Daniel Prieto Castillo, “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria”, pág. 9

⁸¹ Ibid, pág. 10

Por último, es fundamental considerar la creación de espacios, ambientes y comunidades dentro de las cuales se facilite la serenidad, la comunicación, el encuentro, la expresión, las relaciones y el interaprendizaje tanto entre estudiantes como entre el docente y ellos. El ritmo acelerado que vive la sociedad y la incertidumbre que caracteriza el diario vivir nos recuerda que la universidad constituye un espacio más donde el ser humano encuentra comunidad y puede ser libre para expresarse y avanzar en las relaciones. Este aspecto, pese a su lógica, verdaderamente constituye un eje que permite llegar a los objetivos de interaprendizaje, comunicación, conocimiento, ciencia y arte sin olvidar que los estudiantes constituyen los seres con y para quienes el proceso educativo se lleva a cabo. Además, el encuentro de un entorno en el cual el estudiante sea verdaderamente libre y motivado a aprender no solo constituye una labor de la universidad como comunidad sino que también facilita el aprendizaje, siendo parte clave de la experiencia universitaria. Es importante considerar este argumento al momento de analizar nuestra percepción de los estudiantes. Pues no es posible encontrar mejoras en nuestra percepción sin recordar que mirar desde la perspectiva del otro constituye un proceso enriquecedor en el cual uno aprende y abre paso a nuevas ideas, pensamientos y sentimientos que permitirán lograr el objetivo de llegar a una mejor relación con los estudiantes.

Para concretar el marco teórico que englobe el análisis de la percepción sobre los estudiantes, consideremos el concepto de transmisión de certezas definido por Prieto Castillo con Francisco Gutiérrez. Al respecto, se indica que la tarea del educador, la cual definitivamente se relaciona con sus propias percepciones de los estudiantes, no puede estar basada en la transmisión de certezas. Es decir, no se puede imponer lo que uno considera verdad en la mente y vida del otro.

Se perderían posibilidades de crítica, revisión y, por ende, de aprendizaje. Esto tiene relación con la promoción y facilitación del diálogo, la construcción y deconstrucción del sentido.⁸²

Se ha percibido una dependencia considerable en la tecnología por parte de los estudiantes. Sin embargo, no se ha considerado el grado con el cual la tecnología ha influenciado todo el sistema de educación superior incluyendo la institución de la universidad y, por ende, a los docentes. Por otra parte, es necesario traer a la discusión el concepto de infantilización del estudiante. El reconocer este aspecto nos permite ir más allá de nuestra percepción de falta de análisis o crítica a la información, entenderlo como un proceso global dentro de las aulas universitarias y, a la vez, tratarlo como tal, sin invadir el espacio de crítica del estudiante, el cual justamente debe ser incrementado y apoyado. Por otra parte, es importante considerar que, si bien se percibe a los jóvenes como poseedores de un potencial de crítica y búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas sociales, no se puede colocar toda la responsabilidad de hechos actuales y futuros, ni dejar en manos de ellos lo que corresponde a toda la sociedad. Es decir, el percibir al estudiante como crítico de problemas sociales debe estar estrictamente ligado a un fuerte reconocimiento de que somos parte del problema y de la solución también como docentes.

De manera similar, es positivo reconocer necesidades en los estudiantes, tales como un lazo de conexión entre sus dudas y la búsqueda correcta de respuestas. Sin embargo, se puede llevar al pensamiento crítico, la dedicación y el gozo de estudiar, permitiendo que el proceso de búsqueda correcta venga de los estudiantes mismos. De hecho, en eso consiste el pensamiento crítico, en disponer de varias maneras de pensar, de actuar y de observar de tal forma que se puedan llegar a resultados similares o distintos de una manera justificada y exhaustiva. Por otra parte, el haber percibido entusiasmo y felicidad como algo que se debe aprovechar y encaminar a un proceso de

⁸² Daniel Prieto Castillo, “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria”, pág. 12

enseñanza-aprendizaje sirve más al docente que al estudiante. Pues el reconocer estas virtudes de los estudiantes facilita la tarea del educador en el sentido que esto le permite entusiasmarse a sí mismo y hacer suyos los éxitos de sus alumnos, sintiendo orgullo por sus logros sin ser un proceso educativo violento.

Se ha indicado anteriormente que es fundamental entender el contexto con el cual y para el cual el estudiante está aprendiendo, especialmente en términos generacionales. En otras palabras, el rol del docente debe estar siempre enfocado en la realidad que viven los estudiantes de manera individual y también de manera conjunta, en comunidad y como parte de una misma generación. Afirmar esto puede incluso llevarnos a establecer más detalles sobre la generación de estudiantes que se encuentran aprendiendo por el momento. Pues considerar el contexto, constituyendo éste una instancia fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, puede dar forma propositiva a las clases impartidas. Recordemos que las formas de aprendizaje son infinitas y que el educador es quien facilita, organiza y pone a disposición de los alumnos las distintas herramientas, espacios y medios para aprender. Por ello, el contexto, siendo el medio y el fin de la educación, debe ser incluido en toda etapa de enseñanza-aprendizaje.

Haber percibido que el estudiante se encuentra en búsqueda de confianza para emprender el camino educativo tiene relación cercana con evitar el abandono. De manera particular, la comunicación entre el estudiante con el docente y con sus pares es definitivamente cuestión de entablar una relación con el otro. De esta manera, se puede entender que el docente no puede abandonar al estudiante, peor aún esperar comunicación con él sin considerar que su papel facilitador y no abandonante es primordial. Además, la calificación y aceptación de las distintas formas y medios para que el estudiante se comunique es precisamente el punto clave de mejora de la relación entre los participantes de una asignatura. De hecho, el reconocer la influencia de la

tecnología y, las redes sociales como parte de ella, es un paso más hacia el no abandono del estudiante y la apertura a su expresión. Asimismo, después de percibir tanto una reluctancia a los medios de comunicación tradicionales tales como la televisión, la radio o el periódico, como su utilidad en el proceso educativo, quizá como parte de ese juego pedagógico en el cual la diversidad y la inclusión de formas de aprender que parten del estudiante, es acertado dar apertura a una congruencia entre medios de comunicación, destrezas a desarrollar y preferencias de los estudiantes, de tal forma que la comunicación no se vea afectada.

En cuanto a mis percepciones con relación a la interacción entre estudiantes, considero que estas limitan la consideración de factores profundos y existentes en nuestra sociedad. Pues si bien se percibe una interacción amena y socialmente vigorosa, se deja de lado factores que impiden su interacción. Especialmente cuestiones de un discurso identitario considerablemente presente en nuestra sociedad colonial, donde asuntos de raza, clases sociales, relaciones de poder, discriminación, explotación y capitalismo, afectan la manera en la que los estudiantes interactúan, o no. En otras palabras, percibir solamente la instancia grupal como un espacio fructífero para la interacción e interaprendizaje de los estudiantes es ignorar los factores negativos que afectan, impiden o alteran dichas interacciones. Entonces, el reconocer que la omisión de estos factores en nuestra percepción de los estudiantes en sus relación con los otros es caer en una forma de violencia en la cual se está abandonando a los estudiantes que, por una exclusión interseccional, no gozarán de la instancia grupal ni podrán aprovechar del interaprendizaje que se da en esta. De la misma manera, el compañerismo percibido inicialmente no deja de constituir una cortina que esconde intereses y exclusiones entre los alumnos. Dicho con otras palabras, el identificar virtudes y defectos de cada uno de los aspectos percibidos es realmente una herramienta que permite contemplar un sin fin de posibilidades que conllevan a

mejorar la experiencia educativa. Esto no quiere decir que se pueda o deba negar las virtudes percibidas inicialmente ni tampoco los defectos (que pueden ser a la vez certezas personales nuestras como docentes). Además, no olvidemos el humanismo que se debe mantener con los estudiantes. Esto es exactamente lo que nos permite identificar sus sentimientos para con los demás y a la vez potenciarlos y tornarlos en parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la resiliencia y entusiasmo percibido en los estudiantes no puede ser negado. Quizá este puede ser analizado considerando las razones por las que existe. Sin embargo, las razones pueden ser fuentes de debate, discusión y encuentro de soluciones o posibilidades de respuesta a problemas dentro del mismo entusiasmo en clases o fuera de ellas.

Es gratificante reconocer que nuestras percepciones, erradas o no, dan paso a una discusión adicional de lo que ellas comprenden y conllevan. Es decir, considerando que como docentes podemos estar en una posición de discurso identitario que causa diversas instancias de violencia con los estudiantes, el análisis de nuestras percepciones y como la forma en que vemos al estudiante (con sesgos existentes en nosotros tales como la infantilización, el abandono, la descalificación y la clasificación) afecta el proceso educativo, permite hacer conciencia de que tenemos la capacidad de analizar y actuar frente a nuestras percepciones, siendo facilitadores de una educación que parta verdaderamente desde el otro, considere la diversidad existente entre los estudiantes y trabaje con estas diferencias y similitudes, de tal forma que se logre un espacio de serenidad ,comunicación, encuentro y expresión para ellos. Volviendo a mis percepciones identificadas anteriormente: estudiantes con incertidumbres, miedos, recelo, reciprocidad, entusiasmo y resiliencia, el análisis de las mismas y la expansión de posibilidades de pensamiento sobre ellas da paso a un proceso que, conjuntamente con su autopercepción, enriquecerá el proceso de acompañamiento y promoción del aprendizaje, partiendo desde ellos.

Escuchemos a las y los jóvenes

No se puede tener la certeza completa acerca de nuestra percepción sobre alguien cuando no se ha involucrado la experiencia propia de ese ser. En el caso de los estudiantes, el docente no puede estar seguro del sentir de sus aprendices sin dar paso a un espacio de apertura, diálogo, expresión libre y espontaneidad en el que ellos piensen, reflexionen y comenten sobre sus experiencias educativas. Tal es el caso de las impresiones que el docente tiene de sus estudiantes. Pues, a fin de cuenta son eso, impresiones que uno crea sobre los demás. Sin embargo, un proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje requiere el contraste, el complemento, la aclaración y la inclusión de las percepciones de los estudiantes y docentes en cuanto al otro y a los factores que juegan un papel fundamental en el proceso educativo. En la presente discusión, se llega a confirmar, contrastar y añadir experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la conversación entre el docente y los estudiantes del nivel Elementary 2 del idioma inglés sobre las reimpresiones que tienen los estudiantes con respecto a actores, instancias y medios comunes en el ámbito educativo. Se lleva a cabo un análisis de factores ya reflejados anteriormente desde la perspectiva docente para completar un ejercicio de evaluación de percepciones y sentires desde varias perspectivas.

Al momento de llevar a cabo un conversatorio con los jóvenes estudiantes del nivel Elementary 2 de inglés, ellos reflexionan sobre las condiciones y factores que moldean su experiencia educativa en la universidad. En primer lugar, los estudiantes identifican condiciones y factores que aventajan a la generación actual en contraste con generaciones anteriores de estudiantes. Sobre todo, resaltan de manera definitiva la tecnología y la menor cantidad de responsabilidades de esta generación. La tecnología, sus productos y el internet, como uno de ellos, han ayudado para la elaboración de tareas, investigación y estudios en general. Los estudiantes señalan que

son “privilegiados de tener acceso fácil a la información.” Por otro lado, reconocen que se carece de una habilidad necesaria para discernir la misma y clasificarla de acuerdo a criterios que ayuden a usarla de manera crítica y no “superficial o básica.” De manera similar, los estudiantes argumentan que su generación goza de menos responsabilidades en comparación a generaciones anteriores, en especial la de sus padres: mayor solvencia económica, sin la necesidad de independencia económica temprana, sin compromisos de familia, sin dependientes, con más oportunidades laborales y con un acceso a la universidad cada vez más común en nuestro medio. “Ahora entrar a la universidad es algo cotidiano. No sabemos cómo es el tener deudas, obligaciones y otras responsabilidades.” Asimismo, ellos afirman que su generación es de mente más abierta, en la que los estereotipos no influyen con la misma intensidad que antes en la manera en que se comportan las personas. Es decir, definitivamente existe un reconocimiento de las ventajas de la generación estudiantil actual que ha traído retos y vacíos en experiencias y conocimientos pero, a la vez, beneficios tanto a nivel personal como de la sociedad en general, al permitir a la generación actual contar con más información y disposición para hacer conciencia de otros desafíos y cambios sociales.

Al momento de conversar sobre la autopercepción que tienen los estudiantes con respecto a los medios de comunicación, comentan que existe una diversificación de los mismos, lo cual ayuda para contar con distintas perspectivas en cuanto a diversos aspectos de la sociedad mientras que ha afectado a una gran parte de la población que no cuenta con acceso a los medios de comunicación recientes y tecnológicos tanto por falta de recursos económicos como por falta de soluciones a problemáticas de acceso a servicios básicos en áreas urbanas y rurales, como lo es el acceso a internet. Los estudiantes identifican como un problema el que la televisión pública siga dominando por el impedimento que constituye la falta de acceso al internet. En otras palabras,

los estudiantes consideran que la comunicación está considerablemente basada en los medios y como estos dan forma a lo que creemos, conocemos y aprendemos. Además, sus ideas conversadas demuestran una preocupación por una igualdad en el acceso a los medios de comunicación y, por ende, a la información, mientras que consideran el acceso al internet y la diversificación de los medios de comunicación como una ventaja que no todos tienen.

Al dialogar sobre la percepción que los estudiantes tienen en cuanto a su relación con el profesor, concuerdan que existe un balance entre la responsabilidad de los docentes y la de ellos en calidad de aprendices para que se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Es interesante resaltar algunos términos que usan los estudiantes para describir una relación dispareja de poder entre un estudiante y un docente, como ‘cargarse’. Sin embargo, los estudiantes señalan que poco a poco la relación con el docente ha ido mejorando por diversos factores. Especialmente, se mencionan factores tales como un cambio generacional en los docentes, una demanda propia de la situación actual, cambios tecnológicos, desafíos de la sociedad actual y requerimientos de nuevas destrezas, lo cual permite traer instancias de aprendizaje y contenido más actualizado a las aulas. Más importante aún es la mejor relación que se puede establecer entre docente y estudiantes. Los estudiantes también señalan que su labor depende del empeño y entusiasmo puestos por el docente al enseñar. De hecho, algunos estudiantes mencionan que la responsabilidad del docente en términos de puntualidad, dedicación y empatía marcan su forma de aprender y participar del proceso de aprendizaje. Al hablar de empatía, los estudiantes indican que existe una notable diferencia entre el respeto que se mantenía y mantiene en ciertas relaciones con docentes y la empatía creada por el docente con los alumnos. El crear menos barreras etarias, de estatus social y otros rangos más, hace que la

experiencia educativa sea más agradable y que el estudiante se sienta verdaderamente un futuro colega del docente.

Los estudiantes indican que la tecnología ha influido en la relación con el docente como en las otras instancias. Sin embargo, reivindican al docente como facilitador y promotor del aprendizaje. Por este motivo, indican que el uso de la tecnología usado y requerido por los estudiantes debe verse reflejado en las clases impartidas por el docente. Además, expresan que el docente debe transmitir las ganas de aprender el tema. Pues los estudiantes se aburren y pierden el entusiasmo por aprender cuando el docente solo habla sobre el contenido sin incentivar el interés en ellos. De manera similar, los estudiantes reconocen que la falta de comunicación entre el docente y ellos daña su relación. El docente debe entender qué pasa en la vida del estudiante para comprender su entusiasmo, interés, curiosidad o falta de estos. Por ejemplo, los estudiantes se quejan de una falta de apertura por parte del docente a otras perspectivas o de afectar la experiencia educativa al llegar a conclusiones o comentarios que no consideran la realidad del estudiante y que a más de eso, perjudica tanto el proceso educativo como su futuro profesional. Por último, los estudiantes indican que notan un cierto favoritismo en la forma de evaluar de los docentes; pues demandan más imparcialidad y consideración del aprendizaje global del estudiante.

Al conversar de sus riesgos, defectos y virtudes, los estudiantes expresan un miedo general originado en las enseñanzas de generaciones anteriores y en imposiciones de la sociedad así como en las inseguridades internas que poseen. Para comenzar, los estudiantes notan que existe un miedo que ha sido inculcado desde la infancia. De manera general, se puede hablar de un miedo generalizado hacia los cambios de etapas en la vida de cada uno. Por ejemplo, citan el miedo por la etapa universitaria como aquella que pone fin al disfrute de los estudios y que

comprende mayores desafíos sin tener un panorama claro ni pauta alguna para empezar esta etapa. Es decir, los estudiantes detectan una incertidumbre extrema durante el acceso a la universidad, la misma que puede generalizarse al resto de cambios de etapas en la vida: de la universidad al trabajo, de la universidad al trabajo, etcétera. Además, sostienen que este miedo al cambio de etapas no permite una verdadera preparación para la educación superior, provocando muchas veces un disgusto y mayor desconocimiento del resto de etapas futuras. Al respecto, los estudiantes mencionan el miedo al elegir el programa de estudios, con el temor de equivocarse de vocación o elección de desarrollo profesional. De manera similar, los obstáculos que se atraviesan a lo largo de la carrera, especialmente durante los primeros semestres, constituyen un posible fracaso de la misma. Es decir, los estudiantes requieren de mayor apoyo y desarrollo de destrezas que les permitan lidiar y ser resilientes ante los obstáculos en su experiencia educativa. De manera similar, los estudiantes identifican una serie de temores que se basan en inseguridades propias que demuestran la falta de concientización de un sistema educativo flexible y que continuamente recuerde a los estudiantes su derecho a equivocarse y poner en práctica sus destrezas sin miedo alguno en el espacio de las aulas y fuera de ellas. Uno de los temores más acordados en el grupo del conversatorio fue el miedo a hablar en inglés (exponer, hablar al frente de la gente, pánico escénico, decir algo que esté mal o que no concuerde con lo que piensan los demás). Es decir, el miedo a equivocarse y ser juzgados es algo ilógico si se considera que todos los estudiantes están en un curso determinado para aprender. Al saber que todos podemos equivocarnos y que el aprendizaje abarca ensayos con los cuales podemos poner en práctica nuestra expresión y explicar lo que necesitamos, la presión que siente el estudiante y mi forma de entender el contenido sería más llevadera y alegre. Algo más que constituye un miedo para los estudiantes y que proporcionalmente ha tomado fuerza en la conversación es el temor a las burlas

por parte de los otros estudiantes o del docente. Pues los estudiantes consideran que sus miedos pueden ser reducidos con la guía, apoyo e instrucciones necesarias en el transcurso de su experiencia educativa.

Poder contar con la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos en cuanto a aspectos que influyen en su educación es de gran ayuda para contrastar con aquellas percepciones que uno como docente tiene de ellos. Si bien tanto los estudiantes como el docente han acertado en identificar ciertos argumentos similares en cuanto a la realidad de los estudiantes, los motivos, maneras y búsqueda de soluciones a los mismos puede ser distinta. Por ejemplo, se coincide en una falta de análisis de la información obtenida a través de los medios de comunicación diversificados. Sin embargo, son factores sociales que se pueden controlar desde el lado docente en el aula para que los estudiantes profundicen en el análisis crítico de la información disponible. Es decir, no se puede infantilizar el hecho de que el estudiante no profundice en el análisis de la información sin considerar los factores por los cuales éste está impedido de hacerlo. Otra coincidencia aparece entonces: no se puede esperar que las soluciones vengan solamente de los estudiantes. Al ser todos miembros de una misma sociedad y comunidad, se requiere acciones conjuntas, incluso logrando de esta manera una mejor empatía que busca el estudiante con el docente.

Asimismo, el conversatorio con los estudiantes permite tener una idea más clara de cómo proceder en cuanto al uso de los distintos medios de comunicación para los distintos pasos en el aprendizaje del estudiante. De hecho, el conversatorio ha permitido entender de mejor forma la percepción que tienen los estudiantes de su propio consumo de la información a través de los medios de comunicación, dejando claro el panorama con el cual el docente puede trabajar para incluir sus necesidades, impedimentos, oportunidades y contexto en general para la enseñanza.

Con respecto a su percepción en cuanto a su relación con el docente, es interesante observar que existe una percepción de respeto más que empatía con el docente. Esto refleja mi propia percepción en la cual reconozco ciertos aspectos que aparecen en la interacción con el estudiante y que parten de un discurso identitario que involucra cuestiones de relaciones de poder, estatus social, posición económica, entre otras.

La violencia en el aprendizaje

La violencia, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, es un factor que pasa desapercibido, confundido entre bromas y acontecimientos, pero que trae consecuencias dañinas para el educando y sus relaciones interpersonales. Después de haber considerado aspectos que perjudican todo el proceso educativo, tales como: el discurso identitario, la mirada clasificadora y descalificadora, la infantilización, la idealización y el abandono por parte del docente para con los estudiantes, es importante reconocer los patrones de momentos donde la violencia aparece en todos sus grados y expresiones. De esta manera, se podría contribuir a la disminución y posible erradicación de la violencia en nuestro espacio de trabajo como mediadores pedagógicos. En este subtema de descubrimiento de la juventud se proponen sencillas pero fundamentales maneras en las cuales se pueda basar una educación universitaria sin violencia, tomando en cuenta que se pretende lograr una convivencia plena de todos quienes participan en el proceso educativo y que dentro de cada falencia detectada desde las impresiones que tenemos de nuestros estudiantes se puede proponer resoluciones claras y orientadoras.

