



Posibilidades y limitaciones de implementación de un nuevo modelo pedagógico para la educación pública ecuatoriana

Possibilities and limitations of a new pedagogical model implementation for Ecuadorian public education

Miguel Ángel Herrera Pavo¹

Verónica Orellana Navarrete²

Yadhira Espinoza-Weaver³

José Daniel Espinosa Rodríguez⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-0321-7235>

 <https://orcid.org/0000-0003-2403-411X>

 <https://orcid.org/0000-0003-2422-7480>

 <https://orcid.org/0000-0002-6457-4922>

¹Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Quito, Ecuador.
miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

²Universidad Politécnica Nacional. veronica.orellana@goconsultores.net

³Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quito, Ecuador. yadhira.espinoza@oei.int

⁴Universidad Tecnológica Equinoccial. danielespinosa07@gmail.com

Recepción: 26 de mayo de 2022 / Aceptación: 05 de agosto de 2022 / Publicación: 02 de septiembre de 2022

Citación/como citar este artículo: Herrera, M., Orellana, V., Espinoza-Weaver, Y. y Espinosa, J. (2022). Posibilidades y limitaciones de implementación de un nuevo modelo pedagógico para la educación pública ecuatoriana. *ReHuSo*, 7(3), 63-80. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v7i3.5151>



Resumen

El Ministerio de Educación del Ecuador desarrolló durante el año 2020 un proyecto para la construcción colaborativa de un nuevo modelo pedagógico para la educación pública acorde con el marco normativo y los fundamentos teóricos del currículo ecuatoriano, inspirados en el socio-constructivismo y en la pedagogía crítica. En el marco de este proyecto, entre octubre de 2020 y enero de 2021, se llevó a cabo un proceso de investigación-acción con la participación de ocho instituciones educativas públicas, cinco ubicadas en zonas rurales y tres en zonas urbanas. La finalidad de este proceso fue explorar las posibilidades y limitaciones para la aplicación en la práctica cotidiana del aula de la propuesta de modelo pedagógico desarrollada. La intervención realizada en las ocho escuelas respondió a las cuatro fases de la espiral reflexiva y se desarrolló bajo un modelo de asesoría colaborativa. Los principales hallazgos muestran las fortalezas de las comunidades educativas para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto al diseño de la actividad conjunta, a la vez que revelan las carencias de los equipos docentes en cuestiones metodológicas, relacionadas con la planificación y la evaluación. Asimismo, se identificó la necesidad de un acompañamiento cercano bajo el modelo de asesoría colaborativa como aspecto esencial, esta asesoría es fundamental para promover procesos de práctica reflexiva y fortalecer la apropiación del modelo pedagógico construido y su aplicación por parte de los docentes.

Palabras clave investigación-acción educativa; pedagogía crítica; Socio-constructivismo; modelos de enseñanza; comunidades de práctica

Abstract

The Ministry of Education of Ecuador developed during 2020 a project for the collaborative construction of a new pedagogical model for public education following the normative framework and the theoretical foundations of the Ecuadorian curriculum, inspired by socio-constructivist and critical pedagogy. Within the framework of this project, between October 2020 and January 2021, an action-research process was carried out with eight public schools, five located in rural areas and three in urban areas. This process aimed to explore the possibilities and limitations for the application in the daily practice of the classroom of the proposed pedagogical model. The schools' interventions responded to the four phases of the spiral of reflection and were developed under a collaborative advisory model. The main findings showed the educational communities' innovation strengths for the teaching and learning processes in terms of the design of the joint activity. They also reveal the deficiencies of the teaching teams in methodological issues related to planning and evaluation. Likewise, the need for close support under the collaborative counseling model was identified as an essential aspect; this counseling is essential to promote processes of reflective practice and strengthen the appropriation of the new pedagogical model and its application by teachers.

Keywords educational action research; critical pedagogy; socio-constructivism; teaching models; communities of practice

Introducción

Las reformas educativas implementadas en el Ecuador desde finales del pasado siglo han querido transformar el modelo tradicional de enseñanza (Avecillas Almeida, 2019), fundamentándose en el socio-constructivismo (Coll Salvador, 2001) y la pedagogía crítica (Huerta-Charles & McLaren, 2020). No obstante, estas propuestas se han traducido a las instituciones educativas de manera muy diversa y, aún hoy, la educación bancaria sigue siendo predominante (Castellano Gil et al., 2019). Ante los retos de la pandemia (Ramonet, 2020) y la constatación de que la mediación digital no ha hecho sino fortalecer las formas tradicionales de hacer pedagogía (Baran et al., 2013), el Ministerio de Educación del Ecuador, emprendió un proyecto de investigación orientado a establecer, con la colaboración de distintos actores clave, un modelo pedagógico coherente con los fundamentos de las reformas y las características de nuestro sistema educativo, y posible en un futuro cercano: el horizonte del año 2030.

El modelo surgido de este proceso —fruto de la reflexión de políticos, técnicos, expertos y maestros, así como del análisis de la disposición al cambio de los docentes del magisterio fiscal—, articuló las posibles relaciones entre los enfoques, contenidos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes y las características de la mediación docente (Coll Salvador, 2001), acogiéndose a una concepción sociocultural y situada de la actividad conjunta de estudiantes y docentes en contextos educativos.

El presente trabajo aborda el proceso de investigación-acción desarrollado con diversas instituciones educativas del país para la puesta en práctica de este modelo y trata de responder, desde una perspectiva crítica, a las inquietudes de los actores cuya práctica se quiere transformar, con la expectativa de brindar algunas claves sobre cómo desean y pueden contribuir los docentes, y la comunidad educativa, a la construcción de este cambio.

1.1. Realidad y retos

Pese a los fundamentos y discursos de nuestras reformas educativas con respecto a la democratización de las escuelas y el empoderamiento de los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos críticos y activos, la cultura del sistema educativo y la influencia global han limitado la función ciudadana de las escuelas en favor de una perspectiva que reduce su utilidad a la inserción laboral, transformando a las instituciones educativas en centros de exámenes que sirven a esquemas de rendición de cuentas y acreditación (Giroux, 2021). Las reformas han consolidado estructuras administrativas que impiden a los docentes moldear colectivamente sus condiciones de trabajo, bajo principios de creatividad. Y, ahora, la profesión docente pone demasiado énfasis en la cuantificación de resultados, recogida de evidencias y elaboración de expedientes de los estudiantes; asume la pérdida de control sobre el currículo, la autoridad administrativa frente a la pedagógica, el aislamiento de sus pares, y el abandono de los profesionales con más edad y experiencia (Izquierdo Molina, 2018).

