

Investigación **educativa** y creación de **sentido**.

ASEFIE EDITORIAL 2022

Investigación educativa y creación de sentido.



Asociación **Ecuatoriana** de Fomento
de la **Investigación** Educativa

*Investigación
educativa
y creación
de sentido.*



Asociación **Ecuatoriana** de Fomento
de la **Investigación** Educativa

Asociación **Ecuatoriana** para el Fomento
de la **Investigación** Educativa
ASEFIE **2022**

PESAD Plataforma para un Desarrollo Académico Sustentable en Ecuador

Flemish Interuniversity Council VLIR, Bélgica

KU Leuven, Bélgica

Maarten Simons – *Flemish Promoter*

Jan Elen – *Flemish Promoter*

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Rebeca Castellanos – *Rector y Promotor Local PESAD*

Enma Campozano – *Promotora Local PESAD*

Investigación educativa y creación de sentido

ISBN: 978-9942-8808-3-3

Compilación:

Mario Madroñero Morillo

Enma Campozano

Daniel Aguilar

Nicolás Antonio Rojas Cortés

Editores:

Nicolás Antonio Rojas.

Mario Madroñero Morillo

Diagramación, diseño de portada:

Diego Unigarro Enríquez – *diego.unigarro13*

Ilustración

Paulo Bernal Bolaños

Revisión y corrección de estilo:

Lic. Jonathan Alexander España Erazo

Este libro pasó por el proceso de evaluación por pares académicos de doble ciego

Directiva AseFIE

Enma Campozano Aviles

Presidenta Interina AseFIE

Secretaria General y Tesorera AseFIE

Universidad Nacional de Educación, Javier Loyola – UNAE

Nascira Ramia

Coordinadora de Incentivos AseFIE

Universidad San Francisco de Quito, Quito – Ecuador

Katherine Salvador

Coordinadora AseFIE Guayaquil

Universidad ESPOL

Guadalupe Gómez Abeledo

Coordinadora Esmeraldas

Universidad Luis Vargas Tejada

Mario Madroño Morillo

Coordinador de proyectos

Universidad Nacional de Educación

Daniel Aguilar

Coordinador Técnico Administrativo AseFIE

Socios Activos AseFIE 2022

Auz Imbaquingo Wilman Roberto
Cortés Picazo Luis Claudio
Crespo Burgos Carlos Manuel
Madroñero Morillo Mario Marino
Robalino Campos Magaly
Pazmiño Armijos Gabriel
Castillo Núñez Jessica Ercilia
Rubio Saavedra Bibiana
Guadalupe Gómez Abeledo
Ceballos Galvis Jaqueline
Dávila Ángel María
Elena Gui Descaire
Sofía Paola Reyes Silva
Wagner Roberto Morocho Chamba
Katherine Anabelle Salvador Cisneros
Ana María Amarfil Rodríguez
Francisco Benedicto Yacila Lomas
Paola Fernanda Fernández Naranjo
Walter David Egas Ortega
Fernanda Elizabeth Sarango Solano
María José Carangui León
Iván Jhonny Polo Quiñonez
Tania Soledad Villacís Marín
Diego Patricio Ortega Auquilla
Freddy José Millán Borges
David Armando Anchaluísa Humala
Serge Bibauw
Lisbeth Deyanira Pérez Martínez
Ormary Egleé Barberi Ruiz
Edgar Efraín Loyola Illescas
Sandra Fabiola Guerrero Martínez

Hugo Renato Bone Guano
Dayana Zamorano Cuero
Paola Mariela Proaño Molina
Sergio Fabricio Trujillo Sánchez
Carmen Eulalia Calle Palomeque
Daysi Karina Flores Chuquimarca
Patricia María Enríquez Coronel
Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta
Danilo Isaac Reibán Garnica
Klever Hernán García Gallegos
Ana Lucía Pérez Zumba
Marco Vinicio Gutiérrez Soto
Mariana Rodríguez López
María Eugenia Verdugo Guamán
Cesar Augusto Solano Ortiz
Fausto Gil Sáenz Zavala
Carlos Luis Sánchez Pacheco
Eleder Piñeiro Aguiar
Juan Javier Morocho Sánchez
Gladys Verónica Llano Zhinin
Cindy Elizabeth Bolaños Mendoza
María Alejandra Ruano Casañas
Joel Eduardo Vielma Puente
Joselyn Elizabeth Bayas Arbeláez
Belén Amador Rodríguez
Liliana Annabell Arias Guevara
Pedro Fabricio Zanzzi Díaz
María Auxiliadora Zanzzi Arias
Eduardo David Pila Sanango.
Nayeth Idalid Solorzano Alcibar



Agradecimientos

La Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (AsEFIE), es una entidad con personería jurídica de derecho privado y sin fines de lucro otorgada por la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador con Acuerdo número SENESCYT 2018-006. AsEFIE como asociación dedicada al fomento de la investigación educativa, opera por medio de varias líneas de acción: a) desarrollo de capacidades de investigación en educación y sobre educación, b) generación de redes para intercambio y colaboración académica, c) fomento de una cultura de investigación de tal manera que la docencia en los niveles medio y superior se construya a partir de la investigación, d) generación de saberes a partir de procesos de investigación, e) difusión de resultados, y f) análisis e incidencia en la política pública (educativa).

Esta publicación es posible gracias al apoyo de VLIR UOS, KU Leuven, Bélgica, Universidad Nacional de Educación UNAE; de igual manera a las siguientes universidades representadas en AsEFIE: Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad Casa Grande, Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad San Francisco de Quito.

Prólogo

Mario Madroñero Morillo. Enma Campozano Aviles.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE. Universidad Nacional de Educación. UNAE Ecuador

1

El temblor del sentido. Narrar la experiencia de investigación

.Daniel Gómez Ramos

28

Escritura Académica, Educación, Investigación y Creatividad

.Mario Madroñero Morillo. Enma Campozano Aviles

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE. Universidad Nacional de Educación. UNAE Ecuador

55

Dilemas epistémicos y ontológicos de la transición forzada de espacios escolares presenciales a espacios virtuales

Walter David Egas Ortega

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE

84

La arqueología curricular y el devenir educativo: caso Ecuador.

Ana María Amarfil.

Universidad Casa Grande, Ecuador. Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE.

110

135

Desafíos de la educación superior ecuatoriana durante su evolución histórica-política.

Julia Irma Carrión Ordóñez. Sara Elizabeth Bravo Salinas. Fabian Escandón.

147

Currículo Priorizado e Interdisciplinariedad: encuentros y desencuentros desde la perspectiva teórica, docente y autoridades.

Víctor Miguel Sumba Arévalo. Johanna Grace Mejía Vera.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE.

159

De la reflexión metacognitiva del estudiante a la mejora continua del currículo.

Guerrero Martínez Sandra Fabiola.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE.

167

Aprendizaje basado en problemas aplicado a la matemática en la enseñanza general básica.

Mislaidys Riera García. Ramón Cala Aiello.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE.

179

Motivación y aprendizaje de inglés en el sistema de educación superior en Ecuador: visiones, reflexiones y propuestas de diferentes actores educativos claves.

Diego Ortega Auquilla. Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador.

Sandy T. Soto. Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Ligia Fernanda

Espinosa Cevallos. Universidad Regional Amazónica Ikiam, Ecuador.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa. ASEFIE.

**Análisis de una tarea de Medidas de
Tendencia Central, con la herramienta
Criterios de Idoneidad Didáctica: Una mirada
desde la formación inicial de profesores.**

Eulalia Calle, Mari Oyervide, Nelly Álvarez, Adriana Breda

190

Prólogo

Investigar, entre las razones y técnicas del “deber ser” y el corazón

Las experiencias de investigación en un contexto académico pueden delimitarse al conocimiento de sus técnicas y procedimientos, motivo por el que se naturaliza su práctica y deja de problematizarse, en algunos casos por la exigencia de la producción de conocimientos dependientes de la forma en la que se conciben el desarrollo y la innovación que sustentan prácticas de investigación caracterizadas por no cuestionar la validez de las formas de ver la vida y el mundo que delimitan los paradigmas.

La ausencia de problematización de la noción de paradigma y de la propia práctica de investigación ofrece un indicio de que las dimensiones “pedagógica y epistémica de la escritura y la investigación” (Van Manen, 2000) no son consideradas en su enseñanza, particularidad que expresa una denegación de la “acción reflexiva” (Van Manen, 2000) de la investigación y por tanto de la confluencia crítica entre la invención, la improvisación y la episteme que implica, pues como destacan Anselm Strauss y Juliette Corbin (2002), una investigación conlleva:

al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa en el análisis de los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad. Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso. Sin embargo, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse de manera dogmática sino para usarlos de manera creativa y flexible si los investigadores los consideran apropiados. (Strauss y Corbin, 2002, p, 22-23).

La investigación permite entonces complementar perspectivas y a la vez ampliarlas tal como se proponga en las diferentes experiencias de investigación, sean propuestas de acuerdo a paradigmas positivistas, post positivistas, socio críticos o constructivistas (Guba, Lincoln, 2002), que pueden interpretarse o no, como dogmas.

La creatividad expone al investigador al límite de su propia percepción sobre la relación entre los diferentes paradigmas y la forma en la que afectan la concepción de la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, pues cuestiona la objetividad o validez de los datos y la transcripción irreflexiva de la información, debido a que interviene desde los afectos, emociones, sentimientos que hacen parte integral de la “acción reflexiva” que implica el pensamiento, la vida y el devenir de los saberes y conocimientos entre diferentes experiencias, culturas y tradiciones investigativas.

Las experiencias investigativas al involucrar al investigador de forma íntima provocan crisis particulares a nivel ontológico, epistemológico y metodológico (Guba, Lincoln, 2002) pues las propuestas teóricas y prácticas de las acciones reflexivas en la investigación al “evocar la vida académica y cotidiana” del investigador provocan lo que Ronald Pelias (2004) concibe como una “Metodología del Corazón” que emerge:

en el deseo de escribir desde el corazón, que expone al investigador que, en lugar de esconderse tras la ilusión de la objetividad, se presenta a sí mismo en la vulnerabilidad de sus emociones, la evocación de su lenguaje y la poética de una voz sensitiva que le permite acercarse de manera más íntima a quienes pretende estudiar. En este sentido, la Metodología del Corazón, tiene lugar en el cuerpo del investigador – en un cuerpo que se despliega sin la intención de la exhibición narcisista, sino en, sobre y a través de la relación con los demás. Expone un cuerpo que invita al reconocimiento y comunicación pasional, que asume y se expone a la responsabilidad de estar siendo humano. (Pelias, 2004, p, 1).

La apertura a la investigación conlleva exponerse a un desafío que no se limita a la adecuada repetición y reproducción de paradigmas y patrones de conducta, implica confrontar los mitos de la investigación que la presentan como algo inalcanzable, sea por su relación con la epistemología o por la delimitación a “enfoques” de los alcances y proyecciones de sus perspectivas.

La concepción de la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, desde las perspectivas de la ciencia y las artes, la epistemología y la estética, la indagación y la creatividad confrontan los límites de las razones que sustentan el “deber ser” que pretende definir la perspectiva de la concepción y comprensión de lo humano, la profesión y sus prácticas en lo posible, a corazón abierto.

La investigación y la educación. Entre lo ideal y lo funcional

Las concepciones y prácticas de investigación en educación se han relacionado con la posibilidad de comprender e interpretar qué implica la concepción de conocimientos en una ciencia y cómo enseñar la forma en la que se conciben en perspectiva de generar procesos de formación para aprender a reproducirlos, mejorarlos, transformarlos y en lo posible innovarlos a través de la misma investigación.