Antes de empezar una propuesta de prácticas que ayuden a evitar la violencia en el ámbito educativo, es necesario identificar los objetivos, procedimientos y las implicaciones de interactuar con los jóvenes estudiantes. Pues recordemos que no se está lidiando solamente con estudiantes como tal. Cada uno de ellos tiene y anhela infinitas metas que requieren del apoyo y

entusiasmo brindado por el docente. Es preciso, entonces, acotar algunas de las ideas compartidas por Prieto Castillo en cuanto a la educación sin violencia en los espacios donde laboramos. Primeramente, es importante recordar que nos enfrentamos a un proceso de construcción constante. Esta construcción es de seres que ansían aprender sobre el mundo y sobre sí mismos. Asimismo, el docente se reconstruye en cada interacción que tiene con sus estudiantes. Por último, ambos nos vemos en la necesidad de construir ambientes plenos de encuentro y de creatividad.⁸³ Estas afirmaciones en torno a enfrentarnos a un constante proceso de construcción tiene vital importancia para el objetivo final del por qué y cómo educamos: “construir civilización es disminuir violencia”. Esta frase enunciada por Karl Popper guía nuestro análisis sobre maneras de reducir la violencia como educadores pero también nos recuerda que es justamente la construcción de conocimientos y de seres humanos que hacen de la educación un espacio y momento perfecto para la provisión de serenidad donde abunden oportunidades de diálogo, encuentro, comunicación y desarrollo para la sociedad.⁸⁴

Es oportuno, también, reconocer las más comunes instancias en las que la violencia aparece en el proceso educativo, sean ellas imperceptibles o considerablemente evidentes. De hecho, Prieto Castillo insta a poner atención a aquellos momentos que aparentemente no exhiben violencia y a ejemplos claros de la interacción docente-estudiantes. Como primer caso, se cita la monotonía en diversos aspectos de la mediación pedagógica, especialmente en la presencia de una sola voz (refiriéndose al docente). Tal ejemplo es importante debido a que demuestra lo fundamental que constituye el considerar la limitación de voces, perspectivas, opciones, diversidad en la mediación pedagógica y la exclusión de experiencias personales y grupales provenientes de los

⁸³ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 5.

⁸⁴ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 11.

estudiantes como resultado directo de la concentración excesiva del poder del docente sobre la clase en términos de voz y mando sobre ella durante todo el tiempo de duración de un curso. Es exactamente aquello lo que Prieto reconoce como una relación violenta.⁸⁵ Tal enunciado pone en evidencia y permite dar mayor énfasis a aquellas consecuencias de nuestro, muchas veces inconsciente, abuso del poder que tenemos como docentes en el aula, reconocimiento tan necesario para dar paso a recomendaciones para llevar una relación educativa sin violencia. A pesar de ya haber considerado el término “transmisión de certezas”, es importante recordarlo en la presente propuesta como otro de los factores que violentan el aprendizaje de una manera no tan obvia o notoria. Pues al intentar colocar en la mente y en la vida de otro lo que uno considera verdad, sin ninguna posibilidad de crítica, ni de revisión de los supuestos que se presentan, también constituye violencia.⁸⁶

Asimismo, es importante recordar lo que implicaría tener una educación sin violencia para poder construir pautas claras que apuntalen a un panorama ya previsto. En un ambiente educativo sin violencia es primordial la comunicación, la serenidad y el conocimiento del otro. En otras palabras, Prieto Castillo propone una comunicación fluida y natural; una que se caracterice por un bienestar mutuo al compartir ideas, vivencias y situaciones, que rechace burlas, humillaciones, sarcasmo y que muestre interés por conocer al otro, sus valores y conceptos.⁸⁷ De esta manera, es factible comenzar a sintetizar recomendaciones para evitar la violencia que parten netamente de la necesidad de concretar una práctica facilitadora de mediación pedagógica. Es decir, para lograr una verdadera mediación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje

⁸⁵ *Ibid*, pág 11.

⁸⁶ *Ibid*, pág 11.

⁸⁷ *Ibid*, pág 12.

es necesario tratar al mismo como un proceso de comunicación y de relación interpersonal que, a su vez, se basa en una comunicación constante y serena entre el docente y los estudiantes.

Siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje la construcción de conocimientos y de ser parte de una sociedad, es necesario que sus actores planifiquen, organicen y estén al tanto de todas las actividades que los llevarán a alcanzar los resultados de aprendizaje deseados. En otras palabras, herramientas como el sílabo, una clase introductoria o un instructivo sirven de base para que el estudiante sepa a detalle los objetivos, contenidos, orden, metodología, criterio de evaluación y referencias bibliográficas que lo ayuden a entender y embarcarse en un proceso educativo no violento. Anticipar los pormenores de una asignatura resultará en un proceso claro y sin sorpresas para los estudiantes. Pues, muchas veces, la desorganización y la descomunicación de actividades educativas provocan un proceso violento para el estudiante que, de no ser por la ayuda externa al docente, pasaría por una asignatura en la cual no exista la guía adecuada por parte del docente. Esta anticipación de procedimientos, contenidos y métodos no solo debe ser practicado al inicio del curso. De hecho, el principio de comunicación constante dentro y fuera del aula requiere que exista una anticipación a cada una de las sesiones, prácticas, instrumentos de evaluación, calificaciones, etcétera. Solo de esta manera, el estudiante podrá sentirse parte de un verdadero proceso que no violenta su aprendizaje y que lo conduce de manera simultáneamente organizada y libre hacia el mismo. Además, de esta forma nos aseguramos de hacer de la educación un proceso de construcción de sociedad, minimizando la violencia y brindando el mayor soporte posible a los estudiantes a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, la predisposición completa del docente para escuchar y comprender las necesidades, demandas e inquietudes de los estudiantes es determinante de una educación no violenta. Desde el primer día de encuentro entre docente y estudiantes, es necesario demostrar la

apertura a cambios, inclusión y participación activa de los estudiantes, incluyendo la consideración de herramientas, prácticas, materiales e instancias a ser usadas en el curso. Si tomamos en cuenta que la primera sugerencia para una formación humana no violenta inicia ese camino constante de comunicación y relaciones interpersonales, esta segunda propuesta constituye el segundo paso en este mismo camino. El estudiante necesita ser escuchado para poder sentirse completamente a gusto en este proceso de aprendizaje no-violento. Es evidente que tanto el anticipar lo que se espera del proceso de formación como escuchar al otro y sus necesidades y propuestas deben ser factores constantes a lo largo de la experiencia educativa. No se puede prescindir de estas recomendaciones en ningún momento. Pues sin importar la efectividad o satisfacción con la que nos encontremos trabajando docentes y estudiantes, siempre es indispensable conversar sobre lo que esperamos, estar al tanto del progreso que se ha tenido y escuchar al otro de una manera amable y atenta. De igual importancia es el charlar sobre asuntos aparentemente ajenos al curso para reconocer potenciales herramientas, temas, aficiones, etcétera en el contexto de los mismos estudiantes. Algunas instancias concretas para dar paso a la libre expresión de los estudiantes en las aulas consiste en crear tantos momentos de conversación como sea posible, a través de presentaciones individuales y grupales, interacciones de grupo, debates, etcétera.

Como tercer punto, me gustaría proponer el dar paso a una respuesta efectiva como eje facilitador de la no-violencia. Pues luego de una comunicación efectiva con los estudiantes, donde se ha anticipado, dado a conocer y escuchado opiniones y procedimientos, es necesario consolidar la inclusión de propuestas y resoluciones conjuntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, la educación deja nula oportunidad a la violencia si esta incluye las demandas de los estudiantes y, más que ello, incluye alternativas que provengan del

docente como mediador pedagógico y facilitador de conocimientos y enseñanzas. Pues si se tomasen en cuenta las anteriores recomendaciones sin lograr una verdadera inclusión de las necesidades, demandas y sugerencias de los estudiantes, la educación carecería de propósitos. Quizá esta etapa, la de incluir la voz del estudiante en la toma de decisiones de cómo se llevaría a cabo una asignatura, es la más decisiva y, a la vez, la más ardua para dar la contra a la violencia. Pues se han vivido, durante la mayor parte de la historia de la educación superior, momentos donde prima la voz de la institución universitaria, la voz del docente pero no la voz del estudiante, a pesar de ser este quien constituya la razón de ser y existir de la universidad. A la vez, esta sugerencia requiere y va de la mano de una actitud contraria a la discriminación por edad. Es decir, es importante contar con una mentalidad que permita verdaderamente entender la postura estudiantil, en su gran mayoría joven, antes de poner trabas e imponer desde nuestra perspectiva de mayor edad.

Por último, tal como indica Prieto Castillo, la erradicación de la violencia en las aulas viene necesariamente acompañada de valores como la serenidad. Siendo la incertidumbre una de las características más sobresalientes de la sociedad (por ejemplo, consideremos la pandemia a causa de COVID-19) y contundentemente uno de los propósitos de la educación misma (por ejemplo, la resolución de desafíos), es fundamental proveer de tranquilidad, serenidad y entusiasmo en nuestras clases. No se puede trabajar a base de castigos en una educación que busca premiar e incentivar el aprendizaje. Hasta en un sistema económico, es innato buscar incentivos para persuadir al consumidor a ejecutar cierta acción o a comportarse de cierta manera. De hecho, he aquí lo que Prieto Castillo argumenta; “construir civilización es disminuir violencia”. Pues no estamos tratando solamente una etapa en la vida del ser humano, peor aún se trata tan solo del aprendizaje temporal del conocimiento. Estamos formando seres humanos útiles y entusiastas

para resolver problemas de la sociedad. Entonces, no podemos alimentar un comentario o suceso que incite a la violencia. Por el contrario, como docentes somos quienes tenemos la capacidad y la responsabilidad de calmar y facilitar una relación sana con los demás. Esto no quiere decir que siempre se estará en total acuerdo en una clase. Por el contrario, lo más probable es que existan varios momentos de absoluto desacuerdo y de infinitas alternativas. Sin embargo, el juicio de un docente, después de haber dado a conocer su criterio y de haber escuchado y adaptado nuevas propuestas a su proceso de enseñanza, será lo que haga de la clase un espacio de debate y desacuerdo en perfecta armonía y calma. A pesar de ser un desafío el saber mediar el aprendizaje de seres que se están preparando para un futuro incierto, esto no constituye un imposible. Pues recordemos que la educación, como muchos otros espacios de la sociedad, es la construcción de los seres humanos. Considero esta definición como una acertada metáfora que puede encender una luz en el camino educativo.

Capítulo 8: Grandes detalles de la comunicación pedagógica

La forma educa

Uno de los procesos más importantes para la comunicación entre los seres humanos, y por ende para el progreso de nuestra sociedad, es el saber explicar a los demás lo que pensamos. De la misma manera, el educador requiere de práctica, experiencia y continua preparación para guiar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el docente cuenta con un sin número de instancias en las cuales su capacidad de comunicación se puede ver mejorada y preparada para relacionarse con el grupo de estudiantes. Algunos de los factores que influyen en mi manera de usar los recursos formales del discurso pedagógico son la forma en la que se da el discurso, la experiencia con quienes nos rodean en nuestra diaria labor docente, la diversidad de

interacciones y conocimientos con distintos grupos de estudiantes y los conversatorios, seminarios, talleres, cursos y otros programas que permiten ampliar la conversación en torno a nuestra preparación para educar. Dichos factores, al interactuar en el marco de una comunicación moderna y posmoderna característica de la sociedad actual, permiten concretar un proceso de enseñanza-aprendizaje que aporte de manera cohesiva al estudiante-persona.

Para la presente discusión, es necesario priorizar la forma por sobre el contenido, en el sentido de que la forma es la expresión misma del contenido, y que de ella depende la apropiación que le den los destinatarios al mismo. En palabras de Daniel Prieto Castillo, “la forma es un momento clave de la mediación [pedagógica], en ella se juega la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el material pedagógico.” Partiendo de esta clara interpretación de la forma que se le da al contenido, es posible guiar nuestra conversación sobre mi preparación para educar en los recursos formales del discurso pedagógico. Por ejemplo, mediante esta interpretación se facilita la identificación de instancias de preparación donde la belleza, clara expresión, atractivo, percepción y estética del proceso de aprendizaje cobra importancia y facilita verdaderamente el proceso pedagógico de aprendizaje de los estudiantes, basándose en esta capacidad desarrollada por nosotros, los docentes.

Por otro lado, es esencial recordar que la apropiación del contenido es el objetivo primordial de este proceso sostenido por la forma. En consecuencia, la vinculación que se logra establecer con el destinatario definitivamente marca la meta y permite visualizar el alcance de nuestra mediación pedagógica en el aprendiz. Dicho de otra manera, la relación educativa se hace posible mediante el establecimiento de vínculos comunicativos, diálogos e interlocución que nos

logren acercar más al disfrute de la forma y del contenido, de su apropiación y de su identificación. Por último, como parte del fundamento teórico y marco de la presente temática, es necesario reconocer algunos de los aspectos que hacen de la forma un medio de goce, apropiación e identificación del estudiante con el contenido enseñado y aprendido. Prieto Castillo identifica aspectos tales como la belleza, la expresividad, la originalidad y la coherencia del tratamiento pedagógico de la forma como caminos que nos conducen al enriquecimiento del tema y de su percepción, a la comprensibilidad del texto, al ritmo llevadero del proceso de enseñanza-aprendizaje, a las sorpresas, rupturas, incertidumbres, curiosidades y a la diversidad y variedad en la unidad.⁸⁸ A su vez, es necesario identificar que los medios masivos, conjuntamente con la escuela, cumplen un papel fundamental en la sociedad posmoderna en tanto su manera de formar, informar, transmitir y difundir. Sin embargo, Prieto Castillo destaca la considerable falta de interlocución en los medios masivos de esta sociedad caótica y compleja mientras que detalla la limitada interlocución brindada por la escuela al priorizar la repetición de ideas, modos de construir un discurso, etcétera. En definitiva, a pesar de los privilegios de discurso con los que cuentan tanto los medios de difusión colectiva como la escuela, estas no consiguen usar eficientemente sus posibilidades.⁸⁹

La experiencia docente es algo que se empieza a construir lentamente y con pocas experiencias en el ámbito educativo, empezando desde la posición de estudiante. De esta manera, puedo argumentar que la preparación recibida para educar en los recursos formales del discurso pedagógico empezaron en mi etapa estudiantil universitaria. Las instancias de aprendizaje en las cuales los docentes confiaban para llevar a cabo un proceso de aprendizaje efectivo comprendieron el trabajo grupal e individual que, a su vez, requería la interacción con

⁸⁸ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Pág. 27

⁸⁹ Ibid, pág. 31-32

compañeros de clase, amigos, ayudantes de cátedra, y el docente como tal. La relación constante con los compañeros de clase hacía la función de practicar y ubicar al mismo nivel académico a todos quienes participaban en las discusiones de cada asignatura. En otras palabras, existía una solidaridad entre quienes entendían mejor, o se beneficiaban de alguna instancia de aprendizaje específica para comprender, el contenido del curso con quienes no disfrutaban ni les beneficiaba la misma instancia. En este sentido, mi preparación para ser docente empieza en la construcción de relaciones de apoyo. De manera similar, mi interacción con ayudantes de cátedra y docentes como tal me enseñó a apreciar la buena comunicación que permitía el entendimiento de ciertos contenidos y la resolución de problemas y dudas. Considero que el acercamiento a distintas maneras de dar forma al mismo contenido y a diferentes maneras de acercarse a la realidad, considerando factores como la edad, los medios a los que estamos expuestos, las preferencias personales al aprender y la sincera admiración por los logros de otros pares y docentes, me permitieron incluir en la práctica actual docente algunas de estas alternativas para contar con diferentes formas de enseñar en la clase. Por otra parte, el ponerse en los zapatos del estudiante, gracias a la reciente y buena experiencia como estudiante universitario, me permite usar recursos que habría usado con mis compañeros, ayudantes de cátedra, docentes, etcétera.

En segundo lugar, la oportunidad de entablar una conversación donde la apropiación del contenido se daba innatamente en mis clases de pregrado a través de casos de estudio donde el aprendiz se sienta más seguro y con confianza de desarrollar ideas y conceptos desde su propia perspectiva y a su propia elección de temática me ha incentivado a adoptar una variedad de ejemplos y temáticas para desarrollar los temas de clase a más de permitir al estudiante flexibilizar la perspectiva y la aplicación del contenido de acuerdo a sus preferencias de aprendizaje. En este sentido, considero que el mayor esfuerzo que hago en cuanto a mi

preparación para los recursos formales del discurso pedagógico es en proveer de oportunidades de atracción y expresión al contenido para los estudiantes, de tal manera que el estudiante disfrute de la apropiación del contenido mediante diálogo y conversación sobre temas de su interés con los demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la preparación que he recibido como docente de idiomas en cuanto al uso e inclusión de los medios masivos de comunicación tales como la televisión y la prensa escrita ha sido mínima. De ningún modo esto implica el dejar de lado estas opciones de interacción con los estudiantes. Es más, he conseguido mediante un esfuerzo creciente, la inclusión de material, discusiones y eventos de actualidad y, comunmente, de interés local basándose en medios masivos de comunicación tradicionales. Además de estos últimos, he buscado constantemente formas de incluir redes sociales de considerable uso por los jóvenes estudiantes en el discurso de las clases. Por ejemplo, el uso de las redes sociales Tik Tok e Instagram ha incrementado en las clases que he impartido. Esto ha creado una notable participación e involucramiento por parte de los estudiantes en el material y en la forma que uso para transferir el conocimiento. Sin embargo, el uso de estos medios masivos de comunicación, que muchas veces vienen acompañados de caos, controversia e información falsa, requiere de destrezas que muchas veces colocan desafíos adicionales pero valiosos en el proceso de mediación pedagógica. Algunos de estos desafíos comprenden el desarrollo del pensamiento crítico para analizar críticamente la información disponible en redes sociales, la deserción entre lo que puede ser de gran utilidad para el aprendizaje y lo que puede ser banal o la habilidad para crear contenido que sea de interés de los estudiantes.

El estilo del discurso pedagógico es esencial para llevar el contenido a una verdadera apropiación y relación con el mismo por parte de los estudiantes. Sin una forma original, de interlocución y

que promueva el uso eficiente de los medios masivos y la escuela, recursos de los cuales dispone la sociedad, el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje no está completo. Para mi preparación a un discurso pedagógico formal en el aula, mis experiencias como estudiante universitario, mi exposición a la diversidad de grupos, la libertad de aplicación del conocimiento en diferentes contextos y casos y el uso de redes sociales y medios tradicionales en la clase me ha permitido llegar con el contenido a mis estudiantes de tal manera que encuentren interesante, expresivo y coherente el conocimiento del cual se espera puedan apropiarse.

El espectáculo como discurso educador

El aspecto comunicativo que sostiene al proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases universitarias comprende una variedad considerable de factores que no pueden pasar por desapercibido en nuestra discusión y análisis. Después de una breve narración de la preparación que uno recibe para hacer uso formal del discurso pedagógico, es necesario ahondar en los medios masivos de comunicación. Específicamente, se torna necesario conversar sobre el espectáculo como medio que combina instancias, metodologías y comunicación para un mejor proceso pedagógico de aprendizaje. Si bien se había tratado al discurso como algo propio a ser desarrollado, el espectáculo y sus diferentes instancias también construyen un discurso que, muchas veces, ha sido no solamente ignorado sino criticado en la academia. En este subtema se discutirán características pedagógicas de forma y contenido de la película animada de comedia de la compañía DreamWorks, Shrek, para considerarla como ejemplo de una posible alternativa para generar atracción, crítica y personalización en nuestra tarea de promover y acompañar aprendizajes. La atemporalidad, el dialecto claro, la familiaridad y la relación de la película Shrek con otras producciones de espectáculos y con la vida cotidiana de la juventud puede contribuir enormemente al desarrollo de la destreza del escucha, la apropiación de estructuras

gramaticales, pronunciación y vocabulario necesarios para un nivel elemental del idioma inglés en la universidad.

Reflexionar tanto acerca de las razones por las que el espectáculo ha llamado la atención de la sociedad moderna y posmoderna, especialmente de los jóvenes, como sobre las ventajas y desventajas de usarla dentro del proceso de mediación pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje, requiere de un entendimiento de la perspectiva actual del espectáculo, su relación con la educación universitaria y las características que podrían indicar su auge en la sociedad. J. Sarramona et al., en su obra *Medios de comunicación de masas y educación*, indican que este ámbito de comunicación es, de manera entendible, visto por el educador como un “gran rival” en el campo educativo; lo cual ha conllevado a la existencia de análisis que se enfocan más en la crítica del espectáculo que en sus posibilidades pedagógicas.⁹⁰ De manera similar, Prieto Castillo despierta nuestra curiosidad en cuanto al espectáculo, particularmente audiovisual, como un recurso y factor de posibles alternativas para nuestra labor mediadora pedagógica. Además, es importante recalcar que el espectáculo permite mirar al contenido a través de una obra que ha sido organizada, planificada, programada para ser vista. En otras palabras, el espectáculo comprende diferentes etapas de planeamiento que muestran los hechos de una manera en la que la perspectiva de quien lo hace importa significativamente. Pues se puede analizar la función educativa del espectáculo desde sus aspectos negativos como la difusión de modelos sociales que no contribuyen a un desarrollo óptimo de la sociedad hasta la belleza de la forma que este adquiere al ser una realidad contada y planificada para el receptor.