Este contexto institucional concibe a los docentes como técnicos, cuya profesión se basa en una rutina uniformizadora, sujeta a una maquinaria de supervisión, con escasa cabida para la singularidad, las ideas, la creatividad, el estudio y la investigación. El desarrollo del currículo ha quedado en manos de expertos o de editoriales y cuenta con escasa contribución de los docentes (Kemmis et al., 2014), quienes reciben textos y fichas pedagógicas que estructuran su

quehacer. Materiales a prueba de docentes (Giroux, 2021), donde la pertinencia histórica, cultural o socioeconómica en los diferentes contextos en los que se han de poner en acción no resulta relevante y el aprendizaje se reduce a la memorización de hechos e informaciones que luego pueden ser fácilmente medidas y evaluadas (Herrera Pavo et al., 2019).

Para contrarrestar esta realidad, es necesario empoderar a los docentes para que tomen decisiones comprometidas, políticas y arriesgadas (Newman, 2006), decisiones que abran espacios de investigación que resistan o subviertan la demanda de pedagogías estrechamente controlables, instrumentales y mensurables, recetas que hasta ahora no han hecho más que fortalecer el modelo bancario (Freire, 2000). Las nuevas pedagogías que se quieren promover desde el Ministerio de Educación, no se diseñan en un despacho, se hacen y se rehacen a través de la praxis imaginada y ejecutada de cada día. Es en este ámbito de lo cotidiano donde la pedagogía resulta relevante. En este sentido, el giro hacia una escuela democrática, que realmente eduque para la ciudadanía crítica como el que queremos promover, requiere contar con docentes que abandonen la racionalidad tecnocrática a la que ahora se ven atados y se conviertan en intelectuales transformadores (Giroux, 2021), generando una práctica intelectual y pedagógica cuyo objetivo sea inscribir los procesos de enseñanza y aprendizaje directamente en la esfera política.

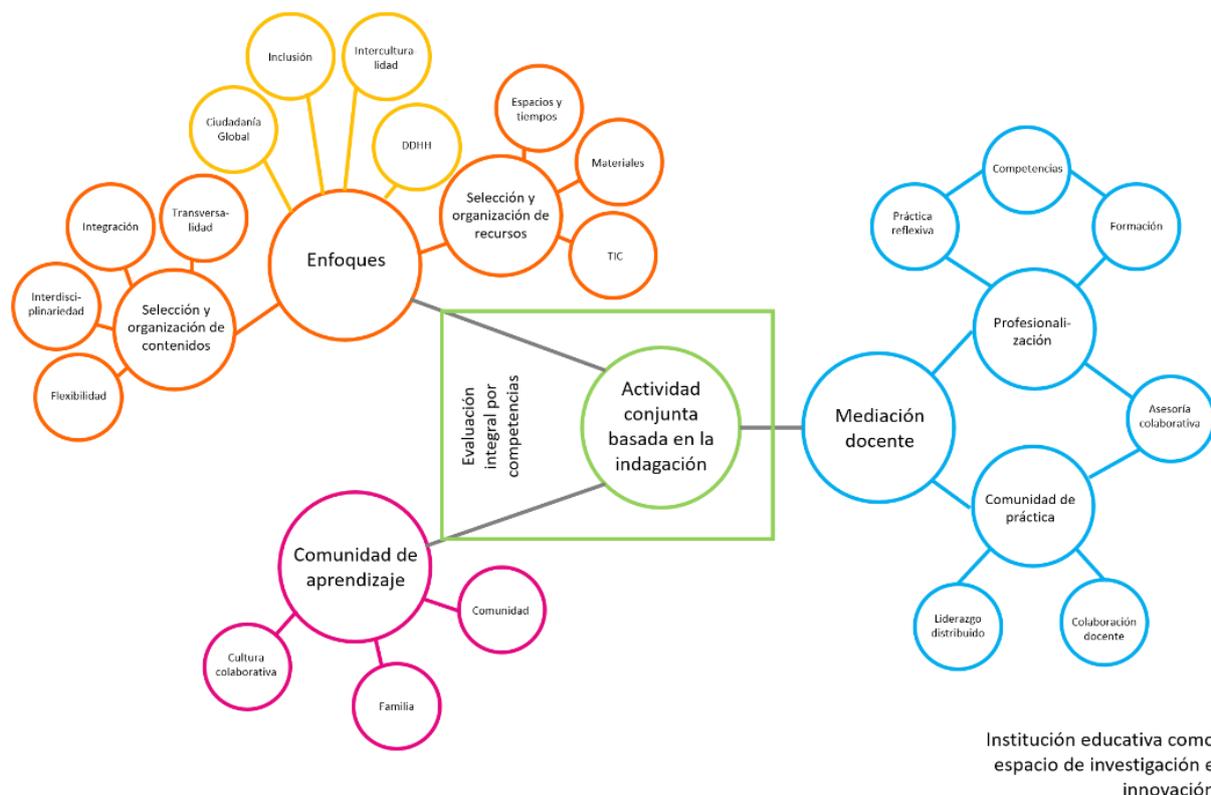
Una práctica pedagógica de este tipo debe tomar los problemas y necesidades de los estudiantes como punto de partida para analizar los conocimientos que se ponen en juego en las escuelas, proporcionándoles la mirada crítica y las habilidades necesarias para examinar sus propias experiencias y recursos culturales particulares, a la vez que se fomenta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y prácticas sociales (Giroux, 2021). La continuidad crítica entre la forma en que los estudiantes ven el mundo y las formas de análisis que pueden proveer las bases para enriquecer esta perspectiva son la esencia de una propuesta emancipatoria.