En el caso del contexto ecuatoriano en la actualidad, la noción de investigación se relaciona con las propuestas del “Plan de creación de oportunidades 2021-2025” que considera lo siguiente:

La oferta académica de educación superior es suficiente, pertinente, eficaz, de calidad. Su construcción se articula con las necesidades y expectativas de la sociedad, pero siempre respetando la autonomía de las instituciones de educación superior, así como la libertad de los estudiantes a elegir sus carreras. La inversión en Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) registra niveles superiores frente a

la media regional, promoviendo el incremento del empleo en estos sectores. Las empresas otorgan financiamiento a la investigación de sus procesos productivos, y propició el fomento de la educación técnica y tecnológica, el incremento en la producción científica de alto impacto y la vinculación de las instituciones de educación con redes globales de conocimiento. (Secretaría Nacional de Planificación Ecuador Plan de creación de oportunidades 2021–2025, 2021, p. 22)

La noción de investigación que se establece de acuerdo a la relación con el desarrollo y la innovación se establece en perspectiva de mejorar los procesos de producción de las instituciones y empresas que regulan la financiación de las investigaciones de acuerdo a su utilidad, funcionalidad y “empleabilidad” para el desarrollo, considerado desde la perspectiva económica de la optimización de procesos de producción; particularidad por la que se recalca en “el fomento de la educación técnica y tecnológica” considerada más “funcional” y por tanto “ideal” en perspectiva de establecer vínculos con “redes globales de conocimiento” que implican la concepción de “culturas de investigación” generadas por “sociedades del conocimiento”.

En el contexto de la “sociedad del conocimiento europea” de acuerdo al informe: “Prospectiva para el Desarrollo de la Educación Superior/ Relaciones de Investigación” de la Comisión Europea de 2003, la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, como destacan Maarten Simons y Jan Elen (2015), se caracteriza por considerar que:

La educación superior basada en competencias que se enfoca en la empleabilidad en la sociedad del conocimiento necesita, según el informe, una “educación a través de la investigación”. Esto se debe a que las competencias de investigación son útiles para los profesionales de la sociedad del conocimiento y porque la educación superior únicamente puede ofrecer estas competencias si está relacionada con la investigación. En este punto, el informe sostiene que al analizar minuciosamente el tipo de competencias básicas que parecen ser fundamentales para la empleabilidad (pensamiento crítico, análisis, discusión, trabajo independiente, aprender a aprender, resolución de problemas, toma de decisiones,

planificación, coordinación y gestión, trabajo cooperativo, etc.), parece bastante claro que el antiguo énfasis de von Humboldt en las virtudes del “intercambio productivo” de la investigación-enseñanza sigue siendo sorprendentemente pertinente en el contexto actual. Llama poderosamente la atención que la lista de competencias de “empleabilidad” en gran parte coincide con las competencias que forman parte del ejercicio de la actividad de la investigación moderna. (Comisión Europea, 2003). (Simons, Elen, 2015, p, 70).

La concepción de la relación entre la investigación y la educación en la modernidad, se relaciona con la Ilustración que tendría en von Humboldt un representante, en tanto para él la educación conlleva un proceso de “edificación” susceptible de transformar al investigador a partir de la relación con los saberes y el encuentro con una verdad ideal capaz de ir más allá de la funcionalidad; particularidad que Simons y Elen (2015) cuestionan, pues el “intercambio productivo de la investigación-enseñanza” o del “nexo entre investigación y enseñanza” –difícilmente podrían establecer consenso a través de “los supuestos tradicionales de la “educación a través de la investigación” (Simons, Elen, 2015, p, 70) en la medida en la que:

la idea de Humboldt de “educación a través de la investigación” ha sido desenmascarada como un mito porque, en realidad, nunca se ha aplicado o porque la idea ha sido cuestionada de una manera radical ante la masificación de la educación superior, el desarrollo de la dimensión vocacional de la educación superior y la continua especialización de la investigación durante el siglo veinte (Simons, Elen, 2015, p, 69).

La perspectiva sobre la relación entre la investigación y la educación, en este sentido, para Simons y Elen (2015) expone una “ambivalencia”, pues mientras el informe sobre la relación en el contexto europeo, destaca la presencia de las propuestas de von Humboldt, y la necesidad de retomar o continuar sus presupuestos en la actualidad, las particularidades de la modernidad en cuanto a la exigencia de eficiencia de la relación referida a la economía de la producción de conocimientos funcionales, deja a un lado el sentido “edificante” de la educación.

La “ambivalencia” sobre el concepto de la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, para Simons y Elen (2015) sustenta la identificación de dos “enfoques” caracterizados como “incluyentes”:

un enfoque funcional (“nexo entre investigación y enseñanza”), y un enfoque idealista (“educación a través de la investigación”). Según nosotros, la distinción entre estos enfoques se justifica porque cada enfoque utiliza su propio horizonte para reflexionar sobre la importancia y la organización de la relación entre investigación y educación/enseñanza (Simons, Elen, 2015, p, 70).

La “inclusión” entre enfoques expone las dimensiones económica y axiológica de la ambivalencia y la forma del intercambio entre valores de verdad entre los dos enfoques, que no llega al límite de la transvaloración debido a que, a nivel de estructura, proyecta la capitalización de los enfoques en perspectiva de la empleabilidad, en tanto uso particular o público de las competencias aprendidas.

En el caso de la referencia a la Ilustración cabría considerar entonces la presencia transversal de las formas de relación que organiza el capitalismo y la administración de los saberes, conocimientos y prácticas que propone, en cuanto a su relación con la investigación, la educación y la enseñanza, debido a que en el capital se materializa lo ideal y lo funcional de sus productos, pues como recuerda Lazzarato (2013):

El concepto contemporáneo de “economía” abarca, a la vez, la producción económica y la producción de subjetividad. Las características clásicas de la secuencia revolucionaria de los siglos XIX y XX –el trabajo, lo social y lo político– son atravesadas por la deuda y redefinidas en gran medida por ella. Es necesario, por lo tanto, aventurarse en territorio enemigo y analizar la economía de la deuda y la producción del hombre endeudado, para tratar de construir algunas armas con las que podamos librar los combates que se anuncian –puesto que la crisis, lejos de terminar, amenaza con extenderse– (Lazzarato, 2013, p, 13).

La referencia de Lazzarato sobre la presencia del capitalismo en la producción de subjetividad y su delimitación a “la secuencia revolucionaria” de “–el trabajo, lo social y lo político” durante los siglos XIX y XX, dan indicios de cómo se considera la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, que está entre la edificación integral y el funcionalismo específico, e indica la ambivalencia entre el ser ilustrado y el ser industrial que tendría una forma de resolución ontológica en la transformación del ser humano en un trabajador competente capaz de asumir la deuda con la formación.

La figura del trabajador sustentaría una ontología de la empleabilidad considerada ésta como una forma de cualificación mínima capaz de promover un “principio de identidad” homogéneo que debido a la expansión del sistema y estructura del capital, adquiere magnitudes globales que reproducen los periodos o las intenciones de conquista y colonia visibles en la experimentación científica que requiere el conocimiento y clasificación de “nuevos mundos” en perspectiva de la construcción de epistemologías que sustenten las políticas educativas y de investigación para la administración de los conocimientos y “recursos” epistémicos y metodológicos de los territorios a conquistar.

En el contexto de América, la concepción, construcción y proyección de una “sociedad del conocimiento” representa una combinación entre intenciones coloniales, modernas y actuales sobre las formas en las que se concibe y proyecta la noción de ciencia, tecnología, innovación, para considerar la relación entre investigación, educación y enseñanza, en un contexto en el que el imaginario social sobre la investigación se caracteriza por un lado, desde una concepción de educación que combina los enfoques ideales y funcionales a través del privilegio que otorga a la formación técnica y tecnológica que se presupone como una posible base para la adaptación y replica de las tecnologías de la “sociedad del conocimiento europea”, por otro, desde la referencia y crítica de la imposición de modelos educativos y de investigación del sistema europeo u occidental, se presenta tanto el rechazo de toda implementación de conceptos y métodos, o la apertura en perspectiva de una concepción híbrida de la investigación, susceptible de promover la sistematización y organización del patrón epistémico

occidental desde perspectivas calificadas como locales o “subalternas” que replican la ambivalencia de los enfoques a través del cumplimiento de procedimientos que se repiten de forma irreflexiva pero con exactitud; particularidad por la que la formación en investigación se propone desde una perspectiva colonial/moderna, que de acuerdo a la interpretación de Murillo y Martínez-Garrido (2019) corresponde a considerar que, al menos en el contexto de América Latina:

La formación en investigación educativa es aún un reto pendiente en las universidades que requiere de especial atención. No estaría muy alejado de la realidad afirmar que una gran parte de la falta de calidad de los trabajos desarrollados en América Latina se debe al uso deficiente de la metodología. Sin una buena formación, sin materias de investigación en posgrados y un refuerzo de los doctorados en educación, difícilmente mejorará la investigación (Murillo, Martínez-Garrido, 2019, p. 22).

El “problema” de la “falta de calidad” de la investigación en educación referido al “uso deficiente de la metodología”, coincide con el informe de la Comisión europea de 2003, al insistir en la necesidad de una “buena formación” que se identifica con una “educación a través de la investigación”; coincidencia que refleja la naturalización de la carencia de reflexión sobre la relación entre la investigación y la dimensión pedagógica y epistemológica que conlleva la enseñanza de o a través de la investigación.

En el contexto ecuatoriano, de acuerdo al proceso que proyectó el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017:

La situación investigativa en las universidades públicas aún no se vincula de manera significativa, sin embargo, con el sector productivo. . . existe una demanda social insatisfecha evidenciada por la falta de espacios laborales en áreas complejas de aplicación de conocimiento científico (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo Plan Nacional del Buen Vivir, 2013-2017, p. 166)

Particularidad que indica la “ambivalencia” de la transposición de los enfoques idealista y funcional de la investigación y su enseñanza, que al mencionar la falta de vinculación significativa con el sector productivo

de la investigación, ofrece un indicio del problema de la utilidad, funcionalidad, empleabilidad de sus propuestas que no se confronta desde una perspectiva diferente que se ocupe de las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas del problema, sino que se delimita a la necesidad de formación técnica, en este sentido:

Las universidades y escuelas politécnicas deberán enfocar sus esfuerzos de inversión en la investigación aplicada, para lograr una articulación con los sectores estratégicos y los sectores productivos priorizados. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo Plan Nacional del Buen Vivir, 2013-2017, p. 420)

La noción de investigación y su enseñanza se delimita de esta forma a partir de la concepción sobre la “matriz productiva” del país que al no corresponder con la propuesta educativa de cambio y transformación de la “matriz cognitiva” que está más relacionada con las perspectivas de las “ciencias fundamentales”, resignifica la “ambivalencia” que representan los enfoques ideal y funcional de la investigación, la educación y su enseñanza, pues la transformación de la “matriz cognitiva” implica un proceso de investigación de largo plazo, mientras la “matriz productiva” requiere procesos de investigación que optimicen de inmediato los procesos productivos.

La reproducción de la “ambivalencia” entre los enfoques refleja de esta manera la reproducción de la carencia de reflexión crítica sobre la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, que se genera por la necesidad de aplicación inmediata de procesos que desplazan la reflexión teórica, conceptual, metodológica a un segundo plano en el mejor de los casos o que no la considera al privilegiar solo la formación técnica, concebida como “más efectiva” para la conservación de la “matriz productiva”.

Desnaturalizar la carencia de la reflexión implica en este sentido considerar una perspectiva diferente sobre la “ambivalencia” que representan los enfoques, que se hace posible a través de la dimensión inmanente y

trascendente de la escritura en la investigación, que al considerarse además como una “acción reflexiva” hace posible una ruptura/apertura de los paradigmas y los métodos, debido a que el acontecimiento de escritura expresa una oscilación de los sentidos que no permite la clausura de la experiencia investigativa y de enseñanza en un solo sentido pues su movimiento corresponde a la “inestabilidad esencial” de sus sentidos en correspondencia a sus contextos.