Después de comenzar entendiendo el interés y el énfasis que se le puede y debe dar al espectáculo dentro de la educación, se pueden detallar posibles razones por las que este se ha

⁹⁰ J. Sarramona, M. Martínez Marín, J. Trilla, J. M. Puig (1988), “Medios de comunicación de masas y educación,” Editorial CEAC, Barcelona, España, pág. 147

vuelto un ámbito preferido por la sociedad en general y por las y los jóvenes específicamente. Por ejemplo, Sarramona et al. indican que la yuxtaposición de palabras e imagen evidenciada en la televisión permite un aprendizaje consolidado de los contenidos en comparación a que si estos fueran compartidos mediante una de estas dimensiones por separado.⁹¹ De manera similar, Daniel Prieto Castillo, en su material preparado para la Universidad de Loja, llamado La interlocución radiofónica, reconoce varios aspectos fundamentales del espectáculo lo cual de cierta manera permite acercarnos más a la comprensión del mismo como medio de aprendizaje. Pues se indica que la personalización, que permite orientar cualquier tipo de contenido o realidad hacia un ser humano a través de su paso por otro ser humano en el momento de la comunicación, provee de cuatro posibilidades en el discurso radiofónico que pueden ser tomadas en cuenta en el presente análisis de la película como programa de espectáculo preferido por las y los estudiantes con potencialidades para su aprendizaje. Estas posibilidades de personalización son: hablar en dirección a alguien, hablar de alguien, presencia de otras voces y hablar en primera persona.⁹² Asimismo, Prieto Castillo enfatiza la despersonalización de la educación en la actualidad como impedimento para un verdadero proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje. Pues se indica que las relaciones de lejanía establecidas y generadas para con los estudiantes por un tratamiento despersonalizado del contenido va de la mano con el tono del discurso usado por los docentes.⁹³ Otro aspecto de relevancia para la presente discusión es la emisión de autorreferencias en el programa de espectáculo. Pues Prieto Castillo argumenta que una experiencia diferente, verdaderamente pedagógica, de una asignatura es posible si el educador prepara y presenta su propuesta didáctica conceptual mediante recursos de mediación que vayan creando referencias a

⁹¹ J. Sarramona, M. Martínez Marín, J. Trilla, J. M. Puig (1988), “Medios de comunicación de masas y educación,” Editorial CEAC, Barcelona, España, pág. 149

⁹² Daniel Prieto Castillo (2005), “La interlocución radiofónica,” Mendoza, Argentina, pág. 10

⁹³ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 34

temas anteriores, a otras asignaturas a otros recursos de la institución de la universidad, en sí a cualquier recurso que pertenece al contexto del estudiante. De esta manera, el educador irá constituyendo una trama íntima del curso en la que las autorreferencias, entendidas como aquellas relacionadas al contexto del estudiante para su beneficio de aprendizaje, permitan al estudiante el acceso a los modelos sociales planteados por la universidad y a quienes constituyen modelos orientadores para sus conductas y percepciones. Sin embargo, Prieto Castillo reconoce también el desafío que aquello comprende dado que estaríamos estrictamente creando autorreferencias de estos seres: educadores, nosotras y nosotros mismos.⁹⁴

Shrek es una película animada estadounidense de 2001, producida por DreamWorks Animation. Está basada en el libro titulado *Shrek!*, de William Steig (1990). La película ganó el Óscar a la mejor película animada.⁹⁵ Estos datos informativos de la película apuntan hacia varios factores esenciales para su uso dentro de ámbitos educativos. El hecho de que esta película esté basada en un libro lanzado en 1990, haya sido inaugurada en 2001 y haya generado una gran conexión con el público de diferentes generaciones, desde personas de la tercera edad hasta niños de 4 a 6 años en la actualidad, hace de la misma un recurso bastante relacionable y algo atemporal en cuestiones de edad. Este aspecto es fundamental en la clase dentro de la cual se usa este programa de espectáculo. Por ejemplo, al momento de ver la película, mis estudiantes identifican diferentes bromas y situaciones propias de su contexto (considerando que tienen entre 17 y 22 años, por lo general) que yo percibo de la misma manera pero con una diferente mirada (considerando que enseño a mis 26 años de edad). Al conversar al respecto, se puede percibir el interés que los estudiantes ponen en mi opinión así como mi interés innato en las relaciones que ellos establecen entre lo visto de la película con su manera de entender una broma o situación a

⁹⁴ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 36

⁹⁵ Box Office Mojo, “Shrek.” <https://www.boxofficemojo.com/release/rl7439873/>

partir de la misma. En otras palabras, se podría considerar que la película Shrek no necesariamente contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes estudiantes universitarios, sin embargo su trama que ha tenido la capacidad de relacionarse con algunas generaciones, su comedia que ha llegado a sacar risas y sonrisas sin importar el grado de entendimiento de las mismas y su capacidad de impactar con diálogos memorables la vida estudiantil de los jóvenes, hacen de la misma un recurso de espectáculo que provee de posibilidades pedagógicas.

Segundo, el origen estadounidense de Shrek, su producción, mirada e incluso bromas hacen que el programa sea considerablemente relacionable, tomando en cuenta que la globalización ha causado una ola sin parar de influencia cultural americana en el mundo entero. A pesar de que se pudiese criticar este aspecto ampliamente y enunciar propuestas de uso de películas de la región o del país, considero que este no sería necesariamente el caso cuando se trata de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Pues desde la naturaleza del idioma inglés hace más difícil, pero no imposible, la incorporación de material de espectáculo producido en la región. De hecho, se ha incluido en niveles superiores de la enseñanza de la lengua inglesa fuentes de noticias, series de televisión y música producida localmente en inglés. Regresando a nuestro enfoque en la cultura difundida y promovida por la película Shrek, se puede argumentar que el espectáculo, en especial en una clase de lengua extranjera, provee de oportunidades de conocimiento, inmersión e interés en otras culturas por su relación con la propia o por su oposición a normas culturales establecidas en nuestra sociedad.

Tercero, he escogido como primera aplicación del espectáculo dentro del aula la película Shrek para la clase de inglés que imparto dada su facilidad con la que cumple aquellas pautas de personalización y autorreferencia indicadas por Prieto Castillo. Aquello conlleva a que el

proceso de aprendizaje se torne verdaderamente significativo. Es decir, los contenidos a enseñar (en este caso, una práctica comprensiva de destrezas: escucha y habla) son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe; las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Si interpretamos la función que cumple el espectáculo en cuanto a las autorreferencias emitidas a lo largo de la película, llegamos a la misma conclusión: los contenidos a enseñar aparecen de manera orgánica en el espectáculo y éste provee de referencias a otras películas de comedia, animadas, sus personajes conocidos, etcétera, lo cual crea conexiones con otras ideas que el estudiante tiene. Esto significa que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el estudiante ya conoce de tal forma que establezca una relación con aquello que debe aprender. En el caso de las destrezas de habla y escucha, existen algunos aspectos como pronunciación, entonación, fluidez y comprensión que los estudiantes pueden aprender al relacionar escenas particulares de la película con ciertas frases, líneas de diálogo y memes que el estudiante ha visto, oído o leído comúnmente acerca de Shrek en su círculo social, medios masivos de comunicación, etcétera. En otras palabras, el estudiante recordará mejor ciertas líneas del diálogo de la película en la medida en que dichos diálogos tengan relevancia en la vida del estudiante. Es por eso que la búsqueda de escenas populares, relevantes o virales en redes sociales es fundamental para comenzar el desarrollo de las destrezas de habla y escucha.

Por último, la personalización del contenido del espectáculo puede ser aplicada en varias instancias de la película. Por ejemplo, al practicar con la repetición de algunas frases de manera individual y grupal, teniendo en cuenta el método audio-lingual, se puede contar con distintas formas de personalizar el contenido. El profesor puede iniciar la repetición de líneas del diálogo,

convirtiéndose en un un modelo a seguir de la pronunciación, estableciendo una participación en primera persona. A más de ello, el docente puede relacionar las frases repetidas con instancias de su vida en las que este las diría. Esta actividad beneficia ampliamente la activación de nuevo vocabulario, además que ubica al estudiante en un contexto y acompaña con gestos y entonación. Este tipo de comunicación audio lingual ayuda a una mayor comprensión dada sus características; al darse diferentes tipos de situaciones se da diferentes tipos de lengua, tanto formal como informal y los diferentes contextos socioculturales. En otras palabras, la película se vuelve un momento propicio para hablar en dirección a alguien, hablar de los personajes y relacionar sus diálogos con oportunidades de conversación en inglés de los estudiantes, se puede incluir otras voces que conformen expresiones comunes en el idioma y, evidentemente, se puede hablar en primera persona, relacionando el contenido con la vida propia y sirviendo de ejemplo para la práctica de las destrezas lingüísticas.

Personalmente, al hablar sobre la película Shrek, siento que conozco muy bien su trama, la he visto desde niño y he crecido con la película, puedo lograr identificar nuevas perspectivas y nuevos asuntos discutidos en la misma. Al hablar de los personajes de Shrek, el estudiante piensa en ellos, conecta sus acciones e infiere conclusiones. De esta manera, el alumno observa la película, obtiene sus propias conclusiones y conecta a su manera el contenido de la clase con la película, encuentra instancias donde se observa claramente el contenido siendo hablado, usado y repetido. No se puede prescindir de la ruptura social que la película Shrek constituye. Pues considero que el atractivo de la película para varias generaciones, especialmente para los jóvenes estudiantes, va de la mano con la novedad de modelos sociales que rompen esquemas tradicionales de nuestro entorno cultural dentro del cual estamos sumergidos. El hecho de que Shrek mezcle personajes de otras películas animadas y de fantasía, añada líneas de diálogo a

personajes que jamás en su papel dentro de otras películas las dijese y permita observar otra realidad de cada uno de ellos, definitivamente puede completar la posible búsqueda de una respuesta al atractivo del espectáculo para el público joven. Conjuntamente con las oportunidades de personalización, autorreferencias y la relacionabilidad con el contexto y cultura del estudiante, Shrek constituye un gran programa de espectáculo que entretenga a los estudiantes, haga de la clase un momento atractivo, interesante y de catalizador de conversaciones que generen conexiones entre el contenido por enseñar y lo visto y conversado sobre la misma.

El espectáculo como institución discursiva constituye un sólido recurso para tratar el contenido dentro del aula. Considerando la película Shrek, aquella que narra el encuentro y enamoramiento de una princesa y un ogro mientras se acompañan de personajes creados y existentes de otros cuentos, se puede evidenciar la belleza de la forma narrativa y la facilidad con la que el espectáculo permite relacionar el contenido tanto con el bagaje cultural del estudiante como con su proceso de aprendizaje. El planeamiento de la película, sus imágenes y sonidos, son una evidente muestra de que el espectáculo está hecho y muestra una perspectiva con intención para uno como espectador. Justamente su programación hace de Shrek una película que marca y crea ideas en la sociedad. En otras palabras, el espectáculo permite observar una realidad forjada con recursos visuales y auditivos infinitos que llegan a nuestros sentidos con una riqueza de gran relevancia. Hemos descrito como la espectacularización en el aula va acompañada de elementos fundamentales como la personalización y las autorreferencias. La primera cobra mayor importancia en el ejemplo de Shrek dado que sus personajes, como en las telenovelas, son seguidos paso a paso en acciones y transformaciones que permiten ver su pasado, sus miedos y sus sueños. Es decir, el contenido (tanto de la película como aquel relacionado desde la

asignatura) pasa por el ser de estos personajes. Así mismo, las autorreferencias en Shrek logran crear sistemas de identificación y reconocimiento gracias a la inclusión de papeles planificados de tal manera que rompen esquemas sociales de personajes antes vistos en la televisión, en otros programas de espectáculo. En definitiva, el espectáculo tiene más que dar que ser criticado. Su existencia en nuestra cotidianidad y su capacidad de establecer conexiones valiosas para relacionar instancias y comportamientos preparados para ser mostrados, hacen del mismo una combinación de imagen y sonido que logra captar la atención del estudiante-persona.

Escuchemos a las y los jóvenes nuevamente

Contrastar nuestra percepción en cuanto a los medios de difusión masiva y, sobre todo, al uso del espectáculo dentro del ámbito educativo con los criterios de los propios estudiantes siempre provee de claridad al tema y fundamentalmente concreta una inclusión pedagógica del criterio de estudiante en su propio proceso educativo. En este componente de análisis, se intenta determinar los gustos e intereses de los estudiantes con respecto al tipo de medios de difusión masiva que ellos prefieren. Específicamente, nos concentramos en el espectáculo creado por la radio, la televisión, el internet o las redes sociales. Además, se trata de descubrir el tipo de películas que ellos prefieren ver para la creación de distintos talleres basados en películas animadas para promover el aprendizaje del inglés. El contraste de lo percibido con lo comentado por los estudiantes permitirá interpretar y describir cómo el uso de películas animadas promueve el aprendizaje de una lengua extranjera.

La gran mayoría de estudiantes encuestados considera la radio un medio no usado o muy pocas veces usado por ellos. Al preguntarles sobre su percepción de la radio, existe un consenso gradual en que este se relaciona con noticias, música y recurso que hace de fondo mientras se desarrolla otra actividad. Además se identifica a la radio como un medio de emergencia al

momento de no disponer de contenido visual. Además, se considera a la radio un medio netamente informativo más que distractivo. Es interesante observar también que se considera a la radio como un medio preferido durante viajes en vehículo, pues esta es la instancia ideal para plasmar la opinión promedio del estudiante en cuanto a la radio. Su rol de entretenedor de fondo de otra actividad más importante que, sin embargo, informa e interesa por sus noticias. También se ha relacionado la radio con algo que se va quedando en el pasado, un medio casi obsoleto. Entre las desventajas identificadas con la radio están el ruido de la clase que puede causar fácil distracción, una falta de interacción y falta de contenido visual.

En el caso de la televisión, los estudiantes consideran que esta es un recurso netamente de distracción y entretenimiento para la sociedad. Al responder la encuesta, los estudiantes demuestran muy poco uso de la televisión. Sin embargo, hay un valor significativo en las otras frecuencias de uso. Se puede argumentar, entonces, que se cuenta con dos posibilidades: los estudiantes no ven la televisión o, la más cercana a su situación, los estudiantes relacionan la televisión solamente con el dispositivo de casa, de entretenimiento para la familia, sin considerar plataformas de producción televisiva como Netflix, YouTube, etcétera. Si bien se coincide con los estudiantes en que es un medio audiovisual que provee de entretenimiento, los estudiantes añaden que es un medio donde la capacidad de discriminar contenido que no genere procesos de aprendizaje valiosos y sobre todo basados en información que no siempre es verdadera se torna fundamental. Por otra parte, es curioso notar que algunos estudiantes consideran a la televisión un medio de difusión masiva algo antigua. Es importante también notar la relación que crean los estudiantes entre la televisión y la familia. Existe un propósito de relajarse y observar contenido por simple entretenimiento como series y películas que permitan momentos de interacción familiar. Algunos estudiantes incluso resaltan la connotación negativa de la televisión como un

medio que genera ocio y no es siempre productivo. Sin duda alguna, el conversar con los estudiantes sobre la televisión y saber su opinión al respecto, despierta interés en nuevas perspectivas y resalta factores que quizá no se habían considerado en mi percepción como docente. Los estudiantes tienden a descalificar a la televisión como un medio de aprendizaje. Por lo tanto, esto representaría un desafío en la clase al momento de mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una instancia de espectáculo de televisión tal como una película, una serie o un programa. Pues el estudiante podría incluso llegar a sentir que no aprende al usar estos recursos. Asimismo, existen estudiantes que identifican diferencias importantes entre la televisión nacional e internacional. Pues a pesar de desear hacer un esfuerzo en incluir material audiovisual local, el estudiante suele relacionar lo nacional con mala calidad mientras que también reconoce la globalización y la aculturación que acompaña a las producciones internacionales.

Algunas acotaciones adicionales de los estudiantes en cuanto al espectáculo televisivo es que pueden quedar algunas situaciones poco entendidas, también que podrían aburrirse espectando contenido. Además, los estudiantes detectan que el uso del espectáculo audiovisual sería muy limitado dado que carecería de oportunidades de interacción entre compañeros (al momento de observar el contenido). También muestran preocupación de que el programa de espectáculo carezca de conexión con el contenido u objetivos de aprendizaje de la clase, causando desconcentración y distracción. Los estudiantes no suelen ver al espectáculo televisivo como una oportunidad de aprendizaje, sin embargo resaltan que, siempre y cuando este se relacione al tema tratado en clase, puede ayudar a visualizar cuestiones que no necesariamente aparecerían mediante otros medios de difusión masiva o sin ellos. Quizá su perspectiva del espectáculo televisivo no es tan optimista dado que asocian este con series, películas y programas usualmente vistos para descanso u ocio.

En el caso del internet, los estudiantes asocian cierto grado de relevancia para todo aspecto de nuestras vidas con el acceso al internet y por ende a una infinita colección de información. Por ende, los resultados de las encuestas muestran un acuerdo casi absoluto en el uso muy frecuente del internet. Además, los estudiantes identifican un riesgo en el manejo de este medio así como su uso mediante dispositivos tecnológicos que ahora forman parte de nuestro diario vivir. A pesar de ser un medio que, como la radio o la televisión, se asocian con información y entretenimiento, el internet despierta considerable interés en los jóvenes por la facilidad de encontrar cualquiera de los dos. Además, se logra ver una relación entre la satisfacción de la demanda de información tanto para fines académicos e informativos como para entretenimiento y distracción. Un estudiante relaciona el internet con la globalización. Pues indica que el internet “abre un sinnúmero de puertas a distintas áreas de estudio, entretenimiento y, sobre todo, [a] la comunicación. Así, también compras internacionales como Amazon o EBay. Un factor clave es el acceso a libros digitales e información”. Existe también una preocupación por los riesgos del manejo de la información en el internet. Es interesante entonces notar la concientización que los estudiantes perciben en cuanto a la capacidad de discernir entre contenido que provea de sentido a nuestro diario vivir y contenido que perjudique nuestro desarrollo humano. Además, el estudiante detecta oportunidades de hacer del contenido de internet un recurso entretenido e interactivo para encontrar mejores resultados a su búsqueda de información así como a su entendimiento de un determinado contenido de clase. Por ejemplo, ciertos estudiantes mencionan juegos en línea como una excelente manera de mejorar en determinado tema así como identifican la difusión de malas puntuaciones en estas actividades grupales como una forma de violentar su participación y afectar el disfrute de su proceso de aprendizaje.

Por último, al hablar de las redes sociales, los estudiantes resaltan su versatilidad en cuanto al uso que se le puede dar, al tipo de información que se puede encontrar y al tipo de comunicación que se puede emplear en ellas. Por esa misma razón, la encuesta aplicada a los estudiantes muestra algo similar a lo considerado con la televisión: la mayoría de estudiantes sí usa redes sociales frecuentemente sin embargo se encuentra un buen número de estudiantes que no comparte la misma frecuencia que la mayoría. A comparación de la televisión, podríamos decir que las dos posibilidades que explican estos resultados son: el uso de redes sociales está intrínsecamente relacionado con la pérdida de tiempo y la culpabilidad de dejarse llevar por información superflua o, a pesar del auge que están cobrando las redes sociales, estas no constituyen un medio de comunicación ideal para todos y todas.. Por ejemplo, un estudiante relaciona las redes sociales con la facilidad de entablar conversaciones con muchos contactos y con la rapidez en la que lo hace. En cuanto a uso, unos estudiantes resaltan la utilidad de las redes sociales para dar a conocer su perfil profesional o su negocio. Otros resaltan la facilidad con la que pueden comunicarse con sus contactos. Además, los estudiantes identifican la ventaja de poder observar contenido sobre la vida de los demás, algo por lo que como seres humanos sentimos curiosidad y vemos en ello una manera de aprender y asociar lo que conozco y entiendo del mundo. Me parece interesante que también en este medio de difusión masiva los estudiantes están conscientes de los aspectos negativos. Tal es el caso de la salud mental afectada por el sobreuso de redes sociales. Por ejemplo, una estudiante reconoce que debe mejorar su capacidad de controlar el tiempo que emplea en redes sociales. De manera similar, los estudiantes están conscientes de que debe existir mayor capacidad de identificar noticias reales y falsas debido a la existencia creciente de información falsa al alcance de niños, adolescentes y adultos. Al contrastar las ventajas y desventajas de las redes sociales, estas fueron las más comunes: se posee

más y diversa información, provee de oportunidades de interacción, el contenido generado es más entretenido, constituye un tipo diferente de espectáculo que se presta para mayor conversación y comunicación mientras que también constituye una fuente de distracción y de información falsa. Si bien este contraste de ventajas y desventajas de las redes sociales parece común, este despierta nuevos argumentos en cuanto a su uso dentro del aula. Pues por un lado esto demuestra el mayor y mejor manejo de las redes sociales que cualquier otro medio masivo de difusión por los estudiantes; todos usan redes sociales y estas brindan facilidad, rapidez y eficacia en la transmisión de mensajes. Por otro lado, esta reflexión despierta la preocupación por desarrollar destrezas en el manejo y elección de otros tipos de espectáculo y de responsabilidad al usar las redes sociales. El uso que se le ha dado en el ámbito educativo ha sido para compartir trabajos, resultados de proyectos y demás actividades para que toda una audiencia pueda acceder, observar e incluso evaluar contenido. Por otra parte, las redes sociales han sido la fuente para compartir memes de otros medios de difusión masiva, llegando a ser un eje sobre el cual se puede trabajar en clase y establecer vínculos a otros recursos del espectáculo.

Al consultar a los estudiantes sobre el interés que prestarían a sesiones de clase que ofrecen el uso de recursos de espectáculo en los distintos medios de comunicación masiva, los siguientes fueron los resultados. En el caso de la radio, la mitad de los estudiantes encuestados acordó que estarían normalmente interesados. Un 27% de los estudiantes contestó que estarían poco interesados. En el caso de la televisión, más de la mitad de los estudiantes estarían interesados en una clase con material audiovisual y el siguiente 21% acordó que estarían bastante interesados. En el caso del internet, no hubo una mayoría que acuerde un grado determinado de interés al usar internet en la clase. Sin embargo, la mayoría de estudiantes estarían, en promedio, bastante interesados en una clase que haga uso del internet. Por último, en el caso de las redes sociales,

sucede algo similar que con el internet, en general. La mayoría de los estudiantes encuestados estaría de acuerdo con una clase que haga mucho a normal uso de la redes sociales en la clase, siendo bastante la opción más elegida.

En conclusión, el espectáculo puede definitivamente combinar instancias, metodologías y comunicación para un mejor proceso pedagógico de aprendizaje, algo que solo se puede lograr después de consultar al estudiante sobre su visión del espectáculos y de los medios de difusión que lo crean y promocionan. Algo que ha sido muchas veces mencionado en las respuestas a la encuesta ha sido la distracción que el espectáculo puede generar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sugiero que esta interpretación y perspectiva del espectáculo constituye una más de aquellas que critican el contenido en lugar de considerar su potencial. Pues el estudiante usa estos mismos medios para distraerse de clase y está consciente de aquello, por eso su opinión. Es entonces necesario considerar el hecho de que el estudiante puede (y debe) distraerse mirando programas de espectáculo como una película animada. Pues justamente esa mediación del contenido con un material audiovisual de atractivo para las y los jóvenes constituye un momento crucial en el disfrute y en el sentido de las prácticas de aprendizaje.