Por otro lado, estudiantes y docentes deben participar activamente en un proceso dialógico, donde puedan expresar y afirmar la propia identidad de clase, racial, cultural, de género al hacerse oír y ser escuchados, en lugar de silenciados o legitimados (Giroux, 2021). Este principio es clave para desarrollar la relación entre conocimiento y experiencias. No obstante, para que sea posible, los docentes deben contar con marcos de referencia apropiados para comprender la vida en las escuelas desde estas dimensiones de la identidad en cada comunidad. De lo contrario, los estudiantes pueden verse atrapados en una institución que no solo les niega su voz, sino que les priva de la comprensión contextual o relacional de cómo el conocimiento que adquieren puede servir para transformar la esfera pública (Bourdieu & Passeron, 2002), haciéndola más humana y liberadora (Giroux, 2021). Entendiendo esta esfera pública como un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje donde las personas se unen para hablar, dialogar, compartir sus historias y luchar juntas construyendo relaciones sociales que fortalecen más que debilitan las posibilidades de ciudadanía activa (Arendt, 1958).

1.2. Elementos del modelo pedagógico

El punto de partida y los retos que acabamos de plantear promovieron el diseño de un modelo (Figura 1) con una clara vocación de apertura y flexibilidad que pudiese ser debatido, modificado y enriquecido en el seno de cada comunidad.

Figura N° 1. Prototipo de modelo pedagógico.



Fuente: Herrera-Pavo et al., 2021.

El elemento central del modelo define la actividad conjunta, como una interacción que debería estructurarse a partir de metodologías basadas en la indagación, con un fuerte componente de comunicación y metacognitivo (Barron & Darling-Hammond, 2016) como vía para la construcción de conocimientos en ambientes colaborativos. Esta aproximación a la actividad conjunta es deliberadamente abierta y puede desarrollarse a través de muy diversas metodologías cuya elección queda en manos de la comunidad de práctica y aprendizaje —aprendizaje basado en proyectos (Galeana, 2016), aprendizaje basado en retos (Muñoz Zambrano, 2019), aprendizaje basado en problemas (Valderrama Sanabria & Castaño Riobueno, 2017), aprendizaje basado en juegos (Cornellà et al., 2020), aprendizaje experiencial (Martínez-Murillo et al., 2018), entre muchas otras posibilidades—. Esta forma de abordar la actividad conjunta se asocia con un modelo de evaluación por competencias (Zabala de Alemán & Sánchez Carreño, 2019) que puedan trascender el ámbito escolar y ser aplicadas en múltiples áreas de la vida, como medio de emancipación y motor de la transformación social.

En este sentido, los enfoques de la enseñanza, concebidos como fruto de un proceso dialógico sobre aquello relevante en cada contexto — interculturalidad (Garrote-Rojas et al., 2018), derechos humanos (Rodríguez Acosta, 2018), inclusión (Valencia & Hernández, 2017) y ciudadanía democrática (Bolívar, 2016), principal, pero no exclusivamente— deben orientar la selección de los contenidos y recursos para el aprendizaje, atendiendo criterios de flexibilidad e interdisciplinariedad (Gimeno Sacristán et al., 2015), integralidad (Torres-Santomé, 2014) y transversalidad (Morales-Caruncho & Chacón-Gordillo, 2018). Por otro lado, la organización de los espacios de aprendizaje debe orientarse hacia la interacción y basarse en las propuestas

de aulas inteligentes (Martínez-Martí et al., 2019), siendo las tecnologías un medio al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Costa, 2019) que no se agotan en las paredes del aula, sino que trascienden a otros espacios (Galvis & Duart, 2020).

Esta concepción del acto educativo requiere de los docentes un conjunto de competencias profesionales (Perrenoud, 2004b) basadas en la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004a), desarrolladas en el seno de una comunidad de práctica colaborativa (Hargreaves & O'Connor, 2018), bajo un modelo de liderazgo distribuido (García-Martínez et al., 2018). En este sentido, la formación en servicio de los docentes ha de atender a las necesidades del aula (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019) y desarrollarse bajo esquemas de asesoría colaborativa (Reséndiz Melgar, 2020) que conviertan la institución educativa en espacios de investigación y aprendizaje para la comunidad. Así mismo, la comunidad de estudiantes debe entenderse como una comunidad de aprendizaje colaborativo y contextualizado que requiere el apoyo y la participación de la comunidad y las familias (Ospina Botero & Manrique Carvajal, 2015).

Metodología

Como hemos mencionado anteriormente, la estrategia escogida para el desarrollo de la intervención en instituciones educativas fue la investigación-acción crítica. Este tipo de intervención se basa en el reconocimiento de la capacidad de la gente que vive y trabaja en contextos específicos para participar activamente en todos los aspectos de un proceso de investigación orientado a la mejora de estos contextos y de sus prácticas (Kemmis et al., 2014, p. 4). Y en el convencimiento de que solo la investigación participativa puede crear las condiciones para que los docentes comprendan y desarrollen sus prácticas, empleando un lenguaje y un marco interpretativo compartidos, con formas de acción e interacción propias de la práctica que se investiga y en comunidades de práctica donde, individual y colectivamente, transformen la conducta y las consecuencias de su práctica para satisfacer sus necesidades, superando prácticas irracionales, insostenibles o injustas (Kemmis et al., 2014, p. 5).

En este sentido, la finalidad de la intervención fue emancipatoria, desarrollando un proceso de asesoría colaborativa con las comunidades de práctica de ocho instituciones educativas fiscales con el objetivo de contribuir a la superación de prácticas asociadas a la educación bancaria, a través de la reflexión y la experimentación con las alternativas planteadas en el nuevo modelo pedagógico, con la intención de generar cambios en la realidad escolar (y social) mediante la acción docente y la implicación de todos los miembros participantes en el proceso.

La intervención se diseñó de acuerdo con la espiral autorreflexiva (Kemmis et al., 2014, pp. 112-113), teniendo en cuenta que su desarrollo podría no ser tan estructurado y en ocasiones deberíamos alternar cada una de las fases de este modelo. Todas estas fases debían llevarse a cabo permitiendo que los actores del proceso fueran conscientes de su rol como parte de la transformación. Se emplearon métodos etnográficos, de práctica reflexiva e investigación basada en diseño.