Investigación y educación. Entre la ambivalencia, la inestabilidad, el equilibrio y el desenfoco

La comprensión de la “ambivalencia” y la “inestabilidad” que se delimita a través del intercambio entre los enfoques, se amplía por ejemplo, a través de la diversidad epistémica que expone cada contexto, en este sentido, o al menos en el contexto americano, la “ambivalencia” e “inestabilidad” se relacionan más con el equilibrio que con su falta, pues como propone Silvia Rivera Cusicanqui (2010), desde el diálogo con el pensamiento Aymara, el equilibrio implica más que un consenso, en este caso –entre la investigación, la educación y la enseñanza–, una relación de disenso entre enfoques, que se comprende a partir del concepto aymara *chi'xi*, que se caracteriza porque:

plantea la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa. (Rivera Cusicanqui, 2010: 70).

El equilibrio en disenso de la perspectiva *chi'xi* provoca una ruptura/apertura de los “enfoques” pues genera una comprensión de la realidad desde el desenfoco, en tanto corresponde a un equilibrio crítico entre

perspectivas que se compone a través de una relación polémica entre potencias y fuerzas equivocadas que dan vida y sentidos de vida sin la dependencia de un consenso que les valide al homogeneizarlos, de esa manera difiere de la “fusión de horizontes” de los enfoques pues provoca relaciones contenciosas y de disenso que implicarían una fisión de horizontes.

La “fusión” representa la absorción de las diferencias entre la investigación, la educación y la enseñanza a través de la “empleabilidad” como ideal del funcionalismo, mientras en el caso de la fisión, es posible una apertura de los enfoques debido a la emergencia de las dimensiones políticas, poéticas y prácticas de la investigación, pues implicaría considerar como destaca Philippe Meirieu (2001) que:

La poiesis es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un “acto”. La praxis, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su “resultado”, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación. (Meirieu, 2001, p, 62).

La praxis de la investigación como una acción reflexiva que rebasa su propia finalidad al relacionarse con la educación y la enseñanza, no se delimita entonces a la perspectiva del enfoque “idealista/funcional” en la medida en la que no se propone para la reproducción de modelos, tipos o ejemplos, pues provoca una ruptura/apertura de la “representación anticipada” de su finalidad.

La praxis investigativa sería de esta manera una cualidad *ch'ixi*, pues hace posible el disenso en la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza que rompe y abre la estructura teleológica del paradigma de una investigación que solo se define por resultados. En esta perspectiva como recalcan Simons y Elen (2015):

lo que se necesita es un tipo de reflexión e investigación educativa/ pedagógica sobre la educación académica que sea diferente a la reflexión educativa/pedagógica que pertenece al enfoque funcional. Lo que tenemos en mente es un tipo de reflexión e investigación educativa que tome en cuenta el potencial educativo específico de la investigación académica, así como el potencial de enseñanza específico de los investigadores. Esto podría ofrecer al enfoque idealista, una herramienta para detener una estrecha “pedagogización” y evitar que las universidades se conviertan en escuelas; no porque las escuelas sean inferiores a las universidades, sino porque son diferentes (Simons, Elen, 2015, p, 81)

La diferencia entre las escuelas y las universidades en relación con la investigación corresponde a la diferencia de finalidades de las concepciones y prácticas sobre la educación que tiene lugar en sus contextos y que no solo se delimita a la relación entre los docentes, las infancias y las juventudes, pues se considera en perspectiva del establecimiento de relaciones intergeneracionales con los saberes y conocimientos susceptibles de aprenderse, reproducirse o producirse a través de una “cualificación” independiente de la “empleabilidad”.

La delimitación de la cualificación a la empleabilidad en este sentido, se considera como un síntoma de la transición de una política de investigación en “economía de conocimiento” que, en el caso de la función que define la “identidad científica” de la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza, provoca una separación del científico de sí mismo, los otros, el mundo, pues como refiere Isabelle Stengers (2019), esa relación no sería “materia de preocupación” (*matter of concern*) de las ciencias.

Las materias de preocupación a las que hace referencia Stengers corresponden a las dimensiones económicas y sociales definidas por el “Informe de síntesis de los Estados generales de la investigación” de 2004 como “deformaciones” y “contingencias” de las que la “ciencia” debe “resguardarse” mientras los ciudadanos, se presupone, “deben” creer en las “soluciones” de la ciencia a “problemas” de los que no se preocupa; pues como recalca Stengers:

En pocas palabras, lo que llamé *matter of concern* es aquí caracterizado como “deformación”, mientras que la solución aportada por “la ciencia” será identificada con un problema finalmente bien formulado. Y, por lo tanto, los ciudadanos tienen razón en confiar, pero deben saber esperar, y comprender que los científicos están en la obligación de permanecer sordos a sus gritos y a sus demandas ansiosas (Stengers, 2019, p, 14).

La investigación definida solo por la economía de los resultados, en este contexto, en el que se sustenta una “obligación a permanecer sordos” a los “gritos y demandas ansiosas” de los ciudadanos, reproduce lo que Meirieu (2001) define como “el mito de la educación como fabricación”, en la medida en la que el ideal de su función socava la comprensión del presente a través de la negación o invisibilización de la dimensión subjetiva de la relación con los saberes y conocimientos y la forma en la que la subjetivación afecta las decisiones sobre qué y cómo saber, que a la vez implican la creación de formas de aproximarse al mundo, de participar en la transformación de su presente sin depender de la reproducción de la “representación anticipada” de un “futuro” delimitado por la ambivalente “empleabilidad” de sus “capacidades y competencias” que en la actualidad exigen “aplicabilidad e implementación” inmediatas, es decir, sin la posibilidad de cuestionar el ideal del cumplimiento de la función. En esta perspectiva como destaca Meirieu (2001):

En esas condiciones de aumento de desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes “bólide” (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales. Parte de ellos son incluso susceptibles de precipitarse en algún “fundamentalismo”, de dejarse atrapar por algún fanatismo sin pasado ni futuro y quedar absorbidos por un ideal fusionario que les permita, por fin, existir dentro de un grupo, encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social (Meirieu, 2001, p, 27).

En el contexto investigativo es posible encontrar “investigadores bólido” “sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales” posiblemente sublimados a través del complemento que representan el “desarrollo y la innovación” como formas de “inmolación de la transmisión cultural”, que administrados por la “obsesión” por los resultados fundamentan la exigencia de producción académica a través de una concepción de investigación y ciencia que vacía de sentido la educación y la enseñanza; situación particular, sobre la que Stengers (2019), en relación al lugar del científico en la “economía del conocimiento” y la educación, dice:

No creo que los científicos sean “ingenuos” como gallinas bajo cuyo vientre uno vendría a sacar un huevo u otro para darle un valor nuevo, al servicio de la humanidad. Ellos saben perfectamente llamar la atención de aquellos que pueden hacer oro con sus resultados. También saben que la economía del conocimiento marca la ruptura del compromiso que les garantizaba el mínimo de independencia vital (...) En pocas palabras, los científicos tienen buenas razones para estar inquietos, pero no pueden decirlo. Así como los padres no se pueden pelear delante de sus hijos, ellos no pueden denunciar a quienes los alimentan. Nada debería romper la creencia confiada en la Ciencia, ni incitar a “la gente” a meterse con lo que, de todos modos, son incapaces de comprender (...) “La gente” debe seguir creyendo en la fábula de una investigación “libre”, animada únicamente por la curiosidad, para descubrir los misterios del mundo (el tipo de caramelo gracias al cual tantos científicos de buena voluntad se ocupan de seducir a las almas infantiles) (Stengers, 2019, p. 15).

La economía y la sociedad del conocimiento y la concepción de educación para la “empleabilidad” que proyecta, produce una noción de investigación y ciencia que carece del “mínimo de independencia vital” y genera una epistemología de la supervivencia del “más apto” en correspondencia con los niveles de calidad que se exige a una institución educativa que, al fundamentarse en la economía de los resultados, no considera como materia de preocupación la pérdida de los sentidos de una vida, pues los atribuye a una “falta de madurez” que se naturaliza a través de la infantilización.

La investigación y la educación. Entre el paradigma y el fármaco

La investigación está presente de manera inmanente y trascendente en las ciencias que pueden ser consideradas como formas de pensamiento que componen sistemas de representación de los saberes, conocimientos y prácticas que constituyen estructuras, modelos, tipos, ejemplos de saberes y conocimientos que, al relacionarse con la veracidad por procesos de demostración de sus temas, preguntas y respuestas, puede conformar un paradigma.

En esta perspectiva como recuerda Agamben (2010), la concepción de paradigma implica comprender la distinción entre “exemplar de exemplum” –debido a que– “el primero, que se aprecia con los sentidos (oculis conspicitur), indica lo que debemos imitar (exemplar est quod simile faciamus); el segundo exige, en cambio, una valoración más compleja (no solo sensible: animo aestimatur) y tiene un significado sobre todo moral e intelectual” (Agamben, 2010, p, 24).

La imitación del ejemplo y su consideración “moral e intelectual” nos dan un indicio de la dinámica del paradigma, que representa una dialéctica de la reproducción del valor del ejemplo en perspectiva de ampliar su alcance y conservación a nivel de estructura, motivo por el que el paradigma es transversal a la relación entre investigación, educación y enseñanza.

La estructura de un paradigma tendría semejanza con un palimpsesto en el que las nuevas perspectivas y formas de concepción, comprensión e interpretación de las ciencias, se superponen y permean una sobre otra. En perspectiva de la escritura en investigación, un paradigma tendría la composición de un fármaco, en este sentido tendría las cualidades del veneno en tanto “poción mágica” capaz de concebir la ilusión del cumplimiento inmediato de un deseo, y del remedio, en cuanto ruptura del “hechizo” que provoca la obsesión por el cumplimiento sin restricciones del deseo.

El paradigma como fármaco de las ciencias, en su cualidad de veneno, suspende la posibilidad de concepción, comprensión e interpretación del deseo de investigación, lo refleja en sus propias imágenes, particularidad por la que el deseo se cierra sobre sí a través de la reproducción de la representación de sus propias imágenes, modelos y ejemplos. El cierre sobre sí del paradigma clausura el deseo, lo suspende en la contemplación de su idea, de su estructura arquetípica al punto de transformarlo en dogma, en el sentido de una creencia que se sustenta en un “principio” que fundamenta opiniones incuestionables.

Los paradigmas en una ciencia, de esta manera, tendrían la estructura de reproducción de las creencias religiosas, particularidad que, cómo menciona Boaventura de Sousa Santos (2009) conlleva considerar que:

Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no están antes ni después de la explicación científica de la naturaleza o de la sociedad. Son parte de esa misma explicación (...) La razón por la que privilegiamos hoy una forma de conocimiento basada en la previsión y control de los fenómenos nada tiene de científico. Es un juicio de valor. La explicación científica de los fenómenos es la autojustificación de la ciencia en cuanto fenómeno central de nuestra contemporaneidad. La ciencia es, así, autobiográfica. (p, 52).

El “valor” de la ciencia se sustentaría entonces en los procesos de verificación y evaluación de otras formas de saber, conocer, aprender y enseñar, consideradas menores al no sustentarse en estructuras y sistemas ideales o funcionales de organización a las que exige la reproducción más exacta de sus paradigmas y la transcripción incuestionable de sus principios, métodos y ejemplos; imposición frente a la que sin embargo, el carácter autobiográfico de las ciencias, es decir, su dimensión subjetiva y estética, pudiera provocar una ruptura, pues de acuerdo con esta perspectiva:

La ciencia no descubre, crea, y el acto creativo protagonizado por cada científico y por la comunidad científica en su conjunto ha de conocerse íntimamente antes que conozca lo que con él se conoce de lo real (De Sousa, 2009, p, 52).