Capítulo 9: En conclusión, así se aprende

Una ejemplo de experiencia pedagógica con sentido

Aprender a ser un docente que alcance el umbral pedagógico mediante una mediación con instancias de aprendizaje adecuadas y diversas, considerando saberes y propósitos del aprendizaje del estudiante comprende un camino amplio de aciertos y errores. En otras palabras, el mismo hecho de ser un docente mediador es un proceso de aprendizaje en sí. A lo largo de este

desarrollo de nuestra experiencia docente, nos encontramos con un sinnúmero de instancias llenas de sentido pero también sin sentido. Estas últimas, observadas desde cierta perspectiva, pueden potenciar aún más la búsqueda del sentido en nuestro espacio profesional. En efecto, considero un verdadero reto y logro el trabajar en la docencia en un medio lleno de dificultades y vacíos en cuestiones de orientación para nuestra práctica cotidiana. Pues estos impedimentos han mostrado grandes frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por muchos docentes. En esta sección, consideraré la experiencia pedagógica actual de la docente Ing. Johana Ávila. Ella se desempeña en una unidad educativa fiscal de la parroquia Ricaurte de la ciudad de Cuenca. Sus inicios como docente en otras escuelas, docente universitaria y docente de asignaturas que distan de su preparación académica, han llegado a forjar su experiencia docente de tal forma que su práctica pedagógica está llena de sentido. Sin duda alguna, esto ha llevado a Avila a ser considerada una docente que sabe llegar al estudiante, que provoca un impacto no solo a nivel académico-escolar sino también a nivel personal-familiar. Mediante una entrevista llevada a cabo con ella, se logran identificar factores como el contexto social y cultural de ella y de sus estudiantes, la perspectiva que tiene del estudiante y las metodologías que aplica para el tratamiento pedagógico del contenido a enseñar. Todos ellos están apegados a la puesta en juego del acto educativo descrito por Daniel Prieto Castillo, como el condicionamiento y el conductismo a través del contexto, las distintas miradas a las teorías del aprendizaje y, evidentemente, a las características de un aprendizaje significativo.

El identificar cuando una experiencia pedagógica está llena de sentido se torna más factible cuando se han considerado conceptos que hablen del sentido, el significado que toma la enseñanza para el estudiante y también para el docente. De esta manera, es necesario mencionar conceptos esenciales, no solo para la presente discusión, sino también para considerarlas en el

desarrollo de cada una de nuestras sesiones de clase, planificaciones, prácticas de aprendizaje y evaluaciones de nuestro quehacer docente. Vale la pena mencionar que, como he indicado anteriormente, el contexto es pieza fundamental del aprendizaje de un estudiante-persona. Pues a partir de este y con este, el estudiante puede ya sea avanzar, estancarse o incluso perjudicarse si el entorno de aprendizaje en el que se desenvuelve no tiene completo sentido. Parto de la noción del contexto para ampliarla a sus vaivenes y contradicciones que general diferentes teorías de aprendizaje y diversas perspectivas a las mismas, en búsqueda de explicaciones del cómo se aprende y qué se debe hacer para fomentar el desarrollo de cada estudiante y lograr su humanización.

Todo aprendizaje es un interaprendizaje. Aquello me lleva a pensar en las diferentes experiencias de la docente Johana Avila comentadas sobre sus alumnos, quienes constantemente enseñan a la docente importantes situaciones de su vida diaria que condicionan su aprendizaje en la escuela. Las relaciones que establece la docente Avila con sus estudiantes son peculiarmente cercanas. Pues si bien nuestro trabajo ha constituido el análisis de la práctica docente universitaria, es de gran ayuda poder contar con experiencias de contextos educativos distintos. Pues estas experiencias comentadas por Avila proveen de importantes percepciones cercanas a la realidad social de la localidad en la que nos desempeñamos como docentes universitarios así como del contexto que forma y forja a nuestros futuros estudiantes universitarios. Volviendo al contexto, Prieto Castillo argumenta que este condiciona a los seres humanos de tal manera que pueden ser cambiados, reorientados en sus percepciones, creencias y conductas a partir de un adecuado manejo de aquel.⁹⁶ De la misma manera, se ha identificado la importancia del contexto desde hace algunos años. Tal es la idea de Robert Owen, uno de los representantes, por Inglaterra, del

⁹⁶ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 49

socialismo utópico. El argumenta que el hombre es producto de las circunstancias externas. De esta forma, se empieza a observar al contexto como un forjador de conducta (conductivismo), una visión que, si bien centra la atención en el efecto del contexto en la formación del ser humano, tiene total validez en nuestro medio actual. ¿De qué manera es importante esta acotación y cómo se relaciona con la experiencia pedagógica con sentido de la docente Avila? Pues la humanización de las circunstancias es algo que Marx y Engels promueven al considerar al ser humano producto de ellas. En otras palabras, el contexto (o circunstancias externas) conlleva una responsabilidad y una oportunidad de mediación pedagógica que permita un acercamiento a los estudiantes. En el caso de Avila, el tratamiento que ella da al contexto del estudiante: sus relaciones familiares, sus actividades del tiempo libre, su acceso a recursos económico, sus formas de divertirse, sus problemas socio-económicos y su forma de ver el mundo, genera conexiones que logran hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia con sentido. Con referencia a esto, Prieto Castillo aporta lo siguiente: “la consigna de humanizar las circunstancias resulta preciosa a la hora de comprobar lo que sucede cuando los seres humanos son sometidos a circunstancias inhumanas. Me refiero a las condiciones propias de la miseria en las grandes ciudades, al abandono de niños y jóvenes, a la violencia ejercida sobre las mujeres, al escándalo social que significa la vida de las mayorías de la población en no pocos países de nuestra región latinoamericana. Y algo más cercano, en carne viva como se dice: las migraciones...”⁹⁷

Además de ver el conductismo como una preocupación por el aprendizaje desde y con el contexto estudiantil, existen otras perspectivas teóricas que identifican otras maneras de mediación *desde* el estudiante. O, como indica el académico Juan Ignacio Pozo, existen dos

⁹⁷ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 50

concepciones del aprendizaje: por asociación (de un estímulo con una respuesta) y por reestructuración (de estructuras internas del propio individuo).⁹⁸ De hecho, el conductivismo sería ejemplo de la primera. Arribamos así a los acercamientos al aprendizaje, a las teorías donde podemos evidenciar las miradas antes mencionadas. Estas son: la Gestalt o Teoría de Campo, la psicología genético-cognitiva y la psicología dialéctica. La primera se concentra en la iniciativa y actividad del sujeto a partir de su percepción de estímulos exteriores. De hecho, Prieto Castillo argumenta que la respuesta a un estímulo es de manera perceptual, cohesiva y una sola, con todo el ser, con todo el bagaje de conocimientos y con maneras de significar el mundo. A más de resaltar la actividad y protagonismo del sujeto frente a su contexto, se resalta la capacidad de selección, discriminación e invención de significados frente a un campo estímulo. En segundo lugar, la psicología genético-cognitiva, desarrollada en gran parte por Jean Piaget y antecedida por Jean Jacques Rousseau, se enfoca en el significado del contexto así como también en la guía del maestro, de tal manera que permita (y promueva) el desarrollo del aprendizaje *desde* el aprendiz. Semejante a la teoría de campo, Piaget resalta la actividad del estudiante, pero también enfatiza la construcción *desde* sus propias estructuras cognitivas y la modificación de las mismas sobre la base de nuevas experiencias. El lenguaje, el conflicto cognitivo, la cooperación, la distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje y la dimensión estructural y afectiva de la conducta son algunas de las pautas pedagógicas que resultan de las implicaciones de las propuestas de Piaget. En tercer lugar, la psicología dialéctica desarrollada en torno a las propuestas de Lev Vigotstky, centra el aprendizaje como un desarrollo, una humanización de un ser, a partir de la comunicación (pues nos humanizamos siempre a través de otros seres humanos). Existe un importante concepto que nace de esta corriente y es la zona de desarrollo

⁹⁸ Juan Ignacio Pozo (1997), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata.

próximo (ZDP), que ofrece un desarrollo potencial al aprendiz, la cual permite llegar a un nuevo estatuto del sujeto más que una sustitución de la ignorancia. La figura docente mediadora es más evidente puesto que este permite el encuentro entre el individuo y su constitución como sujeto.⁹⁹ A manera de cohesión de este análisis de una experiencia pedagógica con sentido, se incluyen dos términos conceptuales que guían la comprensión y aplicación de las teorías de aprendizaje nacidas a partir de la asociación o de la reestructuración. El constructivismo coloca en el eje de su análisis al entorno de aprendizaje, por ejemplo, el territorio del aula. De hecho, este plantea la expansión del entorno. Por otra parte, el conectivismo se enfoca en la relación del aprendizaje con las tendencias actuales. En otras palabras, “los saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido)”¹⁰⁰. Es fundamental comprender y incorporar el conectivismo en la consideración de esta entrevista a la docente Johana Avila dado que justamente las conexiones que permiten el aprendizaje han sido priorizadas por sobre el estado actual del conocimiento que tienen los estudiantes. De hecho, en la entrevista, Avila menciona que las opiniones de sus niños y niñas estudiantes, la conexión de nodos de información y contraste de la misma fomentada a partir de prácticas de aprendizaje, la capacidad de los estudiantes para saber más debido a la curiosidad que colocan en su proceso de aprendizaje y la actualización del conocimiento que ellos y ellas poseen hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por ella se enriquezca de sentido.

Avila argumenta que conduce las dudas e incertidumbres de los estudiantes llevándolos hacia nuevos conocimientos, los mismos que generarán nuevas dudas y continuarán el ciclo del proceso de aprendizaje. En otras palabras, Avila expresa que “así se enseña a aprender”. Se

⁹⁹ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador, pág. 51

¹⁰⁰ Ibid, pág. 56

puede fácilmente asociar lo enunciado por la docente Avila con la concepción del aprendizaje por reestructuración. Pues al utilizar las mismas dudas de los estudiantes para llevarlos a los objetivos de aprendizaje y contenidos nuevos que generarán un ciclo de aprendizaje, se está jugando con las estructuras internas del propio individuo y así mediar verdaderamente su aprendizaje. Se puede relacionar de la misma manera la experiencia de Avila con la teoría de campo en el sentido de generar percepciones por parte del estudiante de tal manera que sea una respuesta cohesiva y que demuestre todo el conocimiento previo del estudiante. Es justamente lo que Avila expresa al decir que sus estudiantes son capaces de expresar dudas y generar nuevos conocimientos, a través de maneras de significar el mundo que han sido previamente concebidas por el estudiante. Por otra parte, es interesante incluir en la experiencia de Avila el argumento que resalta la capacidad de selección, discriminación e invención de significados nuevos a más de su actividad y protagonismo. Es decir, sus experiencias se pueden ver aun mas nutridas si Avila considera esta capacidad del estudiante de no usar ciertos aprendizajes, tanto para incentivar al estudiante a hacerlo así como para identificar contenido que pueda o que deba ser desaprendido. Además, las experiencias de los estudiantes y sus vivencias general diálogos y reflexiones de sus pensamientos y actos, proceso que genera un nuevo saber.

Avila comenta que en sus clases se tratan temas humanísticos, socio-emocionales y de comunicación. Por ejemplo, al conversar sobre el tema de la pobreza, de riqueza y de empleo se genera una actitud positiva al respecto, lo cual se obtiene desde de los propios estudiantes. Entre ellos conversan de lo que han aprendido. Por ejemplo, la cultura del ahorro fue uno de los aprendizajes alcanzados basándose en una práctica de aprendizaje de un dibujo. “Solo se necesita conducir a un nuevo conocimiento a los chicos,” argumenta Avila. En este sentido, es posible identificar una generalidad que se relaciona a la psicología genético-cognitiva. Es decir, en esta

experiencia pedagógica de Avila se da enfoque al significado del contexto de la misma manera en la que se analiza la guía llevada a cabo por el maestro para concretar la construcción de nuevas experiencias a partir de las propias estructuras cognitivas del estudiante. De los factores que se resaltan en las propuestas de Piaget, se pueden encontrar los siguientes en la práctica pedagógica con sentido de Avila: el lenguaje (usando la forma de hablar de los estudiantes), el conflicto cognitivo (la diversidad de opiniones existentes entre los estudiantes sin importar su condición socio-económica, conocimiento o cultura), la cooperación (los estudiantes se ayudan entre ellos) y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje (diferenciando entre lo aprendido en el aula y el contenido que servirá al estudiante fuera de ella para resolver incluso problemas internos a su entorno familiar.

Por otra parte, Avila comparte ejemplos de momentos de mediación pedagógica que reflejan aspectos de la psicología dialéctica y de los principios del conectivismo. Por ejemplo, Avila menciona que cuando ha asignado una práctica de aprendizaje mediante la cual el estudiante tiene que investigar sobre consecuencias positivas de una guerra (un tema que provoca asombro al ser una guerra generalmente vista desde su realidad negativa), ella observa diversas opiniones con las cuales se van formando nuevos conocimientos en los estudiantes. Aquello, desde la mirada de la dialéctica, constituye una instancia de humanización del ser, un desarrollo como manera de aprendizaje mediante el cual se parte de la comunicación existente entre la docente y sus alumnos así como en los estudiantes en sí. Los niños y jóvenes estudiantes de Avila consideran la diversidad de opiniones que existe en el aula, buscan en la internet y sienten la curiosidad de saber por qué el otro piensa diferente. Esto está cercanamente relacionado a la zona de desarrollo próximo (ZDP) descrita dentro de la teoría antes mencionada. Pues el aprendizaje llega a un nuevo estado del sujeto y la figura docente de Avila se torna crucial al facilitar este

proceso. Mientras tanto, el conectivismo y algunos de sus principios se hacen evidentes en la labor docente de Avila. Pues ella argumenta que esta diversidad de opiniones entre los estudiantes genera un sentido de respeto y valores que, en general, se necesita que ellos también aprendan. Se puede evidenciar de esta manera la conexión de nodos de información, por un lado se encuentran las perspectivas sobre la guerra mientras que por otro se fomentan los valores. Además, al asegurar Avila que sus estudiantes aprenden conocimiento y también comportamiento humano: fomentar algo positivo en las personas, se pone en evidencia la capacidad del estudiante de saber más y de ver conexiones que sean de gran utilidad para la actualización de su conocimiento. Otro ejemplo que Avila menciona es la discusión del tema de la pobreza. Pues conversando de riqueza, de empleo y generando actitud positiva al respecto, lo cual sale de los propios chicos, genera una visión diferente al problema y una mirada colectiva ya que ellos conversan de lo que han aprendido: la cultura del ahorro, por ejemplo. Todo esto, indica Avila, “solamente basados en una práctica de aprendizaje que hace uso de un dibujo”. Me gustaría concluir el análisis de la conversación con Avila sobre su experiencia pedagógica con sentido con una frase mencionada por ella: “Solo se necesita conducir a un nuevo conocimiento a los chicos”.

Mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva

La enseñanza y el aprendizaje en la universidad requieren de herramientas pedagógicas mediadas correctamente por el docente. Después de haber analizado a profundidad los aspectos más fundamentales de la enseñanza y de haber estudiado, consultado e incluido el proceso de aprendizaje del estudiante, partiendo desde su rol y desde su pensamiento, se propone una práctica de aprendizaje que sea rica en sentido para el aprendiz y que genere un progreso permanente en su aprendizaje y en su vida tanto estudiantil como personal y profesional. A

manera de recapitulación en cuanto a lo discutido sobre el aprendizaje del estudiante, es necesario recordar y tener presente en la práctica a proponerse: nuestra percepción de los estudiantes y su percepción del docente y de sí mismos, el discurso identitario, las alternativas en el aprendizaje, el abandono, la violencia, el interaprendizaje, la personalización, la comunicación, la expresión, las capacidades, el discurso, el lenguaje (la mirada, la escucha, el silencio, la corporalidad), el espectáculo, la animación, la forma que educa, las autorreferencias, el relato, la ruptura social, las teorías mediacionales, los estímulos, el aprendizaje significativo, el constructivismo, el conectivismo, la palabra, el trabajo grupal, la comunicabilidad, entre otros.

Además, recordemos que de acuerdo a Prieto Castillo, una experiencia pedagógica decisiva es un “encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda”.

Daniel Prieto Castillo expone lo siguiente en cuanto a caminos que se pueden considerar al momento de proponer una práctica de aprendizaje decisiva:

El estar con los otros requiere una mediación pedagógica expresada en la mirada, la corporalidad, el manejo de los espacios y de la palabra, la concepción del aula o de la situación grupal como una situación de comunicación, la interlocución y la escucha, la preparación de experiencias pedagógicas decisivas, la colaboración en la construcción de la voz de cada uno de quienes participan en el acto educativo. Caminos, en fin, de expresión y de aprendizaje en las relaciones presenciales, lo cual se sintetiza con el concepto de comunicabilidad, sobre el cual nunca insistiremos de manera suficiente.

No hay recurso más precioso de personalización que la *mirada*. El mirar y el mirarse dan lugar a una corriente entre los seres humanos.

Una *palabra* cargada de sentido y de vida, sabia en la información trabajada, y sabia en el conocimiento de aquellos a los cuales se dirige. Si mi voz llega apenas a quienes están más cerca de mí, si mi palabra se reduce a un círculo más o menos pequeño, y el resto queda afuera, excluyo ya, desde esa manera de enseñar, a buena parte de los estudiantes. Si mi voz llega apenas a quienes están más cerca de mí, si mi palabra se reduce a un círculo más o menos pequeño, y el resto queda afuera, excluyo ya, desde esa manera de enseñar, a buena parte de los estudiantes. La palabra puede servir para discriminar y excluir, tanto por su incapacidad de llegar a todo el grupo, como por las oleadas terminológicas lanzadas sin ninguna mediación.

La *escucha* significa jugar la relación educativa sobre la base de una regla pedagógica: no hay prisa. La escucha supone la atención y la comprensión, una mirada atenta, tomar notas, el recuerdo de algo para recuperarlo dos ó tres días más tarde y enriquecerlo desde una nueva mirada. Dialogar no es sólo decirse palabras, es también escucharse, alternar silencios y mantener y sostener una atención en torno a lo construido por más de una voz.

La *corporalidad* es también un maravilloso recurso de mediación pedagógica y de aprendizaje. Sólo cuando el cuerpo se tiñe y traspasa de entusiasmo, la corporalidad cobra sentido en el acto educativo. Sin entusiasmo todo cae, hasta el cuerpo mismo se derrumba. No sólo el del educador, sino el de quienes están metidos en esa atmósfera entrópica.

La *situación de comunicación* intenta comprender un espacio educativo, un aula, un grupo, desde una mirada comunicacional. En realidad la institución completa, el

establecimiento educativo en su particularidad, constituye siempre una situación de comunicación.

Un *grupo* es en primer lugar una práctica de interlocución. Es un proyecto común, con fundamento en las opciones hechas por el mismo grupo; fundamento moral, si se quiere, en el sentido de las responsabilidades y derechos. Un grupo no se constituye solo por lo que se llega a construir en sentido general, sino también por la construcción personal, y esto significa el esfuerzo de producir obra individual.

Además, Prieto Castillo aporta con ideas esenciales sobre la planificación de una práctica. Él argumenta lo siguiente:

Practicar es hacer algo. Es plantearse un problema y resolverlo, tomar iniciativas, optar entre distintas alternativas, comparar, avanzar de concepto en concepto hasta una generalización mayor, sintetizar, experimentar, interactuar, buscar en el contexto, equivocarse, aprender de los propios errores, perseverar en una indagación hasta que aparezcan los primeros y maravillosos frutos. Llamo experiencia pedagógica decisiva a un encuentro de aprendizaje que te deja una huella de por vida, que nos deja a todos una huella de por vida. No veo otro camino para comprender, sentir, hacer propia hasta las vísceras la pasión por comunicar con sentido educativo.

Es imposible lograr experiencias pedagógicas decisivas sin una previsión, un ordenamiento, una planificación de todas las prácticas a realizar a lo largo de un curso. Se trata de elaborar, como vimos, un mapa de prácticas, cuándo y en qué momento se producirán verdaderas cumbres de experiencias pedagógicas decisivas. Me interesa como resultado fundamental llegar por lo menos a siete elementos que acompañen para siempre a quienes hicieron ese aprendizaje

Apostamos siempre a la actividad del estudiante.

El aprendizaje social:

1. El constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio ambiente.
2. La enorme significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la actividad del alumno, desde las actividades sensomotrices de discriminación y manipulación hasta las complejas operaciones formales.
3. El espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas.
4. La importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno.
5. La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista...
6. La distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. No todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras y esquemas cognitivos.
7. La estrecha vinculación de la dimensión estructural y afectiva de la conducta.¹⁰¹

Por otra parte, consideraremos el trabajo de George Siemens en cuanto al conectivismo.

Siemens afirma lo siguiente:

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del

¹⁰¹ Daniel Prieto Castillo (2020), “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria,” Quinta Edición, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra ‘amor’ cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano ; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido. Claude Bastien anota que “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización”¹⁰² la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez.

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable⁵) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Principios del conectivismo:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.

¹⁰² Claude Bastien Le décalage entre logique et connaissance, en *Courrier du CNRS*, N° 79 Ciencias cognitivas, octubre 1992

- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado.¹⁰³

A continuación, podremos observar una propuesta de práctica llena de sentido y decisiva para el estudiante:

¹⁰³ George Siemens (2004), “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”.

1. Datos Generales

- a. Título de la unidad: Have you ever tried it? (Lo has probado alguna vez?)
- b. Tema: Sequence adverbs: first, then, next, after that, finally (Adverbios de secuencia: primero, luego, a continuación, después de eso, finalmente)
- c. Nivel: Elementary 2
- d. Horas: 3
- e. Tipo de práctica: de significación

2. Introducción

Los adverbios de secuencia se usan para describir el orden en que suceden las cosas. Por lo regular, estos adverbios sirven para contar una historia, escribir una receta o dar instrucciones. En esta unidad, consideraremos el presente simple para la utilización de los adverbios de secuencia. Por ejemplo: Primero, se pesan los ingredientes. De hecho, el contexto que utilizaremos para poner en práctica los adverbios de secuencia serán las recetas y la comida.

3. Objetivo general

Al finalizar la unidad, el estudiante podrá describir recetas usando los adverbios de secuencia.

4. Objetivos específicos

- a. Identificar los adverbios de secuencia y su uso mediante vídeos explicativos de cómo hacer cosas caseras
- b. Colocar los adverbios de secuencia correctamente en la estructura gramatical de oraciones de una historia de rutina de un estudiante universitario.