Bajo el enfoque crítico de la investigación-acción, era importante que las instituciones educativas que se involucraran en la propuesta lo hicieran voluntariamente y al completo, es decir, con la colaboración de toda la comunidad. Se seleccionó un grupo inicial de instituciones

educativas considerando diversidad geográfica, cantidad de docentes de la institución (menor a 20), representación rural y urbana; y, representación intercultural e intercultural bilingüe. Se hizo una reunión con representantes de todas ellas para explicar el proyecto y solicitar su adhesión. Tras este primer contacto, once instituciones y sus 120 docentes acordaron participar. No obstante, después de las primeras sesiones de trabajo, algunas instituciones decidieron retirarse. Finalmente, el proyecto se llevó a cabo con ocho instituciones educativas fiscales e involucró a 75 docentes. En la Tabla 1 se describen las características de cada institución y la cantidad de docentes participantes del total de docentes con el que contaba la institución.

Tabla N° 1. Ubicación de las instituciones educativas, características y participantes.

#	Región	Sector	Niveles	Tipo	Nro. de participantes
IE1	Amazónica	Rural	Inicial y Educación Básica	Hispana	8 de 10
IE2	Interandina	Rural	Inicial, Educación Básica y Bachillerato	Bilingüe	9 de 9
IE3	Amazónica	Rural	Inicial y Educación Básica	Bilingüe	10 de 10
IE4	Interandina	Rural	Inicial, Educación Básica y Bachillerato	Hispana	10 de 10
IE5	Litoral	Urbano	Inicial y Educación Básica	Hispana	11 de 11
IE6	Interandina	Urbano	Inicial y Educación Básica	Hispana	9 de 9
IE7	Litoral	Urbano	Inicial y Educación Básica	Hispana	9 de 10
IE8	Amazónica	Rural	Inicial y Educación Básica	Hispana	9 de 9

Fuente: Elaboración propia

Cada una de las instituciones trabajó con un asesor o asesora. De los ocho asesores, cuatro pertenecían al equipo de investigación y cuatro al Ministerio de Educación. Los asesores se organizaron en cuatro pares críticos investigador-ministerio.

El proyecto tuvo una duración de 16 semanas y la planificación tomó la mitad de ese tiempo. Esta primera fase buscó generar el diseño de una situación educativa que incorporara prácticas más racionales y razonables, más productivas y sostenibles, y más justas e inclusivas (Kemmis et al., 2014, p. 113). Para ello fue importante crear un espacio de debate, donde se pudieran compartir ideas y experiencias, provenientes de la literatura, de la propia práctica y de otras instituciones educativas que han tenido éxito en la transformación pedagógica que se persigue, contrastarlas con las de los demás y reflexionar individualmente y en el seno de la comunidad de práctica de cada institución. Este debate se organizó, primero, a través de foros virtuales en los que contribuyeron todos los participantes y que fueron alimentados con sencillas lecturas, preparadas al efecto, que exponían y ejemplificaban las claves del modelo pedagógico y, posteriormente, en sesiones semanales de videoconferencia en pequeño grupo —cada asesor/a

trabajó con dos grupos de un máximo de 5 a 6 docentes de una misma institución— donde se analizaron algunos estudios de caso escogidos entre un repertorio diseñado para este fin. Como parte de esta fase, los grupos debían desarrollar una planificación de su trabajo colaborativo, incluyendo estrategias de seguimiento y evaluación.

La actuación se articuló en torno al diseño e implementación de una intervención por parte de cada grupo de docentes en el contexto de su institución educativa. Se trataba de intervenciones cortas, de dos o tres semanas, en el ámbito que cada grupo escogiera en función de sus intereses y las necesidades de cambio en las prácticas docentes y sus consecuencias reconocidas en la fase anterior.

Como resultado de la fase de observación, cada uno de los grupos de docentes debía documentar el proceso de implementación de la intervención diseñada en función de sus intereses, preparando un portafolio que sirviera para posteriormente mostrar la experiencia, discutirla y reflexionar sobre ella.

La reflexión ocupó un lugar muy relevante a lo largo de todo el proyecto, tanto los asesores como los docentes debíamos mantener un diario reflexivo colectivo a lo largo de toda la intervención, cuyas entradas se discutirían posteriormente, con los docentes en las sesiones semanales de asesoría, y entre los asesores y las asesoras en las reuniones que se debían programar quincenalmente. Existiría el compromiso de hacer una entrada semanal al diario. Por otro lado, el cierre de la intervención supuso un proceso reflexivo específico en cada institución, a partir de los portafolios, para lograr dilucidar en qué medida las intervenciones realizadas supusieron una mejora de la calidad de nuestras prácticas, y las consecuencias que estas tuvieron en nuestra esfera pública (Kemmis et al., 2014).

El debate correspondiente a la primera fase se mantuvo en un foro virtual en Moodle, la planificación del trabajo, la discusión de los casos y las sesiones de asesoría y reflexión se desarrollaron a través de videoconferencias semanales mediante la plataforma Teams y los asesores llevaron un diario de campo para recoger información relevante sobre el proceso. Toda la documentación generada durante el proyecto —planes de trabajo, diseños de intervención, y documentación de las intervenciones— se recopiló en diversos formatos —archivos de texto, hojas de cálculo, fotografías, videos, páginas web—, para su posterior análisis. Los docentes mantuvieron su diario reflexivo en el blog de la plataforma Moodle, mientras que los asesores lo hicieron en un blog colaborativo desarrollado en WordPress.

La información recabada se organizó de acuerdo con la fase del proceso de investigación— acción al que pertenecía y se analizó a la luz de la teoría crítica y los elementos del modelo pedagógico.

Resultados

La primera toma de contacto con el profesorado fue la discusión del modelo. El equipo de asesoría había preparado un conjunto de materiales para que el profesorado pudiera acceder con facilidad a los fundamentos conceptuales del modelo y generar un debate interinstitucional a partir de una lectura contrastada con sus experiencias. Este debate se desarrolló en foros

virtuales en los que participaron conjuntamente 75 profesionales de las ocho instituciones y que fueron dinamizados por los ocho asesores. Se intercambiaron 647 mensajes. La intención de este formato de debate tenía como objetivo que el profesorado pudiera intercambiar sus impresiones y enriquecerse mutuamente desde las diferentes realidades de sus contextos institucionales, muy diversos cultural, social y geográficamente.