El carácter autobiográfico de las ciencias expone una concepción del ser científico fuera de la definición que delimita la “empleabilidad”, pues implica el cuestionamiento de su identidad y de la investigación a través de la relación con la creatividad o por la exposición a la creatividad, concebida como una ruptura/apertura de las “representaciones anticipadas” sobre el saber, los conocimientos y la educación, de investigaciones dependientes de la economía de la relación hipótesis – resultados – demostración – evaluación y por tanto de la economía de la deuda.

La crisis de la demostración en las ciencias, tendría equivalente en la crisis de representación de las artes, particularidad por la que entre las ciencias y las artes, las epistemes y las estéticas, las poéticas y las praxis, la relación entre la investigación, la educación y la enseñanza; de la ambivalencia entre lo ideal y lo funcional pasan a lo que podría considerarse una paradoja crítica que provoca fisuras en los sistemas de representación de los saberes y conocimientos considerados “comunes” al sustentarse en consensos mono culturales.

La paradoja expone sentidos fuera del consenso, expresa lo que se presupone fuera de lugar, da un indicio de lo inédito, de lo que rebasa las variables y las categorías, de esta manera no corresponde a la ortodoxia ni a la heterodoxia debido a la cualidad pre paradigmática que revela y que expone el disenso y la relacionalidad crítica entre la pluralidad de los sentidos de la acción investigativa, el acontecer educativo y el devenir del aprendizaje.

Necesidad, educación pre paradigmática e investigación

La posibilidad de considerar una educación pre paradigmática implica la problematización de su finalidad y por tanto del carácter teleológico de sus concepciones y prácticas a través de las que la investigación se interpreta como su “causa final”, debido a los enfoques ideal o funcional que dirigen la “efectividad” de la formación a través de la “empleabilidad” como respuesta a la “necesidad”.

La historia de la educación podría considerarse a través de la diferencia de sus finalidades, que se proponen en correspondencia a la noción de necesidad de saber, conocer, enseñar, aprender y la forma en la que se comprendan esas acciones, que confrontan el problema de dar respuesta a lo que se considera imprescindible para vivir una vida con sentido. La necesidad de educación de este modo, implica un deseo de sentido y de dar sentido a lo que se considera imprescindible o a lo que se considere que hace falta al sentido de una vida; indica lo incompleto y la inquietud que provoca, de esa manera se relaciona con el deseo y el motivo que sustenta la razón de una búsqueda, una indagación, una investigación, debido a que la necesidad se caracteriza por su cualidad de cumplimiento y posible apertura.

En el contexto de la Grecia antigua se relaciona con Ananké y Adrastea o las formas de un destino inevitable e ineludible representado por las Moiras o Parcas. La necesidad educativa en este sentido implicaría una pedagogía trágica que intenta responder a la necesidad de dar sentido a una vida que se delimita por la finitud, por la mortalidad, particularidad por la que la educación busca responder al problema del tiempo de una vida y su sentido. La pedagogía trágica podría considerarse como una pedagogía del sentido del tiempo, en perspectiva de la provocación de una ruptura con lo inevitable e ineludible de un destino prefijado, particularidad que implicaría una educación intempestiva y por acontecimiento.

La ruptura con el destino corresponde en este imaginario arcaico de la necesidad educativa a la relación con Mnemosyne quien como recalca Jean Pierre Vernant (1973) “preside, se sabe, la función poética” (Vernant, 1973, p, 91); en este sentido la dimensión poética de la pedagogía trágica hace posible el establecimiento de una relación con el tiempo singular y comunitario de las relaciones con los saberes y conocimientos y sus prácticas de enseñanza, que tendrá lugar a través de los catálogos que componen las narraciones de los mitos pues de acuerdo con Vernant:

A través de ellas se fija y se transmite el repertorio de los conocimientos que permite al grupo social descifrar su “pasado”. Constituyen como los archivos de una sociedad sin escritura,

archivos puramente legendarios, que no responden ni a exigencias administrativas, ni a una intención de glorificación real, ni a una preocupación histórica (Vernant, 1973, p, 94).

El devenir de una “sociedad sin escritura” implicaría de esta manera una comprensión del presente como acontecimiento en la medida en la que como expresa Vernant:

El pasado de esta forma desvelado es mucho más importante que el antecedente del presente: es la fuente del presente. Remontándose hasta él, la rememoración busca no el situar los acontecimientos dentro de un marco temporal sino el alcanzar el fondo mismo del ser, descubrir el original, la realidad primordial de la que ha salido el cosmos y que permite comprender el devenir en su conjunto (Vernant, 1973, p, 95).

La necesidad educativa en este sentido expone una genealogía y arqueología de la enseñanza de los saberes y conocimientos, considerados como acontecimientos de ruptura de la temporalidad que los delimita a un contexto constituido por la reproducción de la historia del paradigma de su representación. La perspectiva genealógica y arqueológica de la comprensión del tiempo permite comprender el presente en tanto devenir, particularidad por la que:

No se podría, pues, decir que la evocación del “pasado” hace revivir lo que ya no existe y le da, en nosotros, una ilusión de existencia. En ningún momento la vuelta hacia atrás a lo largo del tiempo nos extravía de las realidades actuales. Solamente alejándonos del presente tomamos distancia en relación al mundo visible; salimos de nuestro universo humano, para descubrir detrás de él otras regiones del ser, otros niveles cósmicos normalmente inaccesibles (...) El “pasado” es parte integrante del cosmos: explorarlo es descubrir lo que se disimula en las profundidades del ser. La historia que canta Mnemosyne es un desciframiento de lo invisible, una geografía de lo sobrenatural (Vernant, 1973, p, 96)

Las dimensiones genealógica y arqueológica de la necesidad educativa provocan una ruptura/apertura a través de la que es posible salir del sistema de representación anticipada del “universo humano”, conlleva rebasar lo visible y los límites de la noción de naturaleza. En esta perspectiva, la necesidad educativa se relaciona con la investigación a partir de las dimensiones poéticas y estéticas de su praxis pedagógica, caracterizada por una motivación a la ruptura/apertura de los límites de la representación, experiencia que hace posible considerar la investigación como una profanación de los paradigmas que sustentan la aparente inevitabilidad de su finalidad.

Educación y profanación. La investigación como “bien común”

El cuestionamiento, ruptura y apertura que implica la investigación desde una perspectiva pre paradigmática e independiente de la economía de reproducción de estructura y sistema, conlleva una profanación de paradigmas que separan y clasifican las concepciones y formas de saber y conocimiento como válidas o inválidas de acuerdo a la ciencia, que como refiere De Sousa (2009) opera con la misma estructura de la creencia en tanto expresa un “juicio de valor” – motivo por el que– “La razón por la que privilegiamos hoy una forma de conocimiento basada en la previsión y control de los fenómenos nada tiene de científico (De Sousa, 2009, p, 52). La reproducción de la estructura y sistema de la creencia por parte de la ciencia, sustentan su privilegio y distanciamiento de otras formas de conocimiento. La separan de los conocimientos considerados menores o inválidos por su carencia de sistema y proceso consideradas características de su incapacidad para la proposición y conservación de paradigmas. La ciencia concebida de esa manera constituye una jerarquía que reproduce la diferencia entre lo “sagrado”, en relación con conocimientos que por su especialidad son de uso exclusivo y privado, y lo “profano”, en referencia a conocimientos populares o las formas de su uso no especializado o informal.

La separación indica de acuerdo con Giorgio Agamben (2005) el carácter religioso de la concepción de los saberes, conocimientos y prácticas que definen su uso, en esta perspectiva: “Es posible definir la religión como aquello que sustrae cosas, lugares, animales o personas del uso común y los transfiere a una esfera separada. No sólo no hay religión sin separación, sino que toda separación contiene o conserva en sí un núcleo auténticamente religioso” (Agamben, 2005, p, 98).

La ciencia al considerarse como una esfera separada de otros conocimientos, reproduce esa forma de separación, que, en un contexto educativo, delimita la finalidad de un concepto y proceso formativo, sea a través de la clasificación y distribución de conocimientos que ofrezca en un currículo, sea en la fundamentación de las políticas educativas y de investigación que lo sustenten.

La ruptura/apertura del sistema de separación entre saberes, conocimientos y prácticas, implicaría no solo una perspectiva crítica sobre sus fundamentos, sino una profanación, en el sentido en el que de acuerdo con Agamben:

Profanar significa abrir la posibilidad de una forma especial de negligencia, que ignora la separación o, sobre todo, hace de ella un uso particular. El pasaje de lo sagrado a lo profano puede, de hecho, darse también a través de un uso (o, más bien, un reuso) completamente incongruente de lo sagrado (Agamben, p, 99)

En el contexto educativo, en el que la investigación y la enseñanza tienen lugar, el carácter profano del acontecimiento educativo correspondería a una decisión por la “negligencia” que conllevaría no reproducir la jerarquía que fundamenta la separación entre saberes y conocimientos. De acuerdo con Jan Masschelein y Marteen Simons (2014):

Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re) apropiación del sentido. Lo profano es todo aquello, en ese sentido

general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público. Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo (Masschelein, Simons, 2014, p, 40)

La expropiación de los saberes y conocimientos de la “esfera privada de la ciencia” conlleva su puesta en común o su reapropiación social en tanto bienes comunes, motivo por el que la profanación expone la acción reflexiva de una política de investigación educativa que conlleva la praxis de una pedagogía de los bienes comunes.

Los “bienes comunes” se comprenden en el contexto de la “economía del bien común” (Fellber, 2012), como formas de relación que rebasan la noción de producción y acumulación, en la medida en la que se sustentan en “confianza, cooperación, solidaridad y voluntad de compartir” – en tanto “guías éticas”– diferentes a las éticas de la – “búsqueda de beneficio y competencia” (Fellber, 2012, p, 49), que en el contexto de la educación, implicarían una economía de reciprocidad en relación con los acuerdos a establecer en un proceso de formación y a economías de donación en cuanto a la concepción de la relación entre el saber y el poder y su equilibrio crítico.

En el contexto del derecho, los “bienes comunes”, se oponen a la propiedad privada, en tanto se propone que corresponden a la humanidad, concepción que implica en el contexto educativo que los saberes y conocimientos no se consideran como propiedad de un ser, cultura o contexto particulares, que pudieran detentar mayor validez frente a otros saberes y conocimientos sustentados en concepciones de ser y existencia distintos.

La acción del profesor investigador en este sentido, al exponer saberes y conocimientos, a través de la puesta en común de las perspectivas sobre la formación, corresponde a la comprensión y praxis de una pedagogía del bien común concebida como una dimensión para la puesta en común de los saberes y conocimientos, susceptibles de transformar los modos de existencia, singulares y colectivos, a través de la promoción de la libertad y la justicia en educación

El modo de existencia del profesor, expone entonces una “responsabilidad pedagógica” (Masschelein, Simons, 2014, p, 89), comprendida como la donación de “tiempo libre”, debido a que “es un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo” –en este sentido– “el pedagogo (...) hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes” –debido a que la pedagogía– “consiste en hacer del tiempo libre una realidad.” (Masschelein, Simons, 2014, p, 90).

La pedagogía del bien común sustenta de esta manera, la concepción y praxis de una relación de disenso entre la investigación, la educación y la enseñanza en tanto dimensiones en las que el tiempo libre para el establecimiento de relaciones y acuerdos con los saberes y conocimientos se hace realidad, es decir, toma lugar o lo crea, debido a que hace posible al profesor, estudiantes y actores participantes en el proceso de investigación transformativa – “abandonar” –un– “entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein, Simons, 2014, p, 12), en correspondencia a los sentidos inéditos de sus experiencias investigativas.