- c. Aprender vocabulario sobre comida, alimentación y cocina mediante la observación de la película Julie & Julia.
 - d. Practicar los adverbios de secuencia mediante la práctica de los mismos en la realización de una receta.
5. Desarrollo de la clase
- a. Estrategias de entrada
 - i. Mostrar imágenes de la comida típica del Ecuador.
 - ii. Hacer que los estudiantes encuentren vocabulario nuevo identificado en las imágenes mostradas anteriormente.
 - iii. Usar imágenes de alimentos de diferentes partes del mundo, que contengan los mismos ingredientes que aquellos platos ecuatorianos mostrados anteriormente, en un juego en línea utilizando Kahoots.
 - iv. Utilizando un recetario en inglés, identificamos verbos que se utilizan para escribir la preparación de los alimentos.
 - v. Incentivar a los estudiantes a que pronuncien los verbos reunidos a partir del recetario y premiarlos con golosinas.
 - b. Estrategias de desarrollo
 - i. Llevar a cabo una actividad de escucha. Explicar a los estudiantes que alguien describe como preparar un plato Americano famoso. Se escriben las preguntas siguientes en el pizarrón: What foods do you need to make pasta? What are the steps to make pasta? (¿Qué alimentos necesitas para hacer pasta? ¿Cuáles son los pasos para

hacer pasta?). Se reproduce el audio una vez y se procede a obtener respuestas de la clase. Se reproduce el audio nuevamente y se pausa en las partes donde se ubica la respuesta.

- ii. Se reparten diferentes pasos de una misma receta local a los estudiantes por grupos. Cada grupo analiza la imagen y el procedimiento para responder preguntas básicas como: ¿De qué receta se trata? ¿Te gustan los ingredientes? ¿Qué paso viene a continuación? Por último, se reúnen los grupos para encontrar los otros pasos de la receta y armarla entre todos los estudiantes en conjunto.
- iii. Se entregan hojas con oraciones por completar a los estudiantes mientras se coloca un vídeo explicativo sobre cómo realizar una cometa casera. Los estudiantes observan el vídeo por primera vez sin observar el papel. Luego, los estudiantes observan nuevamente el vídeo y completan el papel. El docente explica los adverbios de secuencia, su uso, su empleo en las oraciones completadas por los estudiantes y da como ejemplo una rutina de desayuno suya cuando era estudiante universitario. Se explica que los adverbios de secuencia – first, then, next, after that, and finally – son palabras conectoras que muestran un orden de los pasos en un proceso o suceso. Se explica también que algunos de estos adverbios son sustitutos mediante el uso de ellos en un mismo contexto u oración.

- iv. Los estudiantes se reúnen en grupos para planificar una receta local que incluya los adverbios de secuencia. Mientras tanto, el docente crea su propia receta en el pizarrón, usando imágenes de internet.
- v. Los grupos de estudiantes exponen su receta en frente de la clase mientras el docente se mueve alrededor de la misma.

c. Evaluación

- i. Los estudiantes escriben una receta de su preferencia usando los adverbios de secuencia.
- ii. Los estudiantes graban un vídeo de su receta para el perfil de instagram de la clase.
- iii. Se usan las siguientes rúbricas para evaluar:

Writing a recipe					
	Insufficient	Poor	Good	Very Good	Excellent
Grammar Use	0	0.5	1	1.5	2
Vocabulary Use	0	0.5	1	1.5	2
Spelling, Punctuation and Mechanics	0	0.5	1	1.5	2
Content and Word Count	0	0.5	1	1.5	2
Style and Organization	0	0.5	1	1.5	2

A recipe video					
	Insufficient	Poor	Good	Very Good	Excellent

Content and Vocabulary	0	0.5	1	1.5	2
Comprehension	0	0.5	1	1.5	2
Fluency	0	0.5	1	1.5	2
Pronunciation	0	0.5	1	1.5	2
Grammar	0	0.5	1	1.5	2

d. Estrategias de cierre

- i. Los estudiantes comentan sobre los adverbios de secuencia y tratan de identificar nuevos.
- ii. Los estudiantes comentan los desafíos que tuvieron durante la presente práctica y cómo los superaron.
- iii. Los estudiantes comparten material, conceptos y recursos que encontraron de manera individual en el transcurso de la práctica.
- iv. Se observa una película relacionada a alimentos (Julie & Julia) para comprensión de todo el contexto del tema.

Conclusiones y Recomendaciones

Después de un análisis entretenido y minucioso de un modelo pedagógico que ha despertado interesantes conexiones entre mis experiencias como estudiante universitario en la Universidad de Toronto, Canadá y aquellas vividas desde mi reciente inicio de labor docente en la Universidad del Azuay, es posible obtener ciertas conclusiones. De la misma manera, la inclusión de diálogos con los estudiantes para descubrir aspectos fundamentales de su proceso de aprendizaje, hacen del presente trabajo uno muy nutrido por la perspectiva estudiantil, eje central

del proceso enseñanza-aprendizaje. El presente texto ha permitido crear una estructurada y organizada visión del rol del docente mediador pedagógico en la educación superior. De cierta forma, el realizar una doble comparación: estudiante – docente y sistema educativo norteamericano – sistema educativo ecuatoriano, se asemeja al concepto econométrico de diferencia de diferencias. Es decir, el ejercicio del presente trabajo ha logrado que se pueda contar con una idea mucho más concreta de lo que se puede lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir ya sea de nuestra experiencia estudiantil, de otro sistema educativo o de la combinación de estos últimos. Mejor aún, el reflexionar sobre lo que ha sido y lo que puede ser la educación llevada a cabo pedagógicamente, ha conllevado a poner en práctica lo reflexionado, completando un ciclo, proyecto o acción para probar nuestro ‘juego pedagógico’. La importancia que se le ha dado al contexto del estudiante, a la inclusión de este contexto en las clases y a la consideración de aspectos comunicativos de la época actual dan relevancia a la clase de acercamiento que se plantea dar a la educación superior. A lo largo del desarrollo de este texto, se ha evidenciado la necesidad e importancia de la comunicación en la universidad (desde su curriculum hasta su papel como instancia de aprendizaje), en la promoción y acompañamiento del aprendizaje (vista tanto globalmente como dentro de cada instancia de aprendizaje, especialmente el educador) y en la propuesta de clases, prácticas de aprendizaje y evaluaciones. De la misma manera, aspectos como el lenguaje, el interaprendizaje, la re-significación, la vocación, la tecnología, el espectáculo y el umbral pedagógico han sido piezas clave para el presente análisis. Pues sin estos pilares, la planificación de nuestra labor docente basada en nuestro bagaje de experiencias, metodologías y adaptabilidad no hubiese sido posible. Además, es necesario recordar que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre trata contenidos y

procedimientos. Aquellos incluso se visibilizan en las bases de una educación pedagógica así como en la evaluación a los estudiantes.

Asimismo, el dar sentido a la práctica educativa, especialmente a través de la cultura y el contexto, constituye el medio y el fin de la misma. Queda demostrado en cada capítulo que el contexto es fundamental para la comprensión de lo enseñado y para el apasionamiento por el proceso de aprender. No hay como desconocer lo importante que es analizar estos aspectos desde la categoría global (o *umbrella category*) hasta el detalle más minucioso detalle de nuestra práctica docente. Con ello no quiero decir que el proceso sea exhausto pero si exhaustivo. Con una idea clara y un trabajo continuo, las oportunidades de mejora se identifican fácil y claramente. Considero que se trata de llevar las vivencias cotidianas al aula y hacer sentir a los estudiantes todos los educar para. Es agradable, entonces, evidenciar y observar el entusiasmo de colegas docentes y estudiantes que bondadosamente contribuyen con nuestra labor docente al validar nuestra propuesta y proveer de comentarios enfocados en la mejora de la experiencia educativa, para su disfrute.

Anexos

Anexo 1: Prácticas de aprendizaje

Práctica #1

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: Where are you from?

1.2 Tema: Introducing yourself, personal information, greetings/ Getting to know your classmates

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 1

1.5 Tipo de práctica: De aplicación

2. Introducción

En la unidad 1 aprendemos estructuras gramaticales básicas y vocabulario necesario para poder presentarnos ante los demás, presentar a otras personas ante los demás y hacer y responder preguntas básicas con el propósito de conocerse. Como en todo idioma y cultura, los nombres, el lugar de procedencia, la educación, los gustos y preferencias forman parte de una conversación para conocerse. Por ende, empleamos vocabulario relacionado a estas temáticas. Si bien el libro base sugiere aprender países y nacionalidades, nosotros añadiremos al vocabulario lugares, nacionalidades en Ecuador (especialmente su pronunciación) y otras palabras nuevas que aparezcan de acuerdo a nuestros estudios, gustos y preferencias por las cosas que solemos hacer. El verbo más usado para presentarnos es el ser o estar (*to be verb*). Por ejemplo, “Yo soy Steve”, “Estudio en la Universidad del Azuay”, “Tengo dos mascotas, un perro y un gato”, “Mi gato me acompaña las tardes”, etcétera. Por otra parte, también es necesario saber los adjetivos posesivos (*possessive adjectives*). En el ejemplo “Mi gato pasa las tardes conmigo”, la palabra ‘mi’ es uno de ellos. Además, para interactuar con nuestros compañeros es necesario preguntar: “¿Cuál es tu nombre?”, “¿Cuántos años tienes?”, “¿De dónde eres?”, “¿Qué estudias?”, etcétera. Por último, en ciertas ocasiones requerimos de pronombre de objeto. Por ejemplo, al presentar a Steve decimos “Su gato pasa las tardes con él”. En esta oración, tenemos la palabra ‘él’ como pronombre de objeto; podemos verlo como aquel que indica un sujeto ‘secundario’ en la oración, pues es el gato quien realiza la acción: acompaña.

3. Objetivo General

Presentarse a uno mismo y a otros.

3.1 Objetivos Específicos

- Usar el verbo ser o estar (*to be verb*)
- Usar los adjetivos posesivos (*possessive adjectives*)
- Usar los pronombres de sujeto (*subject pronouns*)
- Hacer y responder preguntas abiertas (*Wh-questions*)
- Hacer y responder preguntas cerradas (*yes/no questions*)

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

Pedir a los estudiantes colocar membretes (*name tags*) con su nombre sobre sus pupitres o editar su nombre de preferencia en Zoom. Explicar una conversación entre dos personas a ser escuchada por los estudiantes y hacer preguntas básicas sobre la misma.

4.2 Estrategias de desarrollo

- En primera instancia me presento a la clase, haciendo uso de todas las estructuras gramaticales, verbo ser o estar, adjetivos posesivos y pronombres de objeto.
- Pido a los estudiantes que me pregunten acerca de aspectos que no haya hablado anteriormente. De esta manera, se incluyen sus preguntas y, por ende, sus ángulos de mira.
- Pregunto a los estudiantes al azar sus mismas preguntas. Enfatizando y repasando con ellos el empleo del verbo ser o estar.

- Se aclara brevemente la estructura de una oración (afirmativa y negativa) y de las preguntas (abiertas y cerradas) con el verbo ser o estar.
- Se explica el uso de los adjetivos posesivos y de los pronombres de objeto.
- Se solicita a los estudiantes que contribuyan cuatro ejemplos de las estructuras aprendidas más los adjetivos y pronombres estudiados. Tratar de que los ejemplos proporcionados puedan ser usados para un análisis del mayor número de factores posibles. Es decir, procurar que los ejemplos sean bien utilizados.

4.3 Ejercicios

- Completar individualmente o en parejas las oraciones con los correspondientes adjetivos posesivos y proponer una oración incompleta como parte de un trabajo en casa.
- Completar las preguntas con la palabra informativa (en el caso de preguntas abiertas) y el verbo ser o estar correspondiente.
- Responder las preguntas antes completadas con la información desde el contexto de cada estudiante.
- Escuchar una conversación e identificar las preguntas que se emiten en la misma.
- Formar parejas y conversar a manera de presentación, empleando los conocimientos adquiridos.
- Redactar una carta al educador presentando a su pareja a detalle y solicitando que se le incluya en el grupo de WhatsApp de la clase.
- Leer las cartas en clase y encontrar material audiovisual relacionado a presentaciones de otra persona en casa.

- Llevar a lo largo de la clase un listado de las palabras más usadas y nuevas para formar el vocabulario del curso, dividido por unidades.
- Encontrar una imagen que identifique a la temática de esta unidad.

4.4 Estrategias de cierre

- Recuperación de una experiencia (mi propia presentación) presentada en la entrada de la sesión de clase.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará cualitativamente la redacción y la lectura de la carta elaborada para analizar el desarrollo de las destrezas de escritura y habla (pronunciación), respectivamente.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educación para la incertidumbre: Se provee de herramientas, en este caso las destrezas en inglés, para presentarse y conocer a las personas. Este punto de partida de una conversación representa el momento de preguntas que el alumno hace frente a una situación cotidiana de incertidumbre, en este caso, por conocer sobre el otro.

Educación para gozar la vida: La interacción como tal es el objetivo de aprender este tema. Es decir, con el conocimiento aprendido a través de esta práctica, el estudiante aprende sobre la otra persona y goza de esas interacciones que nacen al entablar una conversación.

Educación para convivir: El aprendizaje entero del inglés como tal abarca este propósito, al desear ampliar las oportunidades de relacionarse con personas de otras culturas. Con más

razón, el aprender a presentarse y el aprender sobre la otra persona permite empezar esa convivencia de una manera respetuosa, curiosa y amigable.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser y saber hacer: El primero mediante la interacción con los compañeros al practicar las estructuras gramaticales y vocabulario empleado para presentarse y presentar a los demás, volcando en estas conversaciones valores y compromisos adquiridos con la otra persona al conocerla. El segundo mediante la continua aplicación de lo aprendido en los distintos ejercicios de escucha, lectura, escritura y habla.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

El educador: A través de este tema, los estudiantes entablan una conversación directa conmigo, me conocen, aprenden la gramática, el vocabulario y motivan el desarrollo de sus destrezas a través de mi interacción con ellos.

Los medios, materiales y tecnologías: El uso de material audiovisual para escuchar conversaciones, del aula o de grupos de Zoom para entablar conversaciones en parejas y el cuaderno o el dispositivo móvil para redactar la carta, son algunas de las formas en las que el estudiante aprende empleando esta instancia.

El grupo: La interacción, en parejas, de los estudiantes genera interés y dudas para conocerse mejor, siendo un ambiente propicio para desarrollar la temática tratada y las destrezas por desarrollar.

El contexto: Los estudiantes, al presentarse, emplean lo que saben de lo que la otra persona indica de sí misma. Es decir, el estudiante entiende la presentación de la otra persona comprendiendo y trayendo a la mente momentos y aspectos del contexto que conoce.

Uno mismo: Al presentarse, el estudiante piensa en sí mismo, en lo que le gusta hacer, en lo que trabaja día a día, en lo que estudia y en lo que le caracteriza como persona. Es decir, el estudiante puede valerse más de sí mismo para describirse mejor y emplear la gramática y vocabulario para presentarse.

Práctica #2

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: What do you do?

1.2 Tema: Simple present: Wh-words, questions, statements. Time expressions

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 2

1.5 Tipo de práctica: De significación

2. Introducción

En la unidad 2 vamos un poco más allá de una simple presentación nuestra o de nuestros compañeros. En palabras sencillas, nos mostramos curiosos por conocer más sobre la otra persona y por responder preguntas sobre nuestra vida y nuestra rutina. Por ende, emplearemos los aspectos de estudios, trabajo y actividades del tiempo libre que solemos hacer. Además aprendemos a preguntar y dar detalles de nuestra rutina diaria. Si hablamos de rutinas, cosas que hacemos a diario, lo que estudiamos, en lo que trabajamos, etcétera, hacemos uso del presente simple, al igual que en la unidad anterior solamente que con nuevos verbos (ya no solo el verbo ser o estar) y con nuevos contextos (ya no solo nombre, lugar de procedencia, edad, etcétera). Tomemos en cuenta que necesitaremos entonces nuevas estructuras gramaticales para hacer y responder

preguntas, así como elementos de tiempo para referirnos a nuestra rutina. Por ejemplo, si decía Steve “Mi gato me acompaña las tardes”, añadamos una expresión de tiempo para dar más detalle y quedaría “Mi gato me acompaña las tardes los fines de semana”.

3. Objetivo General

Hacer y responder preguntas acerca de trabajos y rutinas.

3.1 Objetivos Específicos

- Usar el presente simple para la conjugación de verbos.
- Describir rutinas y actividades diarias mediante expresiones de tiempo.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Realizar preguntas a los estudiantes sobre los trabajos que desempeñan sus padres, hermanos, familiares, amigos, etcétera.
- Mostrar imágenes de los trabajos y profesiones más comunes en Latinoamérica y contrastarlas con aquellas de Norteamérica.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Elegir de manera grupal a 5 personas famosas o de influencia en nuestro medio y describir su trabajo, ocupación y/o rutina.
- Se escucha pausadamente una conversación en la cual se emitan preguntas y respuestas en presente simple sobre rutinas entre dos o más personas.
- Explico la gramática del presente simple contrastándola con aquella del presente simple para el verbo ser o estar cubierta en la práctica #1, es decir, dando un tratamiento recurrente al contenido.

- Obtener mediante preguntas a los estudiantes, rutinas y ocupaciones que tienen y escribirlas en la pizarra.
- Colocar preguntas posibles para estas ‘respuestas’ predeterminadas.
- Se solicita a los estudiantes que lean las ocupaciones anotadas de acuerdo a quien las dijo, es decir, en primera, segunda o tercera persona, esto para aclarar la forma verbal en tercera persona.
- Dividir por palabras las preguntas posibles a las ocupaciones dadas por los estudiantes para ilustrar los componentes tanto de preguntas como de oraciones.
- Se solicita a los estudiantes que identifiquen las expresiones de tiempo que yo iré añadiendo a las ocupaciones dadas inicialmente.
- Enlistar las expresiones y clasificarlas de acuerdo a su uso.

4.3 Ejercicios

- Adivinar de acuerdo a rutinas y ocupaciones las personas famosas o de influencia de quien se hable.
- Mirar el primer episodio de su serie favorita en inglés y transcribir 10 preguntas que escuche en presente simple con cualquier verbo. En el caso de que la pregunta se encuentre en otro tiempo gramatical, acoplarla al presente simple y analizar si esta tiene sentido o no.
- Dado un contexto definido, por ejemplo estudios, plantear 5 preguntas abiertas distintas sobre este.
- Dado un diálogo definido, cambie las respuestas por otras alternativas.
- En parejas, imitar el diálogo trabajado y grabarlo.

4.4 Estrategias de cierre

- Realizar preguntas nuevas abiertas y cerradas a los estudiantes de la clase sobre sí mismos y sobre sus amigos o familiares para que sean respondidas adecuadamente. Corregir errores de ser necesario.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará cuantitativamente la grabación del diálogo por parejas, tomando en cuenta el orden de la estructura gramatical así como las destrezas de escucha y habla, enfatizando la pronunciación en esta última.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para la incertidumbre: Se provee de herramientas, en este caso las destrezas en inglés, para presentarse y conocer más aún a las personas. A pesar de la simpleza de la estructura gramatical, la misma se presta para distintos momentos de incertidumbre y en diferentes contextos de la vida diaria al hablar inglés.

Educar para convivir: El aprendizaje entero del inglés como tal abarca este propósito, al desear ampliar las oportunidades de relacionarse con personas de otras culturas. En el caso de este tema, la convivencia se facilita mediante preguntas y respuestas frecuentes a situaciones cotidianas.

Educar para apropiarse de la historia y la cultura: La flexibilidad del tema, preguntas y respuestas usando el presente simple y expresiones de tiempo, permite ampliar el ámbito de aplicación de las preguntas más allá de la relaciones personales. De hecho, el presente

tema permite indagar todo tipo de aspecto que constituye un paso más hacia la apropiación de la historia y la cultura a nivel global.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser y saber hacer: El primero mediante la respuesta a preguntas de toda índole, de manera puntual y detallada. El segundo haciendo preguntas que lleven a un uso del contenido en contextos propios.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

La universidad: Siendo una instancia pocas veces incluida, se aprovecha la versatilidad del tema para hacer preguntas sobre la institución educativa, sus servicios, su misión, su agenda, su calendario académico, etcétera.

El educador: Las preguntas hechas al docente y las respuestas proporcionadas forman parte del aprendizaje de los estudiantes. Pues a través de mis respuestas el estudiante identifica estructuras, vocabulario, y destrezas.

Los medios, materiales y tecnologías: El uso de material audiovisual para escuchar conversaciones, del aula o de grupos de Zoom para entablar conversaciones en parejas y el dispositivo móvil para grabar el diálogo en pareja, son algunas de las formas en las que el estudiante aprende empleando esta instancia. De manera especial, se insta al estudiante a descargarse una aplicación en inglés o a llenar una encuesta trivial en inglés para que responda y se familiarice con el tema.

El grupo: Siempre en el aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción grupal genera métodos de aprendizaje propios, entusiasmo, e ideas para preguntar y contestar usando la gramática enseñada.

El contexto: Lo que rodea al estudiante y lo que de cierta manera forma su perspectiva, permite llegar al aula con preguntas pensadas o espontáneas que facilitan la práctica del tema.

Uno mismo: Motivar al estudiante a preguntarse a sí mismo puede ser una instancia considerablemente útil para repasar preguntas y respuestas usando el presente simple.

Práctica #3

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: How much are these?