En estos debates observamos la preocupación por el desarrollo de las competencias profesionales que los docentes vinculan con la dificultad de la atención a la diversidad en sus aulas. En este sentido, si bien estiman que la práctica reflexiva es necesaria para la profesionalización, para el desarrollo de competencias, manifiestan que su ejercicio colectivo está muy limitado por el miedo a la crítica.

[...] Tenemos miedo a auto evaluarnos a conversar de nuestro trabajo a como nos salió una clase o un programa a un concurso de poesía, [...] tenemos temor a que alguien más, tenga acceso a nuestras planificaciones, ya que puedan tener acceso a nuestras falencias. Sabemos cómo maestros que pudimos haber fallado en algo, no haber logrado el objetivo que nos planteamos. (IE6.P6).

No obstante, algunos docentes piensan que la situación vivida durante la pandemia ha ayudado a avanzar en esquemas de profesionalismo colaborativo y vinculación con la comunidad educativa.

[...] Como institución educativa estamos dando la apertura necesaria a todos los actores que hacen educación en nuestra localidad trabajando conjuntamente con cada uno de ellos. (IE1.P5)

Observamos que se aprecia la participación de la comunidad, especialmente de los padres de familia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la idea de corresponsabilidad, no queda claro cuál es el rol que estos deben ejercer y cómo lograr un involucramiento real, de doble vía, entre escuela y comunidad. Hay ideas dispersas que tienden a la generación de diálogos y soluciones a los problemas locales, pero que denotan una falta de pragmatismo, quizás debido a una falta de autonomía de las instituciones educativas, o de gestión del equipo docente. Es necesario “crear una conciencia en los padres sobre la importancia de brindar apoyo en el proceso de formación y haciéndolos parte activa y participativa hacia los estudiantes” (IE4.P4).

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, los docentes creen necesario un cambio metodológico que implique una transformación hacia procesos centrados en los estudiantes, más interdisciplinarios y colaborativos, pero, a la vez, destacan que para que esto sea posible es necesario “[...] el dominio de nuevas capacidades, competencias y cualidades. Las mismas que nos permitan innovar y solventar las necesidades de los estudiantes en el proceso de formación [...]” (IE8.P9), retomando el debate de las competencias profesionales, y evidenciando una evaluación negativa de sus capacidades como docentes.

Esto implica que el docente ya no se apoye netamente del libro de texto, sino que, propicie a través de su planificación el aprovechamiento de los distintos espacios y recursos, aún con las limitaciones propias del sistema fiscal — “[...] en instituciones fiscales no contamos con la parte económica que involucra este tipo de cambios.” (IE6.P2) —, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las experiencias vividas con las TIC durante la

emergencia fundamentan el debate sobre la importancia de salir del espacio físico limitado de la escuela y desarrollar el aprendizaje en distintos ambientes, con recursos variados. Los docentes son conscientes del potencial de las TIC y de que es imperativo aprender cómo sacarles provecho.

[...] no se puede dejar de lado a tan importante recurso como es lo virtual, lo tecnológico, sabiendo ocuparlo tendremos una sociedad con nuevas herramientas de información, nunca un sistema TIC puede cambiar a un docente, mas un docente puede ser generador de recursos de aprendizaje a través de las TIC. (IE6.P4)

Adicionalmente, en esta etapa constructiva de la espiral autorreflexiva (Kemmis et al., 2014, pp. 112-113) los docentes se organizaron en grupos y se les solicitó que desarrollaran una planificación con acuerdos iniciales y un plan de trabajo. Una prospectiva para la acción previa al diseño e implementación de la intervención que en algunos casos (IE6, IE7) les resultó sorprendente, pues nunca se habían dado un espacio para organizar el trabajo en equipo. En los planes compartidos los docentes resaltaron la importancia de la formación para mejorar el proceso educativo (IE1, IE5, IE6), de la colaboración docente para llevar a cabo las intervenciones (IE1, IE3 IE4, IE6, IE7, IE8) y del continuo proceso reflexivo, necesario para identificar oportunidades de mejora (IE3, IE4, IE6, IE7).

Para complementar la preparación, invitamos a los participantes a revisar tres casos de innovación educativa y seleccionar uno de ellos para analizarlo. La intención de esta actividad fue evaluar el proceso de innovación educativa elegido y reflexionar sobre este. Los grupos establecieron criterios de análisis y evaluaron los casos presentados. Los principales hallazgos de esta actividad se relacionan con la importancia del liderazgo directivo para que los procesos de innovación tengan éxito (IE4, IE5) así como el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa (IE1, IE4, IE5, IE7, IE8). La relevancia de la formación integral de los estudiantes y la evaluación por competencias son elementos que los docentes resaltaron al identificar que la transformación educativa incluye la formación en actitudes (IE4, IE5, IE6, IE7, IE8) y una evaluación coherente con las metodologías aplicadas en dichas innovaciones (IE1, IE4, IE5, IE7, IE8).

3.1. Diseñando e Implementando la Intervención

En cuanto al diseño de la intervención, tres de los 16 grupos (IE3 y grupo 1 de IE2) no lograron cumplir con la programación que habían realizado debido a problemas de organización del trabajo colaborativo en sus respectivas instituciones. De las 13 intervenciones diseñadas por los participantes, siete estuvieron orientadas al trabajo con los estudiantes, mediante proyectos interdisciplinarios y metodologías diversas, dos a la formación docente, tres a talleres con las familias y una se propuso como investigación. Los asesores brindaron orientaciones para que las intervenciones respondieran a los intereses de los participantes, su contexto y los recursos a su alcance.

El proceso de diseño de estas propuestas de intervención fue complejo. Aunque se había invertido mucho esfuerzo en las primeras fases del proyecto para crear un ambiente de confianza y construir un lenguaje y un conjunto de significados compartidos acerca del sentido de cada uno de los componentes del modelo pedagógico y cómo estos podían articularse con

las diversas realidades de sus instituciones educativas para promover cambios en la práctica educativa, fue necesario superar varios obstáculos.