*Mario Madroño Morillo.
Enma Campozano Aviles.*

ASEFIE

Referencias

- Agamben, G (2010) *Signatura Rerum. Sobre el método*. Anagrama. Barcelona.
- Agamben, G (2005) *Profanaciones*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B (2009) *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. México.
- Fellber, C (2012) *La economía del bien común*. Ediciones Deusto. Barcelona.
- Guba, E. Lincoln, Y. (2002) *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En: Denman, C. y J.A Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora, pp.113-145.
- Lazzarato, M (2013) *La fábrica del hombre endeudado*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Masschelein, J. Simons, M (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Meirieu, P (2001) *Frankenstein educador. O el mito de la educación como fabricación*. Laertes. Barcelona.
- Murillo, Martínez-Garrido (2019). *Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-24
- Pelias, R (2004) *A methodology of the heart. Evoking academic and daily life*. Altamira Press. United Kingdom.
- Ribera Cusicanqui, S (2015) *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Simons, M, Elen, J (2015) *Ser una universidad desde la perspectiva del nexo de docencia-investigación*. En: Kelchtermans, G. Ormaza, J. Iturralde, D. Janssen, S. Campozano, E. (Editores) *Formación de formadores y educación de calidad como generadora de cambio. Aportes de una conferencia internacional*. Ministerio de Educación. Quito, pp. 69-86
- Stengers, I (2019) *Otra ciencia es posible. Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Futuro Anterior Ediciones. Barcelona.

Strauss, A. Corbin, J (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

Van Manen, M (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books. Barcelona.

Vernant, J (1973) Mito y pensamiento en la Grecia antigua. Editorial Ariel. Barcelona.

1. El temblor del sentido. Narrar la experiencia de investigación.

1. Suscitar la cuestión pedagógica

Pensar la educación en cuanto que experiencia implica situarse allí donde acontecen las vidas y el vivir, donde adviene lo inesperado, las dificultades, las mirabilia. Se trata de estar presentes en aquello que a uno se le conmueve en el contacto con la alteridad. Se trata de una posición forjada sobre esa actitud que contempla cómo el saber llega a formar parte de uno, dando forma a una manera de vivir en relación. Pues el sentido acontece siempre en relación con otros, con otras, con lo otro que habita en uno mismo. Por tanto, no se pretende un saber universal y distanciado de quien uno es, sino un saber encarnado, hecho carne con uno. La actitud es, según Núria Pérez de Lara y José Contreras (2010, p.47), la de «dejarse sorprender por lo que ocurre, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de abrirse a los interrogantes que nos suscita el mundo, la de preguntarse por lo que significa eso que nos pasa, la de explorar el sentido, los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, y de las condiciones en que tales experiencias se experimentan».

Por ello, en este tipo de investigación lo que se trata de comprender está siempre movilizado por una inquietud que se sostiene en primera persona y en la cual –no siendo posible de otro modo– está implicada la propia subjetividad. «No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.47). Uno es quien se va encontrando

con la realidad de las personas, con el escenario de estudio y con la lectura de los textos que van alumbrando las búsquedas de sentido. Y es éste un recorrido de preguntarse por lo que revela la experiencia, en continua apertura a los saberes de otras y de otros, saberes que van abriendo las comprensiones hasta hallar la palabra más fiel para nombrar, no la realidad, sino el sentido.

Las respuestas a las preguntas pedagógicas no radican en la descripción o explicación de una realidad sino en iluminar la tensión en la que ésta respira. En el momento en que una investigadora o un investigador vive esa tensión, se apodera de ella o de él una inquietud desde la que bullen preguntas dirigidas hacia “qué nos revela” la experiencia educativa. ¿Qué hay de educativo en esta experiencia concreta?

Preguntarse por el sentido es hacerlo por lo que significa en última instancia aquello: qué nos dice, adónde nos conduce, qué razón de ser tiene. [...] Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.40-42).

Debido a esa inmensidad, sólo se pueden hacer comprensiones transitorias de las preguntas que se abordan en una investigación. Tanto las preguntas como las experiencias que las revelan son de naturaleza abierta a nuevos sentidos y, por tanto, nos interrogan cada día.

Tiene esto que ver con:

lo pedagógico como un saber elusivo, escurridizo, que no se deja atrapar, fijar, más allá de la provisionalidad, de su relación permanente con la experiencia singular, y con la pregunta siempre por volverse a hacer, acerca de lo que pueda ser pedagógicamente adecuado en cada situación (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.42).

¿Cómo lo puedo saber? ¿Quién lo puede saber? La pregunta acerca de “qué es –o no– adecuado” en la práctica educativa, es la preocupación que, desde el fondo, va emergiendo a lo largo de los textos de una investigación. Lo único que se puede hacer es ordenar el pensamiento a través de la escritura,

a través de la lectura de fuentes literarias que ayudan a mirar, a pensar, a nombrar, y a través de conversaciones con otras personas implicadas en el estudio. Todas estas actividades funcionan como orientadoras hacia ciertos caminos pedagógicos, y así la investigación mostrará, no respuestas, no conclusiones, no resultados, no soluciones, sino todas esas posibilidades e incertidumbres que se han ido entretejiendo en los textos.

En dichos textos se trata de aproximarse a las experiencias, escribiendo de tal manera que, quien llegue a la lectura, pueda verse a sí mismo vinculado a ella y captar la situación en cuanto algo que le “da que pensar”. La propuesta es trasladar la experiencia al lector y abrir en él la reflexión por la cuestión educativa. Para ello es preciso distanciarse del texto, que en un momento se escribe, para no caer en el subjetivismo, o sea, en el error de atender solamente a las formas de afectación subjetiva. La idea es “ser mediador” sin ponerse “en medio”. Nada más lejos, ya que «el tipo de saber pedagógico al que nos referimos aquí [...] se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia fuera» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.46).

Uno sale a peregrinar como educador y, como tal, ya lleva incorporada una visión de lo pedagógico. Y es en el siempre renovado e inseguro trayecto donde el educador pone en serio peligro sus ideas y expectativas, sus prácticas y su entendimiento. ¿Para qué investigar si no es para abrirnos a nuevas formas de comprender la experiencia educativa? Es el sentido que en ellas exploramos lo que termina por alterarlo a uno, pasando a ser parte de su cuerpo hasta transformarlo. En suma:

La pedagogía sólo existe encarnada, y aunque lo que investiguemos no sea nuestra propia experiencia, cobra significación pedagógica al resonar en nosotras, en nosotros, al encontrarle un sentido educativo propio, esto es, al encontrarle un sentido que se encarna, que se incorpora en nosotros, que nos interpela a nosotros mismos respecto a lo que es pedagógicamente adecuado (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.48).

2. Escribir al filo del extrañamiento Según Max Van Manen (2003, p.147):

La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay en torno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo.

El viaje de la escritura es contrario a la programación; la escritura nace de uno, de dentro, y va hacia fuera. La escritura nace en el espacio fértil e intangible en el que confluyen los diferentes textos de la experiencia: el texto de lo que pasa, el texto de lo que les pasa a los otros, el texto de lo que nos pasa a nosotros en todo ello y el texto que tratamos de escribir. Juntos dan forma a un entramado que –al mismo tiempo– manifiesta y sostiene ciertos sentidos pedagógicos.

La vida cotidiana en un contexto educativo, al haber intentado permanecer receptivos y sensiblemente atentos, moviliza algo en nosotros dejando una fisura (en lo sabido, en lo pensado, en lo sentido) que necesita escribirse para poder comprenderse. Para que la vivencia pase al buen resguardo del cuerpo –de lo sabido por encarnado–, de lo sedimentado tras la afección causada por lo ajeno. Para darle la oportunidad de elaborarse como experiencia y, de esta manera, no acabe en el olvido. Y es que, como decía Hannah Arendt (2020), se escribe más que por necesidad por obsesión, y se escribe con pasión o no se escribe. Escribir es amar el mundo a través de la comprensión, y si hay cálculo, si hay censura, la escritura atestigua la falta de vitalidad.

Quien investiga la experiencia educativa se dedica a tejer vínculos entre las colisiones de acontecimientos vividos junto a las personas del estudio, entre las preguntas y las inquietudes pedagógicas, y entre la propia escritura. Pues tal como dicen Jean Clandinin y Michel Connelly (1995, p.19), la investigación «transcurre dentro de una relación entre los investigadores

y los practicantes que está constituida como una comunidad de atención mutua (*caring community*).» En la escritura de investigación se trata de evitar buscar la resolución de las cuestiones que aparecen trenzadas en la práctica educativa con el contexto de indagación. La orientación no consiste, por tanto, en la de elaborar hipótesis o construir un conjunto de técnicas para intervenir. No van de eso los relatos de experiencia sino de dar vida a las preguntas y dudas que a medida que se investiga se nos suscitan; los relatos intentan sostener los interrogantes y construir otros nuevos (Arbiol, 2018). Siendo cada vez un nuevo inicio, porque tras cada escritura hay algo en uno que se ha modificado y, asimismo, va mutando aquello en lo que reflexiona.

La función ética de la escritura es entender, no juzgar; no emitir un juicio sino impedir que se emita, detener el juicio, detener esa frase que se nos viene a la cabeza para poner una etiqueta (*ibid.*). Eso es lo que se ha de impedir en la escritura. Si la escritura tiene una condición moral es precisamente esa, la de hacer imposible que se pueda emitir un juicio. Ni se culpa ni se disculpa, se expone; para poder comprender todos los espectros que tejen el acontecimiento.

Hemos de pensar, como educadoras y educadores, qué sentido tiene para nuestro trabajo la escritura. A lo largo de la investigación llevamos siempre con nosotros, inseparable compañero, un cuaderno de notas. El cual utilizamos a modo de diario de la experiencia en el trabajo de campo, para constatar lo que nos pasa en lo que pasa. Lo hacemos colocando nuestra mirada desde la ignorancia, para ordenar el pensamiento y las sensaciones que vamos captando. Registramos las impresiones que recibimos durante la jornada, las percepciones, y luego reflexionamos acerca de qué es lo que nos llevó a registrarlas. Incluso registramos las tonalidades del ánimo y las afectaciones: el cuerpo. ¿Cómo están los cuerpos, los suyos, el nuestro? A veces un rostro, un gesto, un movimiento, capturan nuestra atención al completo. Hay en el día, si prestamos atención, algunas percepciones, expresiones, acontecimientos que al mirarlos como nuevos pueden contarnos o decirnos algo que antes permanecía enmudecido. Al indagar y profundizar en ellas, esas cosas aparentemente cotidianas, suelen devolvernos algo significativo (Martín-Alonso, Blanco & Sierra, 2019).

Es la propia extrañeza respecto a nosotros mismos la que hace que podamos percibir esas cosas. Extrañeza en el sentido de “extrañarlas” para hacerlas nuevas y poderlas percibir: «hacer de lo familiar algo extraño» –dice Hans-Georg Gadamer (1993, p.102)–. Al fijarnos en lo que sucede en la exterioridad de nuestra conciencia nos estamos fijando, también y paradójicamente, en algo que tiene que ver con nuestra forma de vida. Las sensaciones de perplejidad son experiencias que, de modo intuitivo, sabemos que simbolizaban algo. Aunque no sabemos muy bien qué, al menos, hasta que la escritura nos asiste para narrar tales sensaciones ligadas a los pensamientos que me despertaron. Quien escribe, más que conocerse o saber, lo que quiere es “ver a través de sí”. Como investigadores de la experiencia, pensamos con lo vivido a partir de un juego de posibilidades salido de nuestra sensibilidad y de nuestra imaginación. Pero no es un pensar aislado, sino un pensar en relación con las vidas de las personas implicadas en el escenario. Intentamos relatar las situaciones de las personas viviendo cerca de ellas, conversando con ellas y contando sus historias entramadas con las cualidades pedagógicas que nos desvelan.