1.2 Tema: Giving opinions and making comparisons about shopping, prices, clothing, personal items, colors and materials.

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 5

1.5 Tipo de práctica: De observación

2. Introducción

En la unidad 3 vamos a opinar sobre distintos aspectos al comprar algo: precio, color, material y compararlo con otro artículo. Por ende, haremos uso de un contexto específico: compras. Sin embargo es necesario recalcar que las comparaciones se pueden hacer entre personas, objetos, etcétera, y que las características indicadas anteriormente pueden extenderse aún más, dando oportunidad para desarrollar mayor vocabulario y mayor aplicación de los demostrativos y de las comparaciones con adjetivos. Como cuando vamos a comprar algo, en esta unidad analizaremos productos, observaremos sus cualidades, beneficios, costos y desventajas. Podremos conversar de prendas de vestir,

accesorios, artículos tecnológicos y más. Lo importante es recordar que, para este contexto, y si queremos llevarlo a otros ámbitos, el comprar requiere de preguntas y respuestas entre consumidores, vendedores y entre sí. Es decir, necesitamos demostrativos (ese, esa, este, esta, esos, esas, estos, estas) para indicar algún objeto, comparativos (más, más ... qué, mejor, mejor que..., etcétera) y adjetivos para comparar y describir los objetos. Aprovechemos este tema para enriquecer nuestro vocabulario a la vez que nos divertimos 'comprando'.

3. Objetivo General

Dar opiniones detalladas sobre las propiedades de artículos al comprar.

3.1 Objetivos Específicos

- Usar los demostrativos *this, these, that, those, one* y *ones* al conversar sobre precios.
- Usar la comparación con adjetivos al discutir preferencias.
- Aprender colores, materiales, prendas de vestir y adjetivos comúnmente usados.
- Pronunciar los precios correctamente.
- Conversar sobre compras con conocidos y vendedores.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Usar el contexto de compras en un centro comercial de Cuenca o en otra ciudad ecuatoriana como puente al tema a tratar.
- Visitar una tienda de ropa en línea, escoger prendas al azar para un propósito grupalmente sugerido (una fiesta de graduación, por ejemplo) y

consultar a los estudiantes los criterios que consideren importantes al adquirir determinados ítems.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Dadas las prendas de vestir escogidas, crear grupos de 5 estudiantes y discutir 5 aspectos de ellas.
- Se escucha pausadamente una conversación de dos personas comprando prendas de vestir para un determinado propósito.
- Hacer preguntas a los estudiantes sobre la conversación escuchada y pedir que identifiquen las formas que usa una persona en la conversación para indicar un objeto a la otra persona.
- Explicar el uso de los demostrativos a través de las respuestas de los estudiantes a mis preguntas sobre objetos de la tienda de ropa en línea.
- Revisar la conversación escuchada y practicar la pronunciación por repetición.
- Basado en dos atuendos completos escogidos por los estudiantes, explicar las comparaciones con adjetivos y vocabulario de materiales.
- Explicar los aspectos gramaticales de comparativos y los superlativos.
- Se solicita a los estudiantes que creen un listado de los comparativos más usados y resuman en dos oraciones las reglas para su uso..
- Dar tres opciones de tema para redactar un mensaje corto a un receptor imaginario sobre la compra y elección de cualquier ítem, ya sea prenda de vestir u otro.

- Mediante la lectura del mensaje redactado, recordar reglas gramaticales a los estudiantes y corregir errores en las destrezas de escritura y habla.

4.3 Ejercicios

- Dado el espacio de la propia vivienda, registrar los colores dominantes, los objetos dominantes y los aspectos más y menos agradables.
- Comparar los aspectos anotados anteriormente sobre la propia vivienda.
- Crear un vídeo en forma de tour de la casa, comparando dos o tres aspectos seleccionados y describiendo el resto.
- Escuchar una conversación sobre la compra de prendas de vestir y sugerir el mejor ítem de acuerdo a su gusto. Explique por qué se debería elegir dicho ítem.

4.4 Estrategias de cierre

- Sintetizar en un mapa conceptual las reglas y ejemplos para el uso comparativos con adjetivos, demostrativos y superlativos.
- Indicar en una oración y una pregunta redactadas con comparativos y demostrativos los elementos que las conforman.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará cuantitativamente el vídeo del tour de la casa.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para la incertidumbre: Se provee de herramientas, en este caso las destrezas en inglés, para adquirir objetos y poder criticar y evaluar sus características. Consultar sobre precios constituye una interacción básica en la sociedad actual.

Educar para convivir: El convivir involucra dar nuestra opinión con respecto a características de objetos. La convivencia requiere de una interacción que permita expresar nuestra opinión de manera constructiva.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber hacer: Mediante preguntas y opiniones fundamentadas aplicamos comparaciones y adjetivos.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

El educador: El uso de mi imagen, lo que visto, lo que indico que alguien más esté vistiendo, permite a los estudiantes entender el uso de vocabulario como colores, materiales, demostrativos y comparaciones.

Los medios, materiales y tecnologías: Sin duda alguna, las páginas web de compras en línea permiten poner en práctica lo aprendido mediante esta práctica. Además, el uso de vídeos sobre unboxing de nuevos productos de influencers en redes sociales puede potenciar la aplicación de los conocimientos adquiridos.

El grupo: La interacción, el acuerdo y el desacuerdo con ciertas características en un ambiente de compra en un grupo definitivamente permite desarrollar las destrezas necesarias para el inglés.

El contexto: Una simple observación, como se ha sugerido esta práctica, permite al estudiante crear comparaciones innatas e indicar a sus compañeros, amigos o profesores las características, ventajas y desventajas de los objetos.

Uno mismo: En un simple acto de elegir un atuendo para el día, los alimentos para la cena o qué asignaturas o tareas priorizar, fomenta el uso de comparaciones con adjetivos del estudiante consigo mismo.

Práctica #4

1. Datos Generales

- 1.1 **Título de la unidad:** Do you play the guitar?
- 1.2 **Tema:** Talk about likes and dislikes. Make invitations and excuses.
- 1.3 **Nivel:** Elementary 1
- 1.4 **Horas:** 4
- 1.5 **Tipo de práctica:** De interacción

2. Introducción

Después de presentarnos, conocernos un poco más e interactuar en un contexto de compras, en la unidad 4 conversaremos sobre música, televisión y otras actividades que constituyen entretenimiento. Además, cambiaremos un poco la estructura de las preguntas en presente simple, por ejemplo “¿Te gusta bailar?” a “¿Te gustaría bailar?”. La diferencia entre las dos preguntas anteriores: la segunda demuestra invitación o propuesta. Conversemos entonces de nuestros artistas, canciones, actores, películas, series y actividades favoritas para considerar la posibilidad de invitarnos a quienes contamos con gustos similares.

3. Objetivo General

Hacer, aceptar y rechazar invitaciones de acuerdo a gustos y preferencias en el ámbito del entretenimiento.

3.1 Objetivos Específicos

- Discutir sobre gustos y preferencias mediante el uso de preguntas abiertas y cerradas en presente simple.

- Usar el verbo modal *would* como reemplazo del auxiliar *do/does* para hacer y aceptar invitaciones.
- Rechazar invitaciones y excusarse mediante el uso de la estructura “verbo + *to* + verbo”
- Incrementar vocabulario de música, TV y entretenimiento.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Preguntar a los estudiantes cuáles son sus artistas favoritos y enlistar 5 de ellos, preferiblemente los más nombrados.
- Preguntar a un pequeño número de estudiantes si les gustaría asistir a un concierto de los artistas mencionados.
- Mediante muestras de audio de distintos géneros musicales conocidos y desconocidos, identificar las distintas categorías con los estudiantes.

4.2 Estrategias de desarrollo

- De un grupo en orden aleatorio de 30 títulos, entre canciones, películas y series de televisión, clasificarlas en estas tres categorías.
- Identificar los géneros de los títulos y añadirlos al vocabulario.
- Se escucha pausadamente una conversación en la cual dos personas conversan sobre sus artistas favoritos y sus respectivos conciertos.
- Solicitar a los estudiantes que transcriban la conversación.
- Identificar y recordar a través de la transcripción de la conversación las estructuras de las preguntas abiertas con el contexto de entretenimiento.
- Practicar la entonación de estas preguntas.

- Se escucha pausadamente la segunda parte de la conversación anterior, en la cual una persona acuerda asistir a un concierto por invitación de la otra.
- Solicitar a los estudiantes que transcriban la conversación.
- Identificar las preguntas que tienen una estructura diferente a aquellas estudiadas en las dos unidades anteriores.
- Explicar el uso del verbo modal *would* mediante el uso de las preguntas de la conversación escuchada.
- Explicar las contracciones del verbo modal *would* y las posibles respuestas a estas invitaciones.
- Usar las frases usadas en español para rechazar y excusarse de una invitación. Al ser la estructura similar a la de la forma de excusas en inglés, explicar mediante la traducción de excusas hipotéticas el uso de la estructura “verbo + *to* + verbo”.

4.3 Ejercicios

- Dada la oportunidad de invitar a salir a alguien, detallar tres o cuatro distintos modos de hacerlo.
- En grupos de 4 personas, dada una invitación incómoda, reunir distintas opiniones en cuanto a las posibles excusas que se pueden dar para rechazar la invitación.
- Trabajar en grupos de 3 personas. Una persona pretende ser promotora de un concierto e intenta ofrecer un ticket gratis a las otras personas. Para ello necesita saber sus gustos y preferencias en cuanto a la música antes de ‘invitarla’ a asistir al mismo.

- Leer mensajes de texto escritos con abreviaturas, identificar sus significados y responderlos de igual manera.

4.4 Estrategias de cierre

- Solicitar a los estudiantes que graben un vídeo narrando una ocasión en la que invitaron a alguien a hacer algo y lo rechazaron o, por el contrario, lo invitaron y el estudiante rechazó la invitación.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará cuantitativamente el ejercicio de una promoción de un concierto ficticio, analizando la gramática, el vocabulario, el habla y el escucha de los estudiantes integrantes del grupo.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para la incertidumbre: El uso del verbo modal *would* es estrictamente para situaciones de incertidumbre o probabilidad. Por ende, el presente tema definitivamente constituye una herramienta a ser usada por el estudiante en cualquier ámbito en el que exista incertidumbre tanto al indagar como al contestar.

Educar para convivir: Al continuar cubriendo conversaciones cotidianas en el curso, el presente tema también contribuye a la interacción en cuanto a invitaciones, motivos por los que no se puede dar algún hecho y preguntas triviales de entretenimiento.

Educar para apropiarse de la historia y la cultura: El contexto usado en esta práctica permite conversar de gustos y preferencias de elementos culturales como son la televisión y la música.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser y saber hacer: El primero al ser uno mismo quien realiza las preguntas o responde de distintas formas, siempre de la manera más adecuada y, el segundo, aplicando el verbo modal *would* y las preguntas abiertas y cerradas al momento de conversar con alguien en inglés.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

El educador: Me incluyo en las actividades grupales y brindo ejemplos de mi vida cotidiana y de mis gustos para demostrar el uso de la gramática y vocabulario aprendidos.

Los medios, materiales y tecnologías: En esta unidad, esta instancia se convierte en el fundamento de aprendizaje, al ser el tema en discusión el entretenimiento, industria y componente cultural ampliamente desarrollado a través de la tecnología y los medios en la actualidad.

El grupo: Las invitaciones, anécdotas de compañeros y alternativas de excusas en el grupo definitivamente contribuyen a poner en práctica el contenido tratado.

El contexto: Al igual que los medios, materiales y tecnología, el contexto es el espacio donde se desarrolla el entretenimiento, siendo esta la instancia desde donde se recuperan perspectivas y vivencias en cuanto a invitaciones y gustos por el entretenimiento. Por ejemplo un estudiante cuya familia o círculo social disfrute del baile, es más propenso a usar esta actividad como ejemplo en clase para poner en práctica la gramática y vocabulario.

Práctica #5

1. Datos Generales

- 1.1 Título de la unidad:** What an interesting family!
- 1.2 Tema:** Present continuous and simple future with quantifiers in a family setting.
- 1.3 Nivel:** Elementary 1
- 1.4 Horas:** 5
- 1.5 Tipo de práctica:** De prospección

2. Introducción

En esta ‘aventura’ de conocernos, saber nuestros gustos y preferencias en cuanto a música, películas, ropa, etcétera, es hora de incluir a nuestra familia. Presentémosla ante nuestros compañeros, describamos lo que hacen cada uno de los integrantes y las actividades que disfrutamos (o no) en familia. Tengamos presente lo siguiente: si bien se puede simplemente indicar lo que hace un integrante de la familia usando el presente simple (por ejemplo, “Mi hermano trabaja en el Banco del Austro”), el objetivo de esta unidad y de la presente práctica es ser más espontáneos aún al conversar con nuestros conocidos sobre la familia (por ejemplo, “Mi hermano está trabajando en el Banco del Austro”). Hagamos de cuenta que estamos brindando una actualización sobre nuestra familia. Quizá con quién hablemos ya conozca (o no) a nuestra familia. Entonces es necesario que sepamos una forma de describir lo que hacen nuestros familiares ahora, usando el presente continuo. Además, es importante que incluyamos en esta práctica el futuro simple porque podemos también hablar de los planes que tienen nuestros familiares. De hecho, puede que no solo un miembro de la familia, sino varios. No olvidemos que los tiempos gramaticales están siendo usados en este contexto, exclusivamente, al igual que los cuantificadores (al hablar de que más de una persona en

la familia realice o vaya a realizar algo). Sin embargo, sabemos que estos pueden ser usados en otros contextos.

3. Objetivo General

Conversar sobre las familias: miembros, relaciones, cotidianidad, roles, etcétera.

3.1 Objetivos Específicos

- Usar el presente continuo en la descripción de actividades.
- Usar el futuro simple para planes o predicciones.
- Usar los cuantificadores de personas.
- Identificar el uso correcto del pronombre *no one*.
- Usar apóstrofe y la letra s ('s) para pertenencia.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Usar un fragmento literario en el que se detalle la familia del protagonista.
- Dibujar un árbol genealógico en la pizarra dejando espacios en blanco sobre los nombres de los miembros de la familia del protagonista para ser completados con la relación correspondiente por los estudiantes.
- Luego de completar el árbol genealógico correspondiente al fragmento literario, pedir a los alumnos que dibujen el suyo mientras yo como educador dibujo el mío en la pizarra también.
- Describo mi familia usando el árbol genealógico y pido a los estudiantes que en grupos de 4 realicen lo mismo.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Explicar el presente continuo contrastándolo con el presente simple ya estudiado: preguntas (abiertas y cerradas) y oraciones (afirmativas y negativas).
- Preguntar aleatoriamente en la clase a qué se dedican distintos familiares.
- Solicitar a los estudiantes que formen grupos de 3 y realicen similares tipos de preguntas y que tomen nota para describir la familia de otro miembro del grupo, algo similar a lo hecho en la práctica #1.
- Motivar a los estudiantes al uso del presente continuo indicando la diferencia de contexto al usar el presente simple para la misma oración.
- Explicar el uso de cuantificadores mediante el uso de otras naciones y sus costumbres.
- Discutir en grupos pequeños sobre la familia ecuatoriana: cultura, platos típicos, costumbres, etcétera y crear un quiz trivial de 10 oraciones entre verdaderas y falsas sobre la familia ecuatoriana.
- Intercambiar los quizzes y corregir o celebrar la pronunciación y la lectura de las oraciones por cada integrante de los grupos formados.

4.3 Ejercicios

- Escribir un correo electrónico al docente con una imagen del árbol genealógico creado al inicio de la práctica y describir a cada miembro de la familia en el mismo.
- Entregar los correos electrónicos al azar y mientras los estudiantes dan lectura, adivinar el estudiante cuya familia está siendo descrita.
- Imaginar cómo será su familia dentro de 10 años.

- Basado en un cuento o novela cuyos protagonistas sean una familia, elaborar un árbol genealógico de los personajes principales

4.4 Estrategias de cierre

- Leer sobre 4 familias de distintos países y responder preguntas al respecto.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará cuantitativamente la redacción del correo electrónico.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para convivir: El uso del presente tema permite estar al tanto y compartir con otros los sucesos que acontecen en la familia de uno. Por ende, el convivir continúa siendo parte del propósito de aprender un nuevo idioma.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser y saber hacer: El primero pensando y contando sobre mis relaciones familiares y mi rol dentro de casa. El segundo contando a una tercera persona detalles de mi familia, planes a futuro y hechos sobre dos o más personas (en mi familia o en mi comunidad).

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

El educador: Cuando hablo sobre mi familia y cuando logro mediar las conversaciones e interacciones de los estudiantes, ellos presencian el uso del contenido en el contexto de la familia.

Los medios, materiales y tecnologías: El uso de fragmentos literarios, correos electrónicos y dibujos de árboles genealógicos son indudablemente espacios de aprendizaje para el estudiante. La identificación de personajes, acciones, planes y cifras

en cuanto a actividades que se realizan en una sociedad, permiten al estudiante aprender de esta instancia..

El grupo: De manera similar que los medios, materiales y tecnologías, la interacción grupal permite a cada uno de los miembros escuchar las descripciones familiares de cada uno así como compartir lo que tenemos que decir en cuanto a nuestra familia.

El contexto: Esta instancia es fundamental para entender el uso de los cuantificadores.

Pues ellos son de gran utilidad para expresar datos de nuestra sociedad.

Práctica #6

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: How often do you run?

1.2 Tema: Sports, exercise and lifestyle: habits and frequency.

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 5

1.5 Tipo de práctica: De prospección

2. Introducción

En la unidad 6 aprendemos sobre el deporte. Si bien existen deportes que han sido globalizados últimamente, hay otros que son más populares en distintos países, por ejemplo, el hockey en Canadá o el Ecuavoley en Ecuador. Aprovechemos esta práctica para conocer y explicar más sobre estos deportes y actividades de ejercicio que son conocidas en ciertos lugares pero en otros no. También tendremos la oportunidad de hablar sobre nuestra propia rutina de ejercicio y los deportes que practicamos comúnmente. Es verdad, no todos practicamos deportes al mismo ritmo y tampoco nos

consideramos estar en el mismo nivel de experiencia en cuanto a una actividad física. Sin embargo, es un momento propicio para imaginarnos lo contrario. Es decir, en el caso de que practiquemos deportes, imaginemos el escenario de que no practiquemos y, en el caso de que no practiquemos deportes, imaginemos el escenario de que sí lo hagamos. Pensemos entonces en todo lo que conlleva la práctica cotidiana de un deporte o actividad física: rutina, dietas, implementos, habilidades, etcétera.

3. Objetivo General

Conversar sobre deportes, hábitos de ejercicio y estilo de vida.

3.1 Objetivos Específicos

- Hacer y responder preguntas de frecuencia de actividades.
- Hacer y responder preguntas con '*How*' (cuán) acerca de deportes y ejercicio.
- Conversar sobre la cultura del deporte.
- Conversar sobre comida y hábitos alimenticios.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Mediante imágenes, identificar colectivamente deportes y actividades físicas populares.
- Mediante un juego de palabras, identificar el verbo correspondiente para cada actividad: *do*, *go* o *play*.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Escuchar una conversación entre dos personas sobre sus rutinas de ejercicio enfocándose primero en las palabras usadas para indicar la frecuencia y segundo en el vocabulario nuevo.
- Usar las oraciones con adverbios de frecuencia identificadas en la conversación previamente escuchada para explicar el tema.
- Indicar la ubicación del adverbio en una oración contrastando entre el español y el inglés.
- Explicar preguntas con adverbios de frecuencia haciéndolas a los estudiantes.
- Formar grupos para practicar las destrezas de habla y escucha.
- Escuchar una entrevista de trabajo a un deportista e identificar las preguntas que se hacen.
- Explicar las preguntas con *how* usando las preguntas previamente identificadas.
- Solicitar a los estudiantes que contribuyan con nuevas preguntas que se pudiesen hacer.

4.3 Ejercicios

- Crear grupos de 3 personas y conversar sobre nuestras rutinas de actividad física.
- Imaginar que somos deportistas élite, escoger un deporte y narrar nuestra supuesta rutina de ejercicio.
- Encontrar un artículo de revista, película, serie, documental, artículo de noticia, nota de radio, etcétera sobre un deportista, donde se encuentre su rutina.
- Contar en un vídeo la rutina de ejercicio de la nota del deportista seleccionado.

- Trabajar en parejas en un vídeo recreando una entrevista deportiva en la que se le pregunte al deportista por sus habilidades y destrezas.
- Imaginar cómo cambiaría la rutina de un deportista con la tecnología dentro de 10 años.

4.4 Estrategias de cierre

- Pedir a los estudiantes que tomen una encuesta sobre su estilo de vida, sus actividades físicas y deportes, usando el vocabulario y la gramática aprendida en clase.

5. Evaluación de la clase

Se evaluarán cuantitativamente los vídeos individual y grupal.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para convivir: El uso de las preguntas abiertas con ‘cuán’ son una forma de relacionarnos con los demás. Si bien la mayoría de preguntas con ‘cuán’ tratan de habilidad, destreza, duración, etcétera, el contexto en el que pueden ser usadas permiten la convivencia en armonía y el desarrollo de relaciones personales.

Educar para la significación: El hablar sobre la frecuencia de las actividades, especialmente deportes y actividades físicas, permite dar a conocer nuestra vivencia de algo que se hace o practica de manera general. Es decir, el significado que yo le doy a las cosas que hago y la frecuencia con la que las hago, da forma y forma parte de la experiencia de vivir un deporte o actividad física. Además, al responder preguntas como “cuán buena eres en ...?”, “cuán bien ...?”, “cuanto tiempo ...?”, etcétera, uno

inmediatamente piensa en el sentido que se construye en relación con el mundo y los demás.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser: El estudiante crea una base de valores, de experiencias y vivencias en cuanto a actividades físicas sobre las cuales puede construir y entablar relaciones con los demás.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

La universidad: Al tener instalaciones específicamente destinadas a los deportes y al contar con equipos y representantes importantes de distintos deportes, la universidad se torna una instancia donde el estudiante observa, vive y aprende sobre el deporte, deportistas e incluso puede involucrarse en ellos.

El educador: Proporciono las bases teóricas gramaticales y de vocabulario para que el estudiante pueda poner en práctica cuando escuche, presencie, lea, o viva la experiencia de rutinas de deportes y destrezas.

Los medios, materiales y tecnologías: La grabación de videos narrando rutinas y destrezas en cuanto al deporte permite al estudiante investigar por su propia cuenta antes de realizar el video, aprender sobre la destreza requerida para grabar el video (a pesar de no tratarse de un deporte, el estudiante puede encontrar fragmentos donde encuentre un acercamiento al contenido tratado).

El grupo: Aprender de las rutinas de los demás, sean estas a mayor, igual o menor ritmo o similitud que la nuestra.