En primer lugar, la falta de experiencia en procesos de colaboración docente supuso un reto para todos los participantes, quienes no habían trabajado antes de acuerdo con una planificación por objetivos, de manera articulada, y menos aún en contextos colaborativos en línea. Algunas sesiones grupales se dedicaron a fortalecer los mecanismos de colaboración y transparentar procesos de rendición de cuentas, de modo que cada integrante del grupo tomara conciencia de los aportes que se estaban realizando y cómo se estaba contribuyendo al logro de los objetivos que se habían marcado.

Por otro lado, aunque se manejaban ideas claras sobre las propuestas, había una dificultad para trasladarlas al papel. Muchos grupos pedían ejemplos concretos a partir de los cuales poder desarrollar sus ideas y en las reuniones de reflexión que manteníamos los asesores no lográbamos entender que ocurría, pues habíamos compartido muchos documentos y dedicado muchas sesiones a analizar experiencias de muy diverso tipo que podían emplearse como referencia, especialmente experiencias relacionadas con la educación remota, ya que la situación provocada por la pandemia de COVID-19 implicó que los procesos de enseñanza y aprendizaje se trasladaran a entornos virtuales, en el mejor de los casos, o se desarrollaran a través de WhatsApp, llamadas telefónicas o breves visitas a domicilio en la mayoría de ocasiones.

En una sesión, después de varias sesiones previas en las que no lográbamos concretar la propuesta, una de las participantes preguntó por el “rayado: ¿cuál es el rayado?” (IE5, Grupo 1). Este grupo estaba desarrollando una planificación para Educación Inicial y Básica basada en procesos de indagación colaborativos. La participante estaba solicitando una plantilla, “el rayado”, que la ayudara a dar estructura a la intervención que habían ideado. En ese momento, desarrollamos de manera conjunta una plantilla basada en una estructura de aula invertida y el diseño comenzó a fluir. A partir de esta experiencia, los asesores entendimos que los grupos solicitaban referentes para estructurar sus propuestas, no para conceptualizarlas.

No obstante, los fundamentos de la asesoría colaborativa se veían constantemente amenazados porque los procesos de construcción de confianza eran muy lentos y los docentes solicitaban frecuentemente aprobación, en lugar de consejo. En este sentido, las sesiones de reflexión conjunta que realizábamos los asesores como equipo fueron cruciales para mantenernos enfocados en el modelo de colaboración que habíamos definido. Sin embargo, los ánimos del equipo no siempre se mantuvieron altos, y el desfase entre las expectativas que habíamos puesto en el proceso y los resultados que se estaban obteniendo pasaban factura a algunos de los asesores.

En cualquier caso, la puesta en práctica de las intervenciones permitió poner a prueba el modelo pedagógico. Todas las propuestas incorporaron algunos de los elementos clave del modelo, como la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica. Además, algunas de las instituciones identificaron la necesidad de involucrar a las familias y desarrollaron un proyecto para que pudieran convertirse en un soporte para el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas (IE1, IE2, IE4, IE5). Estas iniciativas lograron articularse con

otras de desarrollo de aprendizaje basado en proyectos con estudiantes que se beneficiaron de ellas, resultando en un proceso de empoderamiento del conjunto de la comunidad educativa.

Durante la fase de implementación, en las sesiones con los docentes, se reflexionó acerca de la forma en que los estudiantes se desempeñaban con las nuevas propuestas, ya que para ellos también era novedoso tener que trabajar de manera colaborativa y con procesos de indagación que no los remitían solo a sus textos, sino a materiales diversos y a personas de su familia y su comunidad. Los docentes habían expresado su temor sobre una posible respuesta negativa por parte de los estudiantes, pero esta inquietud se disipó durante la primera semana de las intervenciones y dejó paso a otras sensaciones, de satisfacción, de realización.

Otra de las cuestiones que preocupaba a los docentes estaba relacionada con la carga de trabajo, que pensaban que sería mayor con las propuestas que habían diseñado. No solo para ellos, también para las familias. En este sentido, algunos grupos exploraron la posibilidad de realizar intervenciones más cortas. Sin embargo, también comprobaron que las propuestas que brindaban un rol más activo a los estudiantes, en realidad, no suponían una carga mayor de trabajo, aunque sí un importante cambio de rol que no siempre les resultó fácil de asumir, especialmente en lo relacionado con el seguimiento y la retroalimentación de las actividades realizadas por los estudiantes.

En cualquier caso, los docentes reflexionaron sobre la oportunidad de generar un diálogo con los estudiantes y abrir un espacio para que ellos tomen decisiones de manera autónoma en el contexto de actividades que fueron planificadas de forma abierta y que se caracterizaron por su carácter auténtico. De repente, los estudiantes tenían una voz que no se había escuchado antes de esa forma y que enriqueció enormemente la actividad conjunta.

3.2. Evaluación, Reflexión y Nuevos Planteamientos (Potencialidades y Limitaciones)

Todos los grupos mantuvimos reuniones para definir una manera apropiada de sistematizar las intervenciones que se desarrollarían, con una doble perspectiva: tener la oportunidad de reflexionar posteriormente sobre el trabajo realizado y que estas experiencias pudieran constituir una referencia para colegas de otras instituciones. Se brindaron algunas claves, así como un modelo que pudiera estructurar las sistematizaciones.

Dado que la mayoría de las intervenciones se realizaron con mediación tecnológica y los materiales producidos fueron digitales, el trabajo de acopio de documentos no fue difícil. De hecho, los grupos de WhatsApp que compartíamos asesores y docentes se llenaron de fotos, videos y documentos producidos por los estudiantes y los docentes durante las tres semanas que duraron las intervenciones. La labor más compleja fue ordenar todos esos productos y realizar una discusión fundamentada que pudiera servir para mostrar de manera estructurada la experiencia vivida, incluyendo reflexiones sobre los retos que supusieron, los desafíos que se lograron solventar y los logros obtenidos.

La sensación general de todos los grupos que lograron culminar sus intervenciones fue de satisfacción al haber podido gestionar con éxito el currículo (Kemmis et al., 2014) con gran autonomía y un buen ambiente de trabajo (Izquierdo Molina, 2018). Los docentes se sintieron orgullosos de haber logrado diseñar sus propios recursos digitales para diversificar las herramientas de aprendizaje y del uso de diversas plataformas para conectarse con sus estudiantes, lo que permitió una reflexión positiva sobre las posibilidades de las tecnologías en

el contexto precario de la educación remota motivado por la pandemia. Sin embargo, pensamos que era necesario ser más críticos para extraer aprendizajes de la experiencia que podrían ser valiosos en el futuro. En este sentido, continuamos con las dinámicas de ciclos de reflexión en cada grupo de trabajo.