A menudo tratamos de ver el devenir, a veces no hay nada extraño, y nos situamos en el acontecimiento para mirar “cómo pasa lo que está pasando”, estudiando el acontecimiento no por lo que causa sino por su sustancia. Porque la realidad tiene más formas de las que el investigador puede anticipar o imaginar, se trata de acercarse a las vidas y a las historias de las personas y, a través de las escenas, de las anécdotas, de las relaciones, generar textos que muestren cómo de variado es el mundo del contexto de investigación (Blanco, Molina & López, 2015). Es decir, cómo cada persona experimenta la relación consigo misma, con los otros y con el mundo de diferentes maneras, y cómo eso está relacionado fundamentalmente con la historia singular de cada uno, con sus modos de sentirse y de vivirse, y con lo que sucede en la convivencia y en el escenario.

Aquí estoy entendiendo la tarea educativa fuertemente unida al pensamiento y a la actividad de la escritura. Necesitamos narrar la experiencia de investigación, en la cual, la práctica educativa constituye el tema de lo que se escribe. Y el tema no es otro que el centro del acontecimiento, de la historia

que narramos, donde se nos hace imprescindible extraer el potencial de pensamiento pedagógico que encierra. Al narrar un acontecimiento, nos preguntamos por el sentido que posee, por lo que nos da que pensar. Es Van Manen (2003, p.115) quien, refiriéndose al educador-escritor, dice que:

intenta aprehender la esencia de alguna experiencia bajo una forma literaria. Una expresión genuinamente artística no es sólo representativa o imitativa de un acontecimiento del mundo, sino que trasciende el mundo experiencial en un acto de existencia reflexiva.

Es el deseo de dar sentido lo que me empuja a narrar los fenómenos educativos; con ello tratamos de mostrarlos y de entenderlos.

La escritura es en este modo de investigación una expresión simbólica del pensamiento; con la que tratar de encarnarnos subjetivamente en cada palabra sobre el texto. Si eso se da así, podemos darnos cuenta que un buen texto puede llegar a revelar la experiencia vivida de tal manera que, a partir de su escritura y su lectura, somos capaces de abrirnos a ciertos sentidos o significados de un modo hasta ese momento oculto. Por ello supongo que Van Manen (2003, p.116) dice lo que sigue:

Buscar la esencia de un fenómeno, buscar una experiencia vivida, es una tarea artística, es un intento creativo de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, patente y sensible. Para determinar el tema adecuado es necesario cuestionar la naturaleza esencial de una experiencia vivida: una determinada forma de estar en el mundo.

En definitiva, investigar la experiencia educativa es explorar los diferentes modos en que me relaciono con las personas y las cosas, y, al mismo tiempo, con mis propias palabras.

Lo que “yo soy” es una construcción narrativa, dice Paul Ricoeur (2006), mi identidad es un relato que me cuento a mí mismo y a los demás. ¿Cuándo o por qué un acontecimiento nos lleva al asombro?, me pregunto entonces. Nos asombramos cuando el fenómeno abre algo nuevo en nuestra conciencia y permitimos que la vida deforme nuestro relato

hasta incluso convertirnos en otra narración. Nuestro pensamiento está permanentemente expuesto e incitado a ser atravesado por otras voces, otras palabras, otros cuerpos, otros relatos que nos conmueven hasta cambiar el modo en que nos contamos.

Por eso, después de ver las posibilidades de la narrativa, me resultan tan significativas las palabras de Van Manen (2003, p.143, 144) cuando dice:

Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo lo conocemos. Cuando nos comprometemos con el papel nos vemos reflejados en el texto. [...] Escribir de una forma reflexiva sobre la práctica posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir “acción reflexiva” llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción.

3. Pensar con la experiencia

Pensar con la experiencia vivida junto a otras personas demanda una cierta disposición. Una manera de contar aquello que la realidad me da cuenta. Para exponer cómo surge ahí y comprender sus embrollos, líos y dificultades. La experiencia se muestra a través de relatos. Su esencia toma al manifestarse y al comunicarse una forma narrativa. La experiencia tiene un claro contenido narrativo:

transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad e imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.80).

En las estancias en el entorno de indagación observamos cómo la experiencia de los participantes, y la nuestra propia al estar allí con ellos, va tomando una cualidad narrativa que se abre a un pensamiento pedagógico. Porque cada día en un escenario educativo puede ser entendido como una composición de múltiples experiencias singulares que dan significados variados a cada una de las vidas que las encarnan.

¿Qué hay en esos textos para pensar? ¿De qué sentidos educativos dan cuenta? En estas preguntas está uno implicado como investigador; alguien que, a su vez, trata de decir algo de la transformación de su propia subjetividad en relación con aquellos a quienes acompañaba. Y teniendo siempre presente que, como en todo texto, el contexto es un protagonista más. Porque no es cualquier lugar, es importante mostrar –en la escritura– la particularidad y el carácter del lugar en el que se lleva a cabo el trabajo de campo.

Dicen Caine & Lessard (2021) que toda experiencia tiene forma narrativa y dice, también, Jean Clandinin (2022) que todos somos contadores de historias. Son las palabras, es el lenguaje, lo que hace el texto, y es el texto lo que elabora el sentido de la experiencia. Por esto escribía Ricoeur (2006, p.10) que «la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible.» Porque la trama de un texto de experiencia ofrece –tanto al investigador como al lector– un orden de la múltiple disparidad de circunstancias vitales que se encuentran en una jornada investigadora: la vida en marcha de los participantes, los diálogos y entrevistas, las relaciones e interacciones entre ellos, las dificultades y la frustración, las preguntas y las contradicciones. Los textos del estudio procuran acercarse a cierta sensación de realidad de la experiencia, y la palabra trata de ser fiel a ella, en busca de sentido y significado.

Acercarnos a escuchar la experiencia de los otros es abrir la percepción a sus relatos, afinar el oído en nuestras conversaciones y limpiar los ojos de juicios para recibir cuando se mira. Y lo que recibimos son los modos en que la complejidad de las relaciones y del oficio de educar se muestran a través de los cuerpos singulares, cargados de voz y gestualidad. Son expresiones sostenidas en primera persona, todos ellos y todas ellas tienen nombre propio, un nombre con biografía, con un presente y en un devenir.

Nos colocamos como investigadores desde nuestra apertura a la experiencia, desde ella nacen las preguntas que guían nuestros ojos y oídos. Preguntas que buscan –asimismo– la experiencia de los otros y la manera más adecuada de explicitar todo ello. Ordenando y dando sentido a las historias que pasan ante nosotros, no siendo otra la tarea que la de ir orquestando el paisaje y el tiempo en la trama de un relato. La narrativa de anécdotas, según Jerome Bruner (2004, p.25) se encarga

de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso. Y trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. [...] La inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción deben estar profundamente encarnadas en el carácter mismo del pensamiento narrativo.

De ahí que la narración de escenas permita mostrar qué es lo que tiene la experiencia para contarnos de lo vivido en el contexto, acompañando – entre una fluctuante distancia y cercanía– a las personas que en él conviven y participan.

Se trata de “las historias que hay para contar” y no sólo las de los personajes del trabajo de campo sino también del relato de la propia vivencia de quien investiga. De qué manera en nosotros, estando atentos y presentes, sosteniendo una serie de preguntas, ha acontecido una experiencia que tiene que ver con algo íntimo. Algo que pone en cuestión nuestro propio modo de preguntarnos y, por tanto, nuestros modos de saber y de relacionarnos. Lo que se desvela, se le desvela a uno: mueve los propios antecedentes en una forma nueva de captación y pensamiento.

Una investigación que es vivida en cuanto que experiencia, [...] se vale de la narración, del relato, al menos como modo de dar cuenta de lo investigado, mostrando la subjetividad implicada del investigador o investigadora, como quien sostiene el relato, esto es, la experiencia de aprendizaje (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.80).

La investigación de la experiencia no quiere ser una representación de lo explorado, sino más bien algo parecido a una búsqueda o a una creación: escribir es el método (Mertova & Webster, 2019). Una creación que es búsqueda entretejida de escenas y pensamiento como un método

encaminado a dar lugar a los sentidos que emergen en los textos. Al respecto, Carola Conle (2000, p.15) ya decía que:

no es una cuestión de contar algo que ya está claro y formulado y que tiene la unidad de ‘algo’; no es una situación de actuar-primero- contar-después. No hay una relación estricta antes-después entre un suceso y su relato, sino que el propio contar ayuda a constituir lo que se cuenta.

Es el propio contar lo que ayuda a dar sentido y nuevas reflexiones sobre lo acontecido en la experiencia, porque el modo de contar está afectado por el sentido y la reordenación que el investigador intenta darle en el relato.

Y en eso que se cuenta es de donde tratamos de extraer o revelar las cuestiones y las cualidades pedagógicas de la experiencia. Sin fragmentar dicha experiencia, manteniendo su totalidad para ir esclareciendo de ella el remanente de sentido educativo que de ella se desprende. Porque tanto la experiencia como su relato no son sólo una concatenación de acontecimientos, sino que existe cierta columna vertebral que los llena de sentido (Adams, Boylorn & Tillman, 2019). El encargo del investigador en su proyecto es, entonces, el de ir tirando de esos ejes que sostienen y que quizá pueden ser nombrados como “hilos de sentido” que constituyen las dimensiones de la experiencia educativa que tiene lugar en el escenario.

En este sentido, la investigación es un relato de la experiencia de estar en la búsqueda y en el encuentro con lo que da que pensar, tal y como Clandinin y Connelly (1995, p.42) apuntan:

estamos construyendo relatos a varios niveles. En un primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas construidas colectivamente que se relatan en la investigación escrita, pero los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el relato de la investigación.

4. «El valor de verdad» o la garantía de realidad

Los intereses del estudio se van construyendo cada día y desde la propia subjetividad, pues no es sino la propia persona íntegra la que está expuesta en el proceso de investigación. Es uno quien explora y no otro. Lo hace desde sí, en primera persona, en un proceso singular. Además, se hace acercándose a personas que han sido siempre otras, a una alteridad que no admite categorías; pues tanto ellos como uno vivimos en una relación y en una identidad en movimiento. Por ello, las cuestiones de la investigación son cuestiones que no tratan de buscar respuestas constatables con una supuesta realidad reductible (Speedy, 2017). La investigación de la experiencia muestra el propio relato de relación y conversación con los protagonistas del campo para buscar la manera de abrir las preguntas y girar en torno a ellas, para suscitar y mantener a flote la cuestión pedagógica revelada por uno u otro acontecimiento.

Una investigación de la experiencia que tiene “valor de verdad” debe dar cuenta de los cambios a lo largo del tiempo del texto (Clandinin, Caine & Lessard, 2018). La investigación debe ser capaz de mostrarse a través de una historia que refleje desde el origen plagado de incertezas hasta las decisiones que se han ido tomando a lo largo del camino. Los hallazgos, las dudas y las divergencias que han ido creándose y variando en la experiencia investigadora son los vericuetos que conforman el contenido de la misma textualidad. ¿Cuáles han sido las maneras de disponerse en relación con los otros? ¿Cómo se ha ido dando vueltas alrededor de las preguntas? ¿Qué sentidos se encuentran y se pierden en el trayecto de exploración?

El investigador muestra estos movimientos que vive en la investigación y que elabora en la propia experiencia. De lo que se trata, entonces, en la investigación es de que algo “nos pase” en “lo que pasa”: un acontecimiento, un asombro o un extrañamiento que haga resonancia y, en consecuencia, nuestro encargo como investigadores es transmitir esa experiencia de tal

modo que sea capaz de hacer resonancia –a su vez– en los lectores y las lectoras. Con una escritura que parte de la humildad de reconocer quien es uno, cuáles son las propias limitaciones y sin colocarse en un discurso explicador que genera una relación de poder con la lectura. Porque el lector ha de poder dialogar con el saber investigado para llevarlo a su vida y reelaborarlo para sí mismo. Lo cual será posible en tanto el estudio, a lo largo del mismo, vaya mostrando: cómo las preguntas y las reflexiones han ido creándose y modificándose, qué sentidos se han hallado y cuáles se han estudiado como posibilidad. Una subjetividad que se pone en juego y narra las afecciones que padece al entrar en relación y diálogo entre la realidad que estudia y su pensar pedagógico.