El contexto: De grandes deportistas de la ciudad y el país, como ejemplos para la clase.

Uno mismo: Nuestra propia experiencia con el deporte y a donde este nos ha llevado.

Práctica #7

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: We went dancing!

1.2 Tema: Simple past: Wh-words, questions, statements and verbs in the context of vacations.

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 6

1.5 Tipo de práctica: De significación

2. Introducción

Nuestro país tiene mucho que ofrecer en cuanto a turismo. De hecho, nuestras vacaciones pueden ser considerablemente variadas en cuanto a clima, cultura, gastronomía, etcétera.

Además, Ecuador es un destino turístico importante para norteamericanos y europeos.

Por esta razón, es importante saber narrar nuestras propias vacaciones en inglés. Pues si

hacemos conciencia del impacto de contar nuestras experiencias con vacaciones o con

actividades cotidianas, un turista puede beneficiarse enormemente de ellas para que su

estadía sea mejor. Este es solo un ejemplo de la importancia de este tema a tratar: el

pasado simple. De hecho, en conversaciones esporádicas podemos darnos cuenta que el

uso del pasado simple es amplio. Quizá hemos escuchado que aprender las conjugaciones

verbales del español es difícil. Sin embargo, nosotros tenemos un reto menos complicado

en inglés: verbos regulares e irregulares. Prestemos atención y aprovechemos de las

innumerables experiencias que tengamos para usar el pasado simple y narrar las mismas.

3. Objetivo General

Describir vacaciones y actividades cotidianas pasadas.

3.1 Objetivos Específicos

- Usar verbos regulares e irregulares en la discusión de actividades cotidianas pasadas.
- Usar el verbo ser o estar en la discusión de vacaciones pasadas.
- Aprender las actividades de tiempo libre en inglés.
- Aprender la pronunciación correcta de contracciones y verbos en tiempo pasado.
- Identificar los verbos correctos que corresponden a diferentes actividades.

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Mostrar un vídeo o ‘vlog’ de un turista en Ecuador, narrando lo que hizo o hace durante su estadía en nuestro país.
- Averiguar si algún estudiante ha ido al mismo lugar mostrado en el vídeo o a un lugar similar.
- Narrar una anécdota en la que se cuente con varias actividades del tiempo libre para que los estudiantes las traduzcan al inglés y las añadan a su vocabulario.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Escuchar una conversación entre dos personas sobre sus actividades hechas el fin de semana pasado e identificarlas.
- Solicitar a los estudiantes que reemplacen partes de las preguntas y partes de las respuestas de la conversación escuchada anteriormente.

- A través de las nuevas preguntas y respuestas brindadas por los estudiantes, explicar el uso del pasado simple en preguntas y respuestas con verbos regulares e irregulares.
- Revisar un listado de los verbos irregulares más usados y adivinar su pronunciación en tiempo pasado.
- Enlistar actividades y quehaceres para identificar los verbos que mejor encajen en cada caso, reforzando la pronunciación de verbos en pasado.
- Escuchar una conversación sobre actividades pasadas usando el verbo ser o estar.
- Contrastar el verbo ser o estar en sus dos tiempos gramaticales: presente simple y pasado simple.
- Explicar con ejemplos dados por los estudiantes el uso del verbo ser o estar en pasado simple.

4.3 Ejercicios

- Dada una narración corta en pasado simple, reemplazar los verbos indicados por sinónimos.
- Dada una oración en pasado simple sobre lo que hizo una persona, proporcionar 10 diferentes razones posibles por las que pudo haber hecho dicha actividad.
- Dada una grabación de audio sobre una historia, cambiar el final por otro alternativo, dando continuación a la grabación.

4.4 Estrategias de cierre

- Pedir a los estudiantes que apunten a manera de un diario lo realizado durante un día para luego transcribirlo en forma de historia corta con vocabulario y estructuras gramaticales aprendidas hasta el momento.

5. Evaluación de la clase

Se proporciona un cuestionario sobre actividades hechas un año atrás para ser contestadas por los estudiantes.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para la significación: Los estudiantes, al hacer memoria de lo sucedido en el pasado, ya sea a corto o largo plazo, dan sentido a sus vivencias y a su significado para su presente y futuro.

Educar para convivir: Al igual que en otros temas del curso, el estudiante emplea el contenido aprendido para socializar, interactuar, comprender y ser escuchado por la sociedad.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber hacer: El relato de sucesos en el pasado requiere de una recolección de recuerdos para ser transmitidos usando el contenido tratado con sus estructuras gramaticales y vocabulario.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

El educador: A través de mis experiencias narradas a los estudiantes, el uso del pasado simple es evidente.

Los medios, materiales y tecnologías: El uso constante de esta instancia dentro y fuera del aula permite enriquecer los conocimientos de los estudiantes y, por ende, contar con mayor número de relatos posiblemente a ser transmitidos con el pasado simple.

El grupo: La conversación formal o informal sobre sucesos pasados exige el uso del contenido de esta práctica.

El contexto: Todo lo que pasa a nuestro alrededor constituye material o instancia donde el pasado simple es fácilmente empleado.

Práctica #8

1. Datos Generales

1.1 Título de la unidad: How's the neighborhood?

1.2 Tema: Simple present: there is, there are, prepositions of place and quantifiers to describe a place.

1.3 Nivel: Elementary 1

1.4 Horas: 9

1.5 Tipo de práctica: De observación y discurso

2. Introducción

En esta última unidad del contenido del curso vamos a describir el lugar en el que vivimos, es decir, nuestra casa, nuestro barrio, nuestra comunidad, nuestra ciudad, nuestro país, etcétera. El tiempo gramatical es sencillo: el presente simple. Sin embargo, hay elementos gramaticales que tenemos que emplear: el verbo haber, las preposiciones de lugar (en, junto a, en frente de, etcétera), y cuantificadores (muchos, poco, algunas, etcétera). Además ampliaremos o reforzaremos vocabulario que se relaciona con

describir lugares. Entonces, miremos nuestro alrededor, consideremos nuestro barrio, sus calles, parques, casas, comercios, escuelas, etcétera y narremos lo observado.

3. Objetivo General

Conversar sobre el barrio.

3.1 Objetivos Específicos

- Hacer preguntas sobre lugares y su ubicación.
- Describir el barrio.
- Usar el verbo haber y las preposiciones de lugar.
- Usar cuantificadores para describir lo que hay en un barrio

4. Desarrollo de la clase

4.1 Estrategias de entrada

- Solicitar a los estudiantes que proporcionen nombres de barrios donde ellos viven.
- Pedir una breve descripción de los barrios más nombrados.
- Preguntar a los estudiantes qué es algo que su barrio no tiene y les gustaría tener.

4.2 Estrategias de desarrollo

- Escuchar a una persona describir su barrio usando *there is/there are*.
- Pedir a los estudiantes que identifiquen 5 lugares o elementos de la descripción escuchada.
- Explicar el uso de *one, any, some* y *there is/there are* a través de las respuestas halladas en la descripción escuchada y en las preguntas hechas inicialmente por mí acerca de los barrios de nuestra ciudad.

- Escuchar una conversación para practicar la contracción del *there is* y *there are* conjuntamente con la identificación de áreas de una ciudad.
- Enlistar aspectos y lugares que se pueden encontrar en una ciudad, practicar su pronunciación y añadirlos al vocabulario.
- Explicar la gramática de preguntas con cuantificadores.

4.3 Ejercicios

- Dado el espacio del barrio en que se vive, elaborar un mapa del mismo.
- Escogiendo una calle de su barrio, recorrerla en toda su extensión y registrar los tipos de vivienda, la presencia de negocios, los carteles de publicidad, el arbolado, el tipo de gente que aparece según la posición social reflejada en los edificios, entre otras posibilidades.
- Comparar el barrio propio con cualquier otro barrio conocido de la ciudad.
- Realizar una presentación sobre lo observado en las actividades anteriores.
- Dada la frase “No compres la casa, compra el barrio” argumente en favor o en contra usando la gramática y vocabulario aprendidos.

4.4 Estrategias de cierre

- Recorrer el centro histórico de la ciudad a través de Google Maps.

5. Evaluación de la clase

Se evaluará la presentación sobre el barrio.

6. Conclusiones de la práctica de aprendizaje ligadas con los propósitos de educación, los saberes y las instancias de aprendizaje

6.1 ¿Qué propósito de educación sobresale?

Educar para convivir: El hablar sobre el barrio permite al estudiante inmediatamente hacer uso del contenido tratado con el propósito de describir la convivencia existente en el mismo.

Educar para la incertidumbre: Sin duda alguna, aprender el contenido de esta práctica prepara al estudiante a que, desde cualquier disciplina, identifique, describa y busque soluciones para distintos aspectos de la comunidad que puedan estar en riesgo o necesitando resolver una problemática.

6.2 ¿Qué saberes se involucraron?

Saber ser y saber hacer: El primero mediante la identificación de la comunidad (barrio) como parte de nuestra vida cotidiana. El segundo haciendo uso del contenido de esta unidad para describir lo que somos como comunidad.

6.3 ¿Qué instancias de aprendizaje se aplicaron?

La universidad: Estando en el aula, la universidad como espacio nos puede servir para ejemplificar algunos aspectos de esta práctica.

El educador: Mi experiencia y mi vivencia en un barrio diferente al de los estudiantes proporciona curiosidad y motivación para aprender el tema tratado.

Los medios, materiales y tecnologías: La facilidad de conocer barrios o lugares no fácilmente accesibles de forma presencial a través de paseos virtuales, videos, etcétera, familiariza al estudiante con el contenido tratado en esta práctica.

El grupo: Reconocer los elementos de los barrios de distintos estudiantes a la vez facilita la práctica y el entusiasmo por describir nuestro propio barrio usando la gramática y el vocabulario estudiados.

El contexto: Como en la mayoría de temas, el contexto es la base de discusión de las conversaciones en la clase de inglés y en el tema de descripción de barrios y lugares esta no es la excepción.

Anexo 2: Rúbricas de evaluación

Práctica #1 - Where are you from?					
<p>En pareja, realizar una presentación básica y dialogar para conocerse mejor. No olvide practicar la gramática y el vocabulario aprendido, poniendo en uso los consejos de pronunciación. Basado en la información proporcionada por su compañero como respuesta a sus preguntas durante el diálogo, redactar una carta al docente presentando a su compañero a detalle y solicitando que se le incluya en el grupo de WhatsApp de la clase. Mientras de lectura a la carta en la clase, grabe su audio y suba los dos componentes de esta actividad (en formato pdf y mp3, respectivamente) al Campus Virtual del curso hasta la fecha de entrega acordada con el docente. *Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica. Recuerde que se analizará sus destrezas de escritura y habla que abarcan aspectos como vocabulario, gramática y lectura. Esta práctica se evalúa sobre 2 puntos y considera lo siguiente:</p>					
Criterios de evaluación	Excelente (0.4)	Bueno (0.2)	Regular (0.1)	Insuficiente (0)	Observaciones
Puntualidad	Es entregada antes o en la fecha y hora de entrega acordada con el docente.	Es entregada hasta dos días después de la fecha y hora de entrega acordada con el docente.	Es entregada entre dos y cuatro días después de la fecha y hora de entrega acordada con el docente.	Es entregada entre cuatro días y seis días después de la fecha y hora de entrega acordada con el docente.	No se recibirán prácticas después de los seis días de la fecha y hora de entrega acordada con el docente, a menos que se cuente con una prórroga otorgada por el mismo.

Pronunciación	Da lectura a la carta de una manera efectivamente pausada, claramente pronunciando las palabras, vocales y consonantes y entonando sílabas, palabras y frases correctamente.	Da lectura a la carta con ciertas pausas innecesarias, pronunciando correctamente la mayoría de las palabras, vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases.	Da lectura a la carta sin pausas necesarias, pronunciando incorrectamente algunas vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases.	Da lectura a la carta sin pausas, causando un ritmo monótono o ausencia del mismo, pronunciando un gran número de palabras, vocales y consonantes o entonando mal las sílabas, palabras y frases, causando desentendimiento del material leído.	
Gramática	Usa el verbo to-be en sus variadas conjugaciones con sustantivos y pronombres, usa los adjetivos posesivos y pronombres de objeto de manera conveniente y totalmente correcta.	Usa en ciertas ocasiones el verbo to be en sus variadas conjugaciones con sustantivos y pronombres, usa los adjetivos posesivos y pronombres de objeto de manera efectiva pero no suficiente y con pequeños errores.	Usa de manera mínima y no variada las conjugaciones del verbo to be, los adjetivos posesivos y pronombres de objeto, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores.	No presenta un uso eficiente del verbo to be, los adjetivos posesivos y pronombres de objeto. Presenta un gran número de errores con respecto al número de palabras de la carta.	
Contenido y extensión	Las ideas son claras y detalladas. La carta consta de 70 palabras o más.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. La carta contiene entre 50 y 70 palabras.	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. La carta contiene entre 30 y 50 palabras.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. La carta contiene menos de 30 palabras.	
Estilo y originalidad	Presenta datos informativos peculiares de su compañero de una manera entretenida, ordenada y creativa.	Presenta ciertos datos informativos generales de una manera ordenada y creativa. Existen escasos datos curiosos del compañero.	Presenta datos informativos básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del contenido.	Presenta un mínimo de datos informativos o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en la carta.	
Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en	Presenta pocas palabras aprendidas en	No presenta palabras aprendidas en esta	

	esta unidad de una manera no invasiva.	esta unidad de una manera algo forzada.	esta unidad y de una manera forzada.	unidad o las introduce al texto de manera forzada y perjudicial al entendimiento de la carta.	
--	--	---	--------------------------------------	---	--

Práctica #2 - What do you do?

Trabajando en pareja, encontrar un diálogo corto en presente simple entre dos personas en un recurso como: novela, serie de televisión, película, libro, etc. Transcribir el diálogo y cambiar las respuestas por otras alternativas. Por último, imitar el diálogo trabajado (no dar lectura a la transcripción), grabarlo y subirlo al Campus Virtual del curso hasta la fecha de entrega acordada con el docente.

*Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica.

Recuerde que se analizará sus destrezas de escritura y habla que abarcan aspectos como vocabulario, gramática y lectura. Esta práctica se evalúa sobre 3 puntos y considera lo siguiente:

Crterios de evaluacón	Excelente (0.6)	Bueno (0.4)	Regular (0.2)	Insuficiente (0)	Observaciones
Pronunciación	Conversa de una manera efectivamente pausada, claramente pronunciando las palabras, vocales y consonantes y entonando sílabas, palabras y frases correctamente, sin leer el texto.	Conversa con ciertas pausas innecesarias, pronunciando correctamente la mayoría de las palabras, vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases, con cierta dificultad al mantener el ritmo del habla.	Conversa sin pausas necesarias, pronunciando incorrectamente algunas vocales y consonantes, entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases o haciendo obvio el soporte en el texto o la memorización al hablar.	Conversa sin pausas, con un ritmo monótono o ausencia del mismo, pronunciando un gran número de palabras, vocales y consonantes, entonando mal las sílabas, palabras y frases o haciendo obvia la utilización del texto o la memorización al hablar.	
Gramática	Usa las conjugaciones correctas de los verbos en presente simple en las frases y las expresiones de tiempo de la manera más adecuada de acuerdo al contexto.	Usa las conjugaciones correctas de los verbos en presente simple en las frases con ciertos errores o pocas instancias de expresiones de tiempo desaprovechando o el contexto.	Usa de manera mínima y no variada las conjugaciones del verbo to be, los adjetivos posesivos y pronombres de objeto, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje	No presenta un uso eficiente del verbo to be, los adjetivos posesivos y pronombres de objeto. Presenta un gran número de errores con respecto al número de palabras de la carta.	

			regular de errores.		
Contenido y extensión	Las ideas son claras y detalladas. La carta consta de 70 palabras o más.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. La carta contiene entre 50 y 70 palabras.	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. La carta contiene entre 30 y 50 palabras.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. La carta contiene menos de 30 palabras.	
Estilo y originalidad	Presenta datos informativos peculiares de su compañero de una manera entretenida, ordenada y creativa.	Presenta ciertos datos informativos generales de una manera ordenada y creativa. Existen escasos datos curiosos del compañero.	Presenta datos informativos básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del contenido.	Presenta un mínimo de datos informativos o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en la carta.	
Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva.	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera algo forzada.	Presenta pocas palabras aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	No presenta palabras aprendidas en esta unidad o las introduce al texto de manera forzada y perjudicial al entendimiento de la carta.	

Práctica #3 - How much are these?

Dado el espacio de la vivienda propia, registrar por un lado los colores y objetos dominantes, y por otro lado los aspectos más y menos agradables. Crear un vídeo en forma de *house tour*, comparando los aspectos observados y describir aquellos dominantes, haciendo uso de la gramática y vocabulario aprendidos en esta unidad. Subirlo al Campus Virtual del curso hasta la fecha de entrega acordada con el docente.

*Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica.

Recuerde que se analizará su destreza de habla que abarca aspectos como vocabulario y gramática. Esta práctica se evalúa sobre 4 puntos y considera lo siguiente:

Criterios de evaluación	Excelente (0.8)	Bueno (0.5)	Regular (0.2)	Insuficiente (0)	Observaciones
Pronunciación	Narra de una manera efectivamente pausada, claramente pronunciando las palabras, vocales	Narra con ciertas pausas innecesarias, pronunciando correctamente la mayoría de las palabras,	Narra sin pausas necesarias, pronunciando incorrectamente algunas vocales y consonantes, entonando con	Narra sin pausas, con un ritmo monótono o ausencia del mismo, pronunciando un gran número de	

	y consonantes y entonando sílabas, palabras y frases correctamente, sin leer el texto.	vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases, con cierta dificultad al mantener el ritmo del habla.	ciertos errores las sílabas, palabras y frases o haciendo obvio el soporte en el texto o la memorización al hablar.	palabras, vocales y consonantes, entonando mal las sílabas, palabras y frases o haciendo obvia la utilización del texto o la memorización al hablar.	
Gramática	Usa los demostrativos <i>this, these, that, those, one y ones</i> y usa la comparación con adjetivos al discutir preferencias de la manera más adecuada de acuerdo al contexto.	Usa los demostrativos <i>this, these, that, those, one y ones</i> y usa la comparación con adjetivos al discutir preferencias con ciertos errores o pocas instancias de comparación o descripción de preferencias, desaprovechando el contexto.	Usa de manera mínima y no variada los demostrativos <i>this, these, that, those, one y ones</i> y la comparación con adjetivos al discutir preferencias, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores.	No presenta un uso eficiente de los demostrativos <i>this, these, that, those, one y ones</i> y de la comparación con adjetivos al discutir preferencias. Presenta un gran número de errores con respecto al número de palabras de la carta.	
Fluidez	Narra de una manera natural, innata, espontánea y se puede evidenciar autoconfianza al hablar.	Narra de una manera innata, espontánea y se puede evidenciar nerviosismo y/o dificultad al continuar la conversación.	No se nota espontaneidad en la narración y se puede evidenciar nerviosismo, memorización y/o dificultad al continuar la conversación.	No existe espontaneidad en la narración y se puede evidenciar nerviosismo, memorización y/o dificultad considerables al continuar la conversación.	
Contenido, vocabulario y extensión	Las ideas son claras y detalladas. El <i>house tour</i> tiene una duración de más de 1 minuto. Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva ni forzada.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. El <i>house tour</i> tiene una duración de entre 40 segundos y 1 minuto. Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera algo	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. El <i>house tour</i> tiene una duración de entre 20 y 40 segundos. Presenta pocas palabras aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. El <i>house tour</i> tiene una duración menor a 20 segundos. No presenta palabras aprendidas en esta unidad o las introduce al vídeo de manera forzada y perjudicial al	

		forzada.		entendimiento del house tour.	
Estilo y originalidad	Presenta detalles peculiares de su vivienda de una manera entretenida, ordenada y creativa.	Presenta ciertos detalles peculiares y generales de una manera ordenada y creativa. Existen escasas muestras de interés al describir y comparar aspectos del hogar..	Presenta detalles básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del contenido.	Presenta un mínimo de detalles o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en el vídeo.	

Práctica #4 - Do you play the guitar?

Trabajar en grupos de 3 personas. Una persona pretende ser promotora de un concierto e intenta ofrecer un boleto gratis a cada una de las otras dos personas. Para ello necesita saber sus gustos y preferencias en cuanto a la música antes de ‘invitarla’ a asistir al mismo. Crear un diálogo entre la promotora y cada participante, haciendo uso del modal *would* y las estructuras de *verb+to+verb* para excusarse de una invitación. Preparar el diálogo y presentarlo a la clase.

El docente grabará un vídeo y lo subirá a Google Classroom con su puntaje obtenido.