Ciertamente, había motivos para la satisfacción, se habían logrado poner en marcha metodologías basadas en la indagación, bien articuladas con los objetivos y contenidos de enseñanza, en las que los estudiantes tuvieron un rol activo y un sinnúmero de evidencias lo constataban. La mayoría de las experiencias versaron sobre la diversidad del Ecuador, desde el punto de vista natural, social y cultural, ya que esta era la unidad didáctica que correspondía según el calendario académico del Ministerio de Educación, y encontramos variedad de trabajos colaborativos de corte etnográfico realizados por los estudiantes (entrevistas a personas de la comunidad, observaciones sistemáticas de expresiones culturales de danza, música y poesía, documentación en video de la elaboración de recetas de la gastronomía popular, etc.), trabajos científicos (catálogos botánicos, de fauna, etc.), demográficos (estudios estadísticos de población, de las lenguas del país, etc.), que iban acompañados de reflexiones críticas, logrando articular la visión que los estudiantes tienen de su entorno con los marcos de análisis que se les ofrecieron (Ramírez Bravo, 2008).

Además, el involucramiento de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos encaminados a fortalecer la competencia digital de madres y padres con respecto al manejo de las herramientas más comúnmente empleadas por las instituciones educativas públicas, supusieron un éxito por su gran acogida, y se pudieron ver inmediatamente sus efectos en el apoyo prestado a sus hijos. Por otro lado, se pudo reflexionar sobre cómo las actividades poco estructuradas impulsaron a muchos estudiantes a mirar fuera de las paredes del aula, de la casa, y entrar en contacto con actores de la comunidad para conocer su realidad. Estas son dos cuestiones muy relevantes, pues en los primeros estadios del proyecto algunos docentes dudaban de la factibilidad de establecer estas conexiones que propician una proyección de la escuela en la esfera pública (Bourdieu & Passeron, 2002).

Sin embargo, los procesos de evaluación fueron muy débiles. Pese a que se habían establecido criterios y se habían desarrollado instrumentos para evaluar los trabajos o portafolios de los estudiantes, estos no se aplicaron con rigurosidad. En primer lugar, en muchos casos (IE1, IE4, IE6, IE7) no se había comunicado apropiadamente a los estudiantes los objetivos del proyecto que debían llevar a cabo, lo que dificultó el desarrollo de las actividades y la consecución de las metas propuestas. En este sentido, se reflexionó sobre la ausencia de negociación, o de la simple puesta en común, de los criterios de evaluación con los estudiantes. Por otro lado, se evidenció que había una debilidad en la evaluación formativa y también en formas de evaluación que involucraran a los estudiantes, no solo desde la perspectiva de la rendición de cuentas en el seno de sus grupos de trabajo, sino de la heteroevaluación, y la construcción conjunta del proceso de evaluación. En algunos casos (IE6 e IE7), se idearon heteroevaluaciones basadas en cuestionarios cuantitativos cuyo análisis no permitió entender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la actividad diseñada, generando una reflexión sobre la necesidad de mejora de las competencias de investigación por parte de los docentes. Estas circunstancias debilitaron el proceso dialógico establecido con los estudiantes (Giroux, 2021) y la capacidad de estos para tomar decisiones que afectan a su aprendizaje.

Por otro lado, el enfoque interdisciplinar de los proyectos supuso un reto para la evaluación de aprendizajes. Por ejemplo, uno de los grupos (IE7, G1) decidió diseñar en una actividad que combinara Matemáticas y Educación Física, donde pudiera participar un niño con limitaciones

de movilidad. Idearon un juego de bolos, construido por los mismos niños con material reciclado, y ejercitaron sus habilidades de adición y sustracción. Esta experiencia que, como muchas otras, habla de los intentos cotidianos de satisfacer necesidades muy contextuales muy específicas (Martin & Brown, 2013), falló, sin embargo, al momento evaluar las competencias, desde una perspectiva interdisciplinar.

En cuanto a los procesos de formación internos que tuvieron lugar en las instituciones educativas, permitieron constatar la capacidad de autogestión de la formación y abrieron nuevos escenarios de colaboración entre los docentes. Estas propuestas profundizaron en la elaboración de adaptaciones curriculares para educación inclusiva (IE7 G2) y en la metodología de aula invertida (IE5 G1, IE6 G1, IE7 G1) y contribuyeron a mejorar las competencias de compañeros docentes en estas áreas en lo que podemos calificar como un proceso de empoderamiento (Newman, 2006) en el seno de la propia comunidad de práctica.

El resultado final de las sistematizaciones fue variado y de muy diversa calidad. Algunos grupos realizaron portafolios en línea de las experiencias, otros, documentos y uno de los grupos generó un artículo para una revista científica. No obstante, en todos los casos fue un material valioso para la reflexión que permitió analizar las potencialidades y limitaciones en el contexto de cada institución.

Discusión y conclusiones

Uno de los principales retos que tuvimos que sortear como grupo, asesores y docentes, consistió en superar la visión de expertos y discípulos que remite a procesos de formación basados en la transmisión y asumir que todos somos expertos en nuestras experiencias y tenemos que complementarnos en dinámicas de trabajo colaborativo, desde la horizontalidad que supone la construcción conjunta del conocimiento (Fernández-Sánchez & Valverde-Berrocó, 2014). Asimismo, la creación de significados compartidos (Kemmis et al., 2014) supuso un desafío que en muchos casos obstaculizó el desarrollo del trabajo. El grupo de asesores nos sentimos responsables de no haber sido capaces de tejer con mayor celeridad una red de propósitos, ideas y mecanismos comunes y atribuimos esta falencia a la falta de conocimiento contextualizado de las dinámicas en cada una de las instituciones educativas.