Será pues la humildad, la generosidad y la autenticidad las que sean capaces de garantizar el valor de verdad. Contreras y Pérez de Lara (2010, p.71,73) dicen que:

Negar las “garantías de verdad” externas al propio conocer no significa arbitrariedad, ni “todo vale”. Al contrario, es porque no hay apelación posible a un tribunal de la verdad, a unos criterios, por lo que es necesaria la argumentación en el contexto y circunstancias concretas de las investigaciones realizadas, explicando lo que se hizo para intentar conocer, así como el sentido de conocimiento y de comprensión que se abre con dicha investigación, y que siempre, más allá de la explicación, estará en la capacidad persuasiva, en la forma en que llega a quien lee como una nueva comprensión, como apertura mental.

Cuando investigamos la experiencia no nos obligamos a someternos a unos mecanismos prediseñados que sólo hemos de accionar, sino que la verdad de uno, subjetiva y singular, sólo aparece en tanto despliega desde sí una determinada disposición.

El valor de verdad, entonces, tendrá lugar si los lectores de los textos que la investigación da lugar pueden descubrir nuevas preguntas por hacerse, nuevas cuestiones para pensar, nuevas ideas y experiencias de las que apropiarse (Caine & Mill, 2016). O sea, una cierta “sensación de realidad” que se da en tanto el texto hace resonar algo en el lector y éste se ve interpelado o suscitado a pensar porque percibe y siente la realidad de lo que allí se cuenta. Porque

la verdad pedagógica de una experiencia tiene que resonar en nosotras, en nosotros. Podríamos decir que su verdad estriba en su capacidad de resonancia. Por eso, el valor de verdad de la investigación educativa depende de la disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, a reverberar en quien las recibe (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.71).

Es esta disposición de apertura a la realidad la que, como método, se encarna en el investigador; disposición que lo coloca en una mirada exploradora de las relaciones educativas. Una mirada que está disponible para el asombro y la escucha de la más leve palabra. La buena disposición del investigador es la que hace resonancia en los receptores, y de ella depende el valor de verdad del estudio. Por tanto, para garantizar el valor de verdad, uno debe mostrar minuciosamente la forma en la que se ha ido creando la investigación. La textualidad de la investigación deberá ser capaz de hacer entrar a los lectores a los significados de las cuestiones pedagógicas que se van estudiando para que se queden escuchando y les dé que pensar. Y esto se alimenta y se apoya en la confianza entre el autor y los lectores. Una confianza que se genera en la medida en que las explicaciones del investigador responden a lo que efectivamente hizo, percibió, sintió, se preguntó, pensó. Es la forma convincente en que el autor revela su búsqueda del saber la que garantiza el valor de verdad de la investigación de la experiencia (Schinkel, 2020).

Cuando algo resuena en uno es que ese algo ha hecho sonar la música de una pregunta. Una de las muchas preguntas que pueden hacer sonar su música entre las fibras resonantes de nuestro cuerpo, de nuestra mente. Si algo resuena es que se ha quedado por un tiempo, siquiera breve, provocando un eco de preguntas u orientaciones. Ese algo que vimos, leímos y sentimos nos tocó, nos afectó, en esa parte íntima del saber nuestro y puso en marcha la cuestión pedagógica.

Un buen texto de experiencia es aquel que ayuda a quien lo lee, o lo escucha, a comprender el fenómeno estudiado y constituye una invitación a participar en su comprensión (Ayala-Carabajo, 2017). Sobre las pistas de una textualidad que invita a participar, Jean Clandinin y Michael Connelly (1995, p.34) dicen que

el lector de una historia conecta con ella reconociendo los detalles, imaginando las escenas en las que esos detalles podrían ocurrir, y reconstruyéndolas desde asociaciones con recuerdos propios de detalles similares. Es lo particular y no lo general lo que desencadena la emoción, lo que mueve a la gente.

Hablan de autenticidad o plausibilidad señalando que el valor de verdad consiste en que el lector diga que puede ver “sucediendo” eso que se cuenta.

Al hilo de estas ideas, Valerie Janesick (2007, p.242), apunta que:

La manera más poderosa de contar la historia es no alejándose de los datos, así como en la danza la historia es contada mediante el cuerpo mismo. [...] En la investigación cualitativa la ‘validez’ tiene que ver con la descripción y la explicación, y si una explicación encaja en una descripción dada. En otras palabras, ¿es creíble la explicación?

Digamos entonces que en tanto más credibilidad posea un texto más posibilidades de provocar resonancia en el lector. Y, por tanto, más cerca estará de suscitar la pregunta por el sentido pedagógico que trata de estudiar y de apoyar mediante la comprensión de los acontecimientos narrados y de las reflexiones elaboradas. De toda esa complejidad debe dar cuenta la textualidad de la investigación educativa. Complejidad a la que uno se expone para, de alguna manera, hacer que el receptor se exponga a su vez y algo se le mueva.

Dice Paul Ricoeur (2006, p.15):

Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. El resultado es que el lector pertenece a la

vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse.

Ricoeur habla de “fusión de horizontes” en el sentido de una fusión esencial al arte de comprender un texto; de hecho, su tesis es que el proceso de estructuración de una trama no termina en el texto finalizado sino en el lector. Tras ese requisito la escritura hace posible la capacidad de hacer resonancia en el lector, y esa resonancia, a la vez tiene la cualidad de “re-historiar” la vida. Una cualidad que tomada como una regla de trabajo práctica para evitar lanzar generalizaciones sobre los fenómenos y las personas con las que investigamos. Al contrario, prefieren centrarse en el acontecimiento, con el método que llaman “permanecer en la madriguera” y que consiste en concentrarse en las cualidades emocionales, morales y estéticas de un acontecimiento para, a partir de ahí, preguntarse por los sentimientos que aparecen en los protagonistas o en el investigador y cuáles podrían ser los orígenes de esa asociación.

Dicen Connelly y Clandinin (1995, p.49) que «esta forma de acercarse al acontecimiento pretende reconstruir la historia del acontecimiento desde el punto de vista de la persona que lo vivió y en el momento en que sucedió.» Lo interesante de esta propuesta es que cuando la persona participante del estudio entiende algo distinto sobre su presente, ésta se pregunta por el sentido del relato que se hace de su experiencia y cómo sería posible construir una historia nueva sobre ella (o sea, re-construir el texto de su historia). Es decir, un nuevo texto re-construido que transforme el sentido global de su vida. Lo cual constituye un proceso de des-identificación de ciertas historias del pasado para volver a significarlas y crear una comprensión diferente.

Pensar con la experiencia es un camino de conversación sensible, implica contar y re-contar las historias, en el ir desarrollándose del proceso, juntamente con las personas con las que se investiga. Es por tanto un diálogo entre diferentes voces que se mueven a menudo a ritmos desacompañados y con tonos distintos, pues cada persona realiza dos acciones: vivir su historia y contarla.

Continuamente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) en los que procede el estudio. La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás (Connelly y Clandinin, 1995, p.22).

De ahí la complejidad de la que ha de ser consciente todo investigador de la experiencia, porque la narración de su historia está implicada en el estudio, y, vinculada con la narración de las otras personas, se construyen y reconstruyen –mutuamente– en una narración compartida.

5. La disposición de investigación

5.1. Atender sensiblemente y explorar con el otro

La palabra “observación” nos llega desde el latín compuesta por las raíces ob- (delante), servare (guardar, conservar) más el sufijo -ción (acción y efecto), por tanto, observar sería la acción de conservar aquello que tenemos delante de nuestros ojos. ¿Conservar el qué? Al otro con el que estamos en relación, o, asimismo, a lo otro de la experiencia que me resulta extraño. ¿Y conservarlo de qué? De “yo” y mi lenguaje (Zamboni, 2017): de mis esquemas conceptuales desde los que arrojo los prejuicios con los que intento eliminar la sensación de extrañamiento que el otro y lo otro, me provocan por ser, su existencia, ajena a mi identidad.

Para poder ver al otro con la mayor fidelidad posible necesitamos suspender las imágenes previas que ensucian nuestro cuerpo sensorial, nuestra percepción, con interpretaciones anticipatorias. Para poder pensar el sentido pedagógico de una experiencia educativa, necesitamos vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan la presencia del otro y de lo otro (Gómez, 2020). Pues tanto las representaciones como

las interpretaciones no hacen más que proyectar aquello que soy, aquello que creo ya conocer, ya saber, ya dominar, ya haber aprendido, sobre el acontecimiento que vivo o “me vive” o vive “a través de mí”. Y en esta acción inconsciente impido que mis ojos puedan mirar otra cosa que no han visto antes, impido que mi cuerpo pueda sentir o pensar algo diferente y nunca experimentado.

Por todo ello, este modo de investigación requiere una mirada limpia, una mirada atenta, una observación de la presencia entera del otro (Skliar, 2018). Una escucha vacía de pretensión de conocimientos, una escucha del movimiento del cuerpo del otro y de nuestro cuerpo atravesado por la experiencia. Porque el ser del otro, y el del acontecer del acontecimiento, nos hablan. Y para escuchar lo que dicen hemos de abrir en nosotros la pregunta por el otro y la pregunta por lo que está aconteciendo, aconteciéndole, aconteciéndome. Y dejarnos decir.

De alguna manera, abandonar la centralidad totalizadora de nuestras ideas u opiniones, de nuestros conceptos o técnicas, de nuestros conocimientos o discursos, y trascender cualquier identidad autoritaria que otorga calidad de experto o especialista (Gómez, 2021). Identidad que empequeñece, que nos construye, y construye al otro como un fijo e invariable sujeto encajado en lo que se conoce de antemano, previamente, sobre él. Debido a que lo que el otro tiene de otro es –precisamente– aquello que lo hace irrepresentable, in-interpretable, in-identificable e, incluso, in-comprensible. Porque cuando el espacio está lleno de mí no hay lugar para el otro: vaciar la mirada.

¿Cómo entramos en contacto con el otro? Si nos situamos en esa posición inamovible en la que como investigadores ya estamos completamente definidos, anulamos la posibilidad de que algo “nos pase”, debido a la rigidez que reproducimos en la experiencia. Hay que mirar en qué medida ese contacto con la realidad afecta a nuestro punto de partida, de tal forma que dejemos que las cosas que encontramos nos modifiquen, nos afecten (Larrosa, 2019), es decir, contribuyan a modular o modificar nuestras posiciones de sujeto soberano. Somos sujetos soberanos cuando creemos conocer, de antemano, lo que hay que investigar.

Pero la experiencia manda, y la atención no sólo ha de posarse en los contenidos, en la conversación o en la relación, sino, más aún, en qué nos está pasando con eso que pasa. No temer ser sensible, ser desde el cuerpo (Gómez, 2022), contemplar desde el cuerpo, el aprendizaje cotidiano en la observación. Para dar cuenta del encuentro con el otro necesitamos, si queremos que algo nos pase con él, disponernos de forma sensible.

5.2. Cuidar la (ex)posición y buscar las palabras

Se trata de cuidar la posición: ¿Cómo me voy a acercar al otro? ¿Cuál es el mejor modo que tengo de acercarme a la realidad desde un punto de vista educativo? No como alguien que está interesado en establecer cualquier tipo de relación, sino un determinado tipo de relación, una relación educativa. ¿Cómo acercarme al otro sin convertirlo en un instrumento, en un caso, en un expediente? ¿Cómo sin tematizarlo, sin meterlo en una descripción? Se trata de cuidar la posición para no alzarnos autoritariamente sobre el otro. Preguntarnos si entendemos que el otro no es un objeto que ha de aportarnos una serie de informaciones que buscamos. Preguntarnos si nos estamos “dejando decir” por el otro en la conversación, y si lo hacemos sin perder el sentido que nos orienta (Skliar, 2018).