Recuerde que se analizará sus destrezas de habla y escucha que abarcan aspectos como vocabulario, gramática y escritura. Esta práctica se evalúa sobre 3 puntos y considera lo siguiente:

Criterios de evaluación	Excelente (0.6)	Bueno (0.4)	Regular (0.2)	Insuficiente (0)	Observaciones
Pronunciación	Conversa de una manera efectivamente pausada, claramente pronunciando las palabras, vocales y consonantes y entonando sílabas, palabras y frases correctamente, sin leer material escrito.	Conversa con ciertas pausas innecesarias, pronunciando correctamente la mayoría de las palabras, vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases, con cierta dificultad al mantener el ritmo del habla.	Conversa sin pausas necesarias, pronunciando incorrectamente algunas vocales y consonantes, entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases o haciendo obvio el soporte en el material escrito o la memorización al hablar.	Conversa sin pausas, con un ritmo monótono o ausencia del mismo, pronunciando un gran número de palabras, vocales y consonantes, entonando mal las sílabas, palabras y frases o haciendo obvia la utilización del material escrito o la memorización al hablar.	
Gramática	Usa preguntas abiertas y cerradas en	Usa preguntas abiertas y cerradas en	Usa de manera mínima y no variada las	No presenta un uso eficiente de preguntas abiertas	

	<p>presente simple. Usar el verbo modal <i>would</i> como reemplazo del auxiliar <i>do/does</i> para hacer y aceptar invitaciones. Rechaza invitaciones y se excusa mediante el uso de la estructura “verbo + to + verbo”</p>	<p>presente simple con cierta complejidad. Usar el verbo modal <i>would</i> como reemplazo del auxiliar <i>do/does</i> para hacer y aceptar invitaciones con ciertos errores o pocas instancias de rechazo de invitaciones y excusas mediante el uso de la estructura “verbo + to + verbo” desaprovechando el contexto.</p>	<p>preguntas abiertas y cerradas en presente simple, el verbo modal <i>would</i> como reemplazo del auxiliar <i>do/does</i> y la estructura “verbo + to + verbo”, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores.</p>	<p>y cerradas en presente simple, del verbo modal <i>would</i> o de la estructura “verbo + to + verbo”. Presenta un gran número de errores con respecto a la extensión del diálogo.</p>	
Contenido y extensión	<p>Las ideas son claras y detalladas. La conversación dura 90 segundos o más.</p>	<p>Las ideas son parcialmente claras y detalladas. La conversación dura entre 60 y 90 segundos.</p>	<p>Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. La conversación dura entre 30 y 60 segundos.</p>	<p>Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. La conversación dura menos de 30 segundos.</p>	
Estilo y originalidad	<p>Hace preguntas creativas e interesantes a los participantes de una manera entretenida, y ordenada. Responde originalmente las preguntas de la promotora ya sea con otras preguntas o con situaciones espontáneas y divertidas.</p>	<p>Presenta ciertas preguntas generales de una manera ordenada y creativa, pudiendo haber incluido más preguntas con el modal <i>would</i>. Responde con poca originalidad, creatividad y con cierto desinterés por la conversación.</p>	<p>Pregunta solo aspectos básicos y se nota el uso de preguntas con el modal <i>would</i> de una manera forzada. No muestra interés en preguntar/contestar. Responde con pocas instancias de excusas.</p>	<p>Presenta un mínimo de preguntas en presente simple con el modal <i>would</i> o ninguna. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en la conversación. Responde las preguntas con desinterés, falta de creatividad y no usa excusas.</p>	
Uso del vocabulario	<p>Presenta algunas palabras nuevas de música, TV y entretenimiento aprendidas en esta unidad de una manera no</p>	<p>Presenta algunas palabras nuevas de música, TV y entretenimiento aprendidas en esta unidad de una manera algo</p>	<p>Presenta pocas palabras de música, TV y entretenimiento aprendidas en esta unidad y de una manera</p>	<p>No presenta palabras de música, TV y entretenimiento aprendidas en esta unidad o las introduce a la</p>	

	invasiva.	forzada.	forzada.	conversación de manera forzada y perjudicial al entendimiento de la carta.	
--	-----------	----------	----------	--	--

Práctica #5 - What an interesting family!

Trabajando individualmente, redactar y enviar un correo electrónico al docente incluyendo una imagen del árbol genealógico creado al inicio de la sesión de clase y describir a cada miembro de la familia en el mismo.

*Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica.

Recuerde que se analizará su destreza de escritura que abarca aspectos como vocabulario y gramática. Esta práctica se evalúa sobre 4 puntos y considera lo siguiente:

Crterios de evaluacón	Excelente (0.8)	Bueno (0.6)	Regular (0.3)	Insuficiente (0)	Observaciones
Puntuación, ortografía y mecánica	Separa las oraciones de manera eficiente, con puntos seguidos y comas donde sea necesario. Usa contracciones para indicar pertenencia en toda instancia posible. Escribe las palabras correctamente y hay un orden adecuado en la estructura de frases ayudado por conectores y separadores.	Usa signos de puntuación de manera eficiente con pocos errores y omisiones. Usa contracciones en la mayoría de instancias de pertenencia. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.	Usa una cantidad mínima y/o ineficiente de signos de puntuación. Usa escasas contracciones existiendo instancias de pertenencia. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.	No usa signos de puntuación y/o los existentes no están bien utilizados. No hace uso de las contracciones para indicar pertenencia y comete errores ortográficos, de conectores y separadores en palabras y frases lo cual afecta el entendimiento de la redacción.	
Gramática	Usar el presente continuo en la descripción de actividades en cuanto a familiares, el futuro simple para planes o predicciones y cuantificadores de personas de la manera más adecuada de acuerdo al	Usar el presente continuo en la descripción de actividades en cuanto a familiares, el futuro simple para planes o predicciones y cuantificadores de personas con ciertos errores o pocas instancias, desaprovechand	Usa de manera mínima y no variada el presente continuo, el futuro simple y cuantificadores de personas, desaprovechand o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de	No presenta un uso eficiente del presente continuo, el futuro simple y cuantificadores de personas. Presenta un gran número de errores con respecto al número de palabras de la redacción.	

	contexto.	o el contexto.	errores.		
Contenido y extensión	Las ideas son claras y detalladas. El correo consta de 70 palabras o más.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. El correo contiene entre 50 y 70 palabras.	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. El correo contiene entre 30 y 50 palabras.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. El correo contiene menos de 30 palabras.	
Estilo y originalidad	Presenta datos informativos peculiares de sus familiares de una manera entretenida, ordenada y creativa.	Presenta ciertos datos informativos generales de una manera ordenada y creativa. Existen escasos datos curiosos de sus familiares.	Presenta datos informativos básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del contenido.	Presenta un mínimo de datos informativos o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en el correo.	
Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva.	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera algo forzada.	Presenta pocas palabras aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	No presenta palabras aprendidas en esta unidad o las introduce al texto de manera forzada y perjudicial al entendimiento del correo.	

Práctica #6 - How often do you run?

Trabajar en grupos de 3 personas. Imaginar que uno de los integrantes es deportista élite. Recrear una entrevista deportiva en la que se converse sobre sus rutinas, habilidades, destrezas y actividad física. Se sugiere encontrar un artículo de revista, película, serie, documental, artículo de noticia, nota de radio, etcétera sobre un deportista, donde se hable sobre su rutina para que sirva de base al escoger el deporte y realizar el conversatorio.

Grabe un vídeo del conversatorio y súbalo a Google Classroom.

*Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica.

Recuerde que se analizará sus destrezas de habla y escucha que abarcan aspectos como vocabulario, gramática, lectura y escritura. Esta práctica se evalúa sobre 5 puntos y considera lo siguiente:

Criterios de evaluación	Excelente (1)	Bueno (0.70)	Regular (0.30)	Insuficiente (0)	Observaciones
Pronunciación	Conversa de una manera efectivamente pausada, claramente pronunciando las palabras, vocales	Conversa con ciertas pausas innecesarias, pronunciando correctamente la mayoría de las palabras,	Conversa sin pausas necesarias, pronunciando incorrectamente algunas vocales y consonantes,	Conversa sin pausas, con un ritmo monótono o ausencia del mismo, pronunciando un gran número de	

	y consonantes y entonando sílabas, palabras y frases correctamente, sin leer material escrito.	vocales y consonantes o entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases, con cierta dificultad al mantener el ritmo del habla.	entonando con ciertos errores las sílabas, palabras y frases o haciendo obvio el soporte en el material escrito o la memorización al hablar.	palabras, vocales y consonantes, entonando mal las sílabas, palabras y frases o haciendo obvia la utilización del material escrito o la memorización al hablar.	
Gramática	Usa preguntas y respuestas de frecuencia y con <i>how</i> (cuán) para actividades, deportes y ejercicios. Identifica el verbo correspondiente para cada actividad: <i>do</i> , <i>go</i> o <i>play</i> .	Usa preguntas y respuestas de frecuencia y con <i>how</i> (cuán) para actividades, deportes y ejercicios con cierta complejidad. Comete ciertos errores al identificar el verbo correspondiente para cada actividad: <i>do</i> , <i>go</i> o <i>play</i> o usa pocas instancias para hacerlo, desaprovechando el contexto.	Usa de manera mínima y no variada las preguntas y respuestas de frecuencia y con <i>how</i> (cuán) para actividades, deportes y ejercicios, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores. Comete ciertos errores al identificar el verbo correspondiente para cada actividad: <i>do</i> , <i>go</i> o <i>play</i> o usa pocas instancias para hacerlo.	No presenta un uso eficiente de preguntas y respuestas de frecuencia y con <i>how</i> (cuán) para actividades, deportes y ejercicios. Presenta un gran número de errores de uso del verbo correspondiente para cada actividad: <i>do</i> , <i>go</i> o <i>play</i> .	
Contenido y extensión	Las ideas son claras y detalladas. La conversación dura 90 segundos o más.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. La conversación dura entre 60 y 90 segundos.	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. La conversación dura entre 30 y 60 segundos.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. La conversación dura menos de 30 segundos.	
Estilo y originalidad	Hace preguntas creativas e interesantes al deportista de una manera entretenida, y ordenada. Responde	Presenta ciertas preguntas generales de una manera ordenada y creativa, pudiendo haber incluido más	Pregunta solo aspectos básicos y se nota el uso de preguntas con <i>how</i> de una manera forzada. No muestra interés en	Presenta un mínimo de preguntas con <i>how</i> o ninguna. No existe originalidad, creatividad ni organización	

	originalmente las preguntas de los entrevistadores con situaciones espontáneas y experiencias divertidas.	preguntas con <i>how</i> . Responde con poca originalidad, creatividad y con cierto desinterés por la conversación.	preguntar/contestar. Responde con pocas instancias de rutina y actividades deportivas.	identificable en la conversación. Responde las preguntas con desinterés, falta de creatividad y no usa frecuencia.	
Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas sobre la cultura del deporte, la comida y hábitos alimenticios aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva.	Presenta algunas palabras nuevas sobre la cultura del deporte, la comida y hábitos alimenticios aprendidas en esta unidad de una manera algo forzada.	Presenta pocas palabras sobre la cultura del deporte, la comida y hábitos alimenticios aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	No presenta palabras sobre la cultura del deporte, la comida y hábitos alimenticios aprendidas en esta unidad o las introduce a la conversación de manera forzada y perjudicial al entendimiento y fluidez de la conversación.	

Práctica #7 - We went dancing!

De manera individual, responda el cuestionario virtual proporcionado con estas indicaciones y rúbrica. Responder el mayor número de preguntas posible para garantizar una calificación certera.

Recuerde que se analizarán sus destrezas de escucha, gramática, vocabulario y escritura. Esta práctica se evalúa sobre 5 puntos y considera lo siguiente:

Criterios de evaluación	Excelente (1)	Bueno (0.7)	Regular (0.3)	Insuficiente (0)	Observaciones
Escucha	Responde correctamente entre el 80% y el 100% de las preguntas de opción múltiple basadas en un audio.	Responde correctamente entre el 50% y el 80% de las preguntas de opción múltiple basadas en un audio.	Responde correctamente entre el 30% y el 50% de las preguntas de opción múltiple basadas en un audio.	Responde correctamente menos del 30% de las preguntas de opción múltiple basadas en un audio.	El audio se podrá escuchar dos veces.
Gramática	Responde correctamente entre el 80% y el 100% de las preguntas de opción múltiple, de completar, de verdadero o falso	Responde correctamente entre el 50% y el 80% de las preguntas de opción múltiple, de completar, de verdadero o	Responde correctamente entre el 30% y el 50% de las preguntas de opción múltiple, de completar, de verdadero o	Responde correctamente menos del 30% de las preguntas de opción múltiple, de completar, de verdadero o	

		y de organización de oraciones.	falso y de organización de oraciones.	falso y de organización de oraciones.	falso y de organización de oraciones.	
Vocabulario		Responde correctamente entre el 80% y el 100% de las preguntas de opción múltiple, de completar y de verdadero o falso.	Responde correctamente entre el 50% y el 80% de las preguntas de opción múltiple, de completar y de verdadero o falso.	Responde correctamente entre el 30% y el 50% de las preguntas de opción múltiple, de completar y de verdadero o falso.	Responde correctamente menos del 30% de las preguntas de opción múltiple, de completar y de verdadero o falso.	
Lectura		Responde correctamente entre el 80% y el 100% de las preguntas de opción múltiple y de verdadero o falso de comprensión lectora.	Responde correctamente entre el 50% y el 80% de las preguntas de opción múltiple y de verdadero o falso de comprensión lectora.	Responde correctamente entre el 30% y el 50% de las preguntas de opción múltiple y de verdadero o falso de comprensión lectora.	Responde correctamente menos del 30% de las preguntas de opción múltiple y de verdadero o falso de comprensión lectora.	
Escritura	Subdivisión de puntaje	Excelente (0.2)	Bueno (0.15)	Regular (0.1)	Insuficiente (0)	Observaciones
	Puntuación, ortografía y mecánica	Separa las oraciones de manera eficiente, con puntos seguidos y comas donde sea necesario. Escribe las palabras correctamente y hay un orden adecuado en la estructura de frases ayudado por conectores y separadores.	Usa signos de puntuación de manera eficiente con pocos errores y omisiones. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.	Usa una cantidad mínima y/o ineficiente de signos de puntuación. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.	No usa signos de puntuación y/o los existentes no están bien utilizados. Comete errores ortográficos, de conectores y separadores en palabras y frases lo cual afecta el entendimiento de la redacción.	
	Gramática	Usa verbos regulares e irregulares en la discusión de actividades cotidianas pasadas y el verbo ser o estar en la discusión de	Usa verbos regulares e irregulares en la discusión de actividades cotidianas pasadas y el verbo ser o estar en la discusión	Usa de manera mínima y no variada verbos regulares e irregulares en la discusión de actividades cotidianas pasadas y el	No presenta un uso eficiente de los verbos regulares e irregulares y el verbo ser o estar en pasado simple. Presenta un gran número	

		vacaciones pasadas de la manera más adecuada de acuerdo al contexto.	de vacaciones pasadas con ciertos errores o pocas instancias, desaprovechando el contexto.	verbo ser o estar en la discusión de vacaciones pasadas, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores.	de errores con respecto al número de palabras de la redacción.	
	Contenido y extensión	Las ideas son claras y detalladas. El texto consta de 70 palabras o más.	Las ideas son parcialmente claras y detalladas. El texto contiene entre 50 y 70 palabras.	Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. El texto contiene entre 30 y 50 palabras.	Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. El texto contiene menos de 30 palabras.	
	Estilo y originalidad	Presenta datos informativos peculiares de sus experiencias y vacaciones pasadas de una manera entretenida, ordenada y creativa.	Presenta ciertos datos informativos generales de una manera ordenada y creativa. Existen escasos datos curiosos de sus experiencias y vacaciones pasadas.	Presenta datos informativos básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del contenido.	Presenta un mínimo de datos informativos o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en el texto.	
	Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva.	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera algo forzada.	Presenta pocas palabras aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	No presenta palabras aprendidas en esta unidad o las introduce al texto de manera forzada y perjudicial al entendimiento del texto.	

Práctica #8 - How's the neighborhood?

Trabajando individualmente, escribir un texto a mano, escanearlo y subirlo en formato pdf al Campus Virtual de la clase. Realizar la descripción de su barrio, sus viviendas, negocios, publicidad, arbolado, gente, etcétera.

*Puntualidad: Pérdida del 10% del valor total por cada día de retraso en la entrega de la práctica.

Recuerde que se analizará su destreza de escritura que abarca aspectos como vocabulario y gramática. Esta práctica se evalúa sobre 5 puntos y considera lo siguiente:

Criterios de evaluación	Excelente (1)	Bueno (0.7)	Regular (0.3)	Insuficiente (0)	Observaciones
Puntuación, ortografía y mecánica	<p>Separa las oraciones de manera eficiente, con puntos seguidos y comas donde sea necesario. Escribe las palabras correctamente y hay un orden adecuado en la estructura de frases ayudado por conectores y separadores.</p>	<p>Usa signos de puntuación de manera eficiente con pocos errores y omisiones. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.</p>	<p>Usa una cantidad mínima y/o ineficiente de signos de puntuación.. Escribe palabras y frases con ciertos errores ortográficos e imperfecta estructura y organización con conectores y separadores.</p>	<p>No usa signos de puntuación y/o los existentes no están bien utilizados; comete errores ortográficos, de conectores y separadores en palabras y frases lo cual afecta el entendimiento de la redacción.</p>	
Gramática	<p>Usa el verbo haber, las preposiciones de lugar y los cuantificadores para describir lo que hay en un barrio de la manera más adecuada de acuerdo al contexto.</p>	<p>Usa el verbo haber, las preposiciones de lugar y los cuantificadores para describir lo que hay en un barrio con ciertos errores o pocas instancias, desaprovechando el contexto.</p>	<p>Usa de manera mínima y no variada el verbo haber, las preposiciones de lugar y los cuantificadores para describir lo que hay en un barrio, desaprovechando o oportunidades de su uso y/o cometiendo un porcentaje regular de errores.</p>	<p>No presenta un uso eficiente del verbo haber, las preposiciones de lugar y los cuantificadores. Presenta un gran número de errores con respecto al número de palabras de la redacción.</p>	
Contenido y extensión	<p>Las ideas son claras y detalladas. El texto consta de 70 palabras o más.</p>	<p>Las ideas son parcialmente claras y detalladas. El texto contiene entre 50 y 70 palabras.</p>	<p>Las ideas son poco claras y con mínimo detalle. El texto contiene entre 30 y 50 palabras.</p>	<p>Falta de claridad y detalle en las ideas expresadas. El texto contiene menos de 30 palabras.</p>	
Estilo y originalidad	<p>Presenta datos informativos peculiares de su barrio de una manera entretenida, ordenada y creativa.</p>	<p>Presenta ciertos datos informativos generales de su barrio de una manera ordenada y creativa. Existen escasos datos</p>	<p>Presenta datos informativos básicos con repetitividad en las oraciones demostrando poca originalidad y organización del</p>	<p>Presenta un mínimo de datos informativos o ninguno. No existe originalidad, creatividad ni organización identificable en el</p>	

		curiosos de su barrio.	contenido.	texto.	
Uso del vocabulario	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera no invasiva.	Presenta algunas palabras nuevas aprendidas en esta unidad de una manera algo forzada.	Presenta pocas palabras aprendidas en esta unidad y de una manera forzada.	No presenta palabras aprendidas en esta unidad o las introduce al texto de manera forzada y perjudicial al entendimiento del texto.	

Anexo 3: Grabación de Taller de Validación

Parra, Steve (Octubre 2, 2021). *Taller de Validación - Estudiantes Intermediate 3 - Docente: Steve Parra*. Archivo de audio. Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.
<https://drive.google.com/file/d/1BjTJb2tShsZQ7esl8V0SM7UGPrBt7FfC/view?usp=sharing>

Referencias bibliográficas

Box Office Mojo, “Shrek.” <https://www.boxofficemojo.com/release/r17439873/>

César Coll (1990), “Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar,” *Psicología y currículum*, México: Paidós, pp. 31-32.

Raúl Fuentes Navarro (1991), *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*, México: Ed.Trillas.

Marta Susana Brovelli (2005), “La elaboración del currículum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias” (V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, Mar del Plata).

University of Toronto (2021). “Academic Calendar, Economics, Introduction” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/Economics>

University of Toronto (2021). “Academic Calendar, Economics, Programs” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/Economics#programs>

Department of Economics, University of Toronto (2021). “Undergraduate Programs, Overview of Economics Programs” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://www.economics.utoronto.ca/index.php/index/undergraduate/load/overview>

University of Toronto (2021). “Term Work, Tests, and Final Exams” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://artsci.calendar.utoronto.ca/term-work-tests-and-final-exams>

Consejo de Gobierno de la Universidad de Toronto (1992), “Statement of Institutional Purpose” (Accedido por última vez el 15 de mayo de 2021) <https://governingcouncil.utoronto.ca/secretariat/policies/institutional-purpose-statement-october-15-1992>

Hernán Malo González (2013), “Universidad, Institución Perversa,” *Universidad Verdad* 62, pp. 9-48.

Universidad del Azuay (2019). “La Universidad, Reseña Histórica”. (Accedido por última vez el 31 de mayo de 2021) <https://www.uazuay.edu.ec/launiversidad#vision-mision-principios>

V. Hemsy de Gainza, 2004, *La educación musical en el siglo XX*, Revista Musical Chilena, 58, pp. 74-81.

Daniel Prieto Castillo, 2020. “El aprendizaje en la universidad - Especialidad en Docencia Universitaria” Quinta Edición. (Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador).

Daniel Prieto Castillo, 2019. "En torno a la mediación pedagógica en la práctica de la docencia universitaria" (acto de inauguración de la Carrera de Especialidad en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay).

Daniel Prieto Castillo, "La Enseñanza en la Universidad" (Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador).

Daniel Prieto Castillo, 2005. "La interlocución radiofónica." Mendoza, Argentina.

George Siemens, 2004. "Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital".

J. Sarramona, M. Martínez Marín, J. Trilla, J. M. Puig, 1988. "Medios de comunicación de masas y educación." Editorial CEAC. Barcelona, España.

Juan Ignacio Pozo, 1997. Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Ed. Morata.

Daniele Schön, 2008, "Songs as an aid for language acquisition", *Cognition* 106, pp. 975-983.

L. J. Trainor, C. M. Austin, & R. N. Desjardins, 2000, "Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion?", *Psychological Science* 11, pp. 188-195.

L. J. Trainor, & R. N. Desjardins, 2002, "Abstract Pitch characteristics of infant-directed speech affect infants' ability to discriminate vowels", *Psychonomic Bulletin & Review* 9, pp. 335-340.

Leonor Angélica Galindo Cárdenas, María Elena Arango Rave, "Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica," *Iatreia*, Vol. 22, Núm. 3, Septiembre, 2009, pág. 284-291, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Claude Bastien, 1992. "Le décalage entre logique et connaissance." En *Courrier du CNRS*, N° 79. Ciencias Cognitivas.

Claudia Esperanza Cardozo-Ortiz, "Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria," *Educ.Educ.* Vol. 14, Núm. 2, Mayo-agosto, 2011, pág. 309-325, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.

Jonassen D, Mayes T, Mcaleese R, “A manifiesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education,” en *Designing Environments for Constructive Learning, 2a ed.* Berlin: Springer-Verlag, 1993: pág. 231-247.

Díaz Barriga F, Hernández Rojas G. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo,” en: *Serie Docente del siglo XXI México: McGraw-Hill, 2000, pág. 480*

Víctor Manuel López Pastor 2005, “La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado,” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8 (4): 1-7.