Una de las claves de este proyecto consistía en trabajar con instituciones educativas, no con docentes, para que todos los procesos tuvieran un alcance institucional que propiciara transformaciones duraderas hacia una educación más democrática (Giroux, 2021). Sin embargo, en las instituciones educativas no existe necesariamente una cultura de trabajo institucional colaborativo. Luego, esta perspectiva requiere un importante trabajo previo de conciliación de intereses y construcción de dinámicas participativas. Además, de procesos de empoderamiento que permitan tomar decisiones comprometidas y arriesgadas (Newman, 2006), sin esperar recetas preconcebidas y descontextualizadas.

Como grupo, docentes y asesores, hemos constatado la posibilidad de introducir cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el modelo pedagógico propuesto (Herrera-Pavo et al., 2021). Hemos visto también cómo el involucramiento de las familias y la proyección de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comunidad mediante el desarrollo de tareas auténticas fortalece el acto educativo (Bourdieu & Passeron, 2002). El profesorado es perfectamente capaz de conceptualizar y llevar a cabo este cambio, no obstante, precisa de herramientas que permitan estructurar sus propuestas, lo que debe ser

el propósito de la asesoría. Los procesos de asesoría deben convertirse en algo permanente para dar continuidad y profundizar en los cambios generados (Reséndiz Melgar, 2020), fomentando los procesos emancipatorios (Giroux, 2021) de las comunidades educativas en función de sus intereses y su capacidad de incidencia en la esfera pública (Arendt, 1958).

Referencias bibliográficas

- Aguavil Arévalo, J. M., & Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 78-88. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Editorial Empúries.
- Avecillas Almeida, J. I. (2019). Estudio comparativo de las propuestas epistemológicas curriculares en Educación Básica ecuatoriana durante el periodo 1996-2019. *CIEG*, 40, 138-144.
- Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing Successful Online Teaching in Higher Education: Voices of Exemplary Online Teachers. *Teachers College Record*, 115, 41.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), Article 1. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4344>
- Bourdieu, Pierre., & Passeron, J.C. (2002). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Castellano Gil, J. M., Stefos, E., & Fajardo, Á. (2019). Implementación de modelos pedagógicos en Ecuador: Un estudio de caso. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 1, 88-116.
- Coll Salvador, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll Salvador, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico de la educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Fernández-Sánchez, M.-R., & Valverde-Berrocoso, J. (2014). Comunidades de práctica: Un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Comunicar: *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-09>
- Freire, P., 1921-1997. (2000). *Pedagogy of the oppressed. Thirtieth anniversary edition. Continuum*. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999895194802121>
- Galeana, L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.

- Galvis, Á. H., & Duart, J. M. (2020). *Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y RedUnete. <https://doi.org/10.16925/9789587602456>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE*. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Garrote-Rojas, D., Arenas, J. Á., & Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Prisma Social: revista de investigación social*, 22, 326-345.
- Gimeno Sacristán, J., Santos, M., Torres, J., Jackson, P., & Marrero, Ja. (2015). *Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica*. Morata.
- Giroux, H. (2021). *Critical Pedagogy*. Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1?noAccess=true
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism*. SAGE.
- Herrera-Pavo, M. Á., Figueroa Chávez, J. F., Díaz Rubiano, H. C., & Espinosa Rodríguez, J. D. (2019). Estudio de Alineamiento del Currículo de Lengua y Literatura, y Matemática con las Pruebas Ser Bachiller, Ecuador. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33), 539-568. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2366>
- Herrera-Pavo, M. Á., Espinosa Rodríguez, J. D., & Orellana Navarrete, V. (2021). *Ruta pedagógica 2030*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/ecuador/publicaciones/ruta-pedagogica-2030>
- Huerta-Charles, L. & McLaren, P. (2020). Educación Pública, Democracia y la Pedagogía. Crítica Revolucionaria. En Marc Pruyn, Curry Malott, Luis Huerta-Charles (Ed.). *Tracks to Infinity, The Long Road to Justice: The Peter McLaren Reader, (Marxist, Socialist, and Communist Studies in Education)* (pp. 157-174). IAP.
- Izquierdo Molina, C. (2018). *El devenir de las identidades profesionales de docentes ecuatorianos analizado desde sus historias de vida* [Tesis Doctoral, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14082>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2_5
- López Costa, M. (2019). The Integration of Digital Devices into Learning Spaces According to the Needs of Primary and Secondary Teachers. *TEM Journal*, 8(4), 8. <https://doi.org/10.18421/TEM84-36>
- Martínez-Martí, M., Moraleda Ruano, A., Galán Casado, D., Pérez Nieto, M. (2019). Resultados preliminares sobre los efectos del aula inteligente en procesos de aprendizaje. Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio

- metodológico. *Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*. CINAIC. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0139>
- Martinez-Murillo, J. F., Hueso-Gonzalez, P., Arjones-Fernandez, M. A., Delgado-Peña, J. J., & Ruiz-Sinoga, J. D. (2018). *La educación al aire libre como herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16751>
- Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Morata.
- Morales-Caruncho, X., & Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción Y Conocimiento De Dos Grupos De Futuros Docentes De Educación Primaria Sobre La Educación Artística Y Las Competencias Que Desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.
- Muñoz Zambrano, L. A. (2019). La gestión basada en retos: Una perspectiva hacia la innovación educativa. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(1), 75-86.
- Newman, M. (2006). *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*. Josey-Bass.
- Ospina Botero, M., & Manrique Carvajal, D. M. (2015). El reto de la escuela: Profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. Adult conceptions of child participation in relation to decision-making for children. *Fuente Académica Premier*, 22, 236-249
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ramonet, I. (2020). *Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo*. https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo?fbclid=IwAR2ZMvWgqNhP8tzygOk34jDEXOmXpG4kOsU91JYRNskCG5D_aMButluuKqY
- Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances en Supervisión Educativa*, 34, <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Rodríguez Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos.: Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177.
- Torres-Santomé, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.
- Valderrama Sanabria, M. L., & Castaño Riobueno, G. A. (2017). Solucionando dificultades en el aula: Una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista CUIDARTE*, 8(3), 1907. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.456>

Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40). <https://bit.ly/3ajKCJS>

Zabala de Alemán, J., & Sánchez Carreño, J. (2019). Evaluar por competencia o como potencia. Una mirada reflexiva y crítica. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 544-563.