Si el investigador estudia “a” alguien, es decir, si se coloca en esa posición de opinar “sobre” alguien, es esa la posición del juicio y la interpretación. Del sometimiento por empequeñecimiento del otro (Larrosa, 2019). ¿Dónde está el respeto a la singularidad? ¿Dónde la verdad de la humildad? Por otra parte, la adopción de ese ensalzado y distante lugar, evita que nada nos pase pues sólo encontraremos la reproducción de la propia conciencia y de lo que ya creemos conocer. Si el lenguaje ya viene dado por el aparataje de la investigación; si somos nosotros como investigadores quienes traen el lenguaje al encuentro con el otro; si antes de la experiencia, ya está determinada la dimensión de las palabras, se anula cualquier posibilidad de crear (Duschatzky, 2017). Pues, en esa situación, sólo podemos ya manejarnos en las palabras que vienen prefijadas.

A fin de contrarrestar esta tendencia, la propuesta es la búsqueda atenta y presente de las palabras. Hablar se habla sobre la marcha, en mitad de la experiencia, dando espacio a los silencios que dicen más de lo que parece. Como investigadores, hemos de padecer la experiencia de buscar las palabras en cada instante (Rinaudo, Paolini & Martín, 2018) y de respetar los silencios. En lugar de traer las preguntas formuladas y bien estructuradas, en vez de fijar el lenguaje y el poder, ¿queremos prestar atención al otro y dejar que algo aparezca ahí? ¿Que algo aparezca en esa conversación y en esos silencios. ¿Cómo me relaciono con las cosas, a partir de esa tensión creadora cuyo hilo es el “no saber”?

Cuando investigamos hemos de demorarnos para que la respuesta no sea inmediata. Uno ha de preguntarse: ¿Qué está pasando aquí? Y también: ¿Qué me está pasando ahora? Demorarnos un poco para aplacar la impetuosa necesidad por interpretar, entender y explicar. Como investigadores hemos de abolir, en nosotros mismos, la demanda por construir una teoría que nos salve de que algo nos transforme (Bárcena, 2020). Al contrario, hemos de padecer la descolocación de todo aquello que creemos conocer de nosotros mismos. El camino es, a la vez, el tiempo. Necesitamos más tiempo de relación porque el obstáculo, el verdadero problema, lo hallamos en no saber cómo estar cerca del otro.

El conflicto subyace en no ser capaz de quedarnos en el asombro, en la escucha atenta del otro y del propio cuerpo, en suma, se trata de permanecer un poco en el “no saber”. Poder instalarse, como investigador, en la ignorancia y escribir desde ella no sólo lo que sedimenta en nosotros como saber de la experiencia sino, más incluso, sobre aquellas cosas con las que no sabemos muy bien qué hacer (Rolnik, 2019). Debemos recordarnos que investigar es, ante todo, hacerse preguntas y sostenerlas; y no tanto acudir a la resolución de datos debido a la angustia que, a veces, nos ocasiona la incertidumbre.

5.3. La espera ascética y “estar a la escucha”

La espera ascética es una espera que no se precipita. Lo que quiere decir que la palabra no representa lo real, sino que es capaz de tocar la experiencia del contacto con el otro y en mitad del temblor (Gómez, 2021). La palabra que habla desde cierta inquietud que causa la exposición propia. La palabra que ha sedimentado en sabiduría e intuición tras la afección recibida por aquello que es diferente a mí.

Se trata de reconocer que lo que tenemos delante no puede ser nombrado. Y que la verdad de que no pueda ser nombrado no es una llamada al silencio sino una búsqueda a corazón abierto, lenta y paciente, de la palabra fiel (Burnham & Kingsbury, 2021). Ya que, cuando no somos capaces de nombrar algo, eso nos incita no a la quietud sino a la inquietud de encontrar una palabra. Es una inquietud que, como no sabemos explicarla con las palabras que ya tenemos, nos vemos violentados a buscar la palabra que toque la experiencia con mayor fidelidad.

El lugar donde se experimenta lo indecible es el silencio del acontecimiento (Sánchez, 2022). Por ello necesitamos crear un tipo de escritura que encuentre las palabras leales para nombrar la experiencia. Se trata de aceptar que el lenguaje necesita inventar para ser fiel. He de inventar mi lenguaje para serme fiel al pensarme. Re-significar lo que acontece y lo que me pasa en ello. Producir sentidos que descoloquen al lector y le den a pensar, esbozando una poética que lleve mi identidad, y la suya, a la transmutación. Que el pensamiento pueda proyectar tanto las luces como las sombras de la realidad, con sus complicaciones y sus contradicciones, como si fuera una luz que no ciega.

Se trata de la espera ascética y de demorarse un poco. Se trata de quitarnos la armadura y esos mecanismos desde los cuales estamos acostumbrados a mirar, sentir y relacionarnos. Se trata de quitarnos lo que nos estorba para alimentar un contacto complejo con lo real (Gómez, 2020). Se trata de una mirada que nos permita interrogarnos y pensar. Pensar una mirada que no busca sino que encuentra, no esperar a hallar algo previsto sino mirar lo que, ciertamente, se va presentando.

Algo así como un tipo especial de escucha que suspende la interpretación precipitada de lo que, y de quien, acontece (Van Manen, 2016). Y es, por último, un modo especial de mirada que se deja sorprender por lo inasible que aparece: lo siempre nuevo de la experiencia. Después de haberme descolocado, se trata de colocar, de hilvanar otra vez el sentido educativo de la experiencia sentándose a escribir el cómo y el qué de ese temblor.

Bibliografía

- Adams, T. Boylorn, R. & Tillman, L. (2021). *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry*. Routledge.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Teoría de la educación*, 30(2), 109-129.
- Arendt, H. (2020). *La pluralidad del mundo*. Taurus.
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial*. Caligrama.
- Blanco, N. Molina, D. & López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82(29), 61-75.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Burnham, C. & Kingsbury, P. (2021). *Lacan and the environment*. Palgrave Macmillan.
- Caine, V. & Mill, J. (2016). *Essentials of Community-based Research*. Left Coast Press.
- Caine, V. Clandinin J. & Lessard, S. (2021). *Narrative Inquiry: Philosophical Roots*. Bloomsbury.
- Conle, C. (2000). Thesis as Narrative or "What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?". *Curriculum Inquiry*, 30(2), 189-214
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Clandinin, J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. Routledge.
- Clandinin, J. Caine, V. & Lessard, S. (2018). *The Relational Ethics of Narrative Inquiry*. Routledge.
- Contreras, J. & López de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata.
- Gadamer, H-G. (2018). *Truth and Method*. Bloomsbury.

- Gómez, D. (2020). La responsabilidad pedagógica ante la experiencia del límite en la infancia: La introducción a la cultura en la escuela. *Educacao em Revista*, 36(1), 1-17.
- Gómez, D. (2021). Saberes ausentes y saberes a ignorar en la formación de docentes. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 61-78.
- Gómez, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare* 25 (1), 164-181.
- Larrosa, J. (2019). *P de profesor*. Noveduc.
- Martín-Alonso, Blanco & Sierra (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la educación*, 31(1), 103-122.
- Mertova, P. & Webster, L. (2019). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Routledge.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora: papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rinaudo, M.C. Paolini, P.V. & Martín, R.B. (2018). *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Eduvim.
- Sánchez, J.A. (2022). *The Bodies of Others: Essays on Ethics and Representation*. Methuen.
- Schinkel, A. (2020). *Wonder and Education: On the Educational Importance of Contemplative Wonder*. Bloomsbury.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Speedy, J. (2017). *Narrative Inquiry and Psychotherapy*. Palgrave Macmillan.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Tinta Limón.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice*. Routledge.
- Zamboni, Ch. (2017). A Guinea for the university of cultured women's daughters. *Soft Power*, 4(2), 178-193.

Escritura Académica, Educación, Investigación y Creatividad

*Mario Madroñero Morillo.
Enma Campozano Aviles*

Resumen

La escritura en los contextos educativos se propone desde una concepción de la academia que se problematiza en cuanto a su relación con la epistemología y la finalidad que se le atribuye, al considerarla como una práctica que conlleva «escribir para aprender» desde la comprensión y ejercicio del «poder epistémico del lenguaje». La dimensión política del ejercicio de ese «poder» se cuestiona a través de una serie de reflexiones sobre la escritura en la educación y la relación que se ha construido con el lenguaje a través del proceso formativo, social, comunitario, que sustenta un proceso reflexivo que hace posible la generación o suspensión de perspectivas de investigación o de creación que tienen lugar en las diferentes prácticas de escritura que se proponen en la academia y que tienen una ruptura/apertura en la propuesta de la praxis de una escritura escolar, en perspectiva de una pedagogía y una política de la escritura creativa.

Palabras clave: academia, creatividad, escuela, escritura, investigación.

Introducción

La reflexión sobre la concepción de la escritura en contextos educativos, implica un proceso crítico sobre las propias prácticas y las que se observa en los contextos institucionales y de aula de diferentes niveles de formación. La relación que tanto docentes como estudiantes han establecido con el lenguaje, traza y marca la manera en la que se expresan a nivel oral, escrito, gestual y revelan la intimidad o distanciamiento con los conocimientos.

La relación con el lenguaje en educación se propone en perspectiva de un aprendizaje que se prevé y pronostica de acuerdo a la proyección de unos resultados, particularidad que sustenta una noción de escritura que la define como una acción que permite «escribir para aprender» (Cassany, 2021). La concepción delimita la expresión a un proceso de reconocimiento y reproducción de referentes, motivo por el que las formas de expresión escrita en los contextos educativos, en algunos casos neutraliza o impide la creatividad.

La reflexión sobre esta situación particular, se propone a través del análisis de la relación entre los siguientes aspectos: 1) La escritura académica, la estructura enciclopédica y el aprendizaje; 2) La escritura escolar, comprendida como una acción que implica la fragmentación y el aprendizaje, en perspectiva de la emergencia de «juegos de palabras, artes verbales» (Sherzer, 2002) y acontecimientos comunicativos de sentido; 3) La «escritura como método de indagación» (Richardson, Adams St. Pierre, 2019), que genera la apertura de la reflexividad a través de las vivencias y narraciones de las experiencias de aprendizaje; 4) El ejercicio del «poder epistémico del lenguaje» (Cassany, 2021), las políticas educativas y la diversidad epistémica; 5) La dimensión estética, poética y la praxis de la escritura escolar frente al problema de la reproducción y conservación de paradigmas en la escritura académica o la praxis creativa; 6) La posibilidad de considerar unas políticas de la creatividad, la educación, la infancia, la madurez y la emancipación; 7) Las relaciones

de inter y transdisciplinariedad en ecosistemas de escritura creativa, en tanto momentos que hacen posible esbozar el aspecto 8) Relación con la posibilidad de una pedagogía y política de la escritura creativa que fluctúa entre la escritura académica y la escritura escolar.

Referentes conceptuales Escritura académica, enciclopedia y aprendizaje

La escritura académica se comprende de acuerdo a su función como una práctica que conlleva «escribir para aprender» – particularidad que se sustenta en la comprensión de «el poder epistémico del lenguaje» que según Cassany (2021), consiste en el ejercicio de una acción en la que: «Los escritos convierten el habla en un objeto manipulable, segregado de nuestro cuerpo, que podemos compartir y reproducir» (Cassany, 2021, p, 83).

La anterior concepción refleja una posición de dominio del lenguaje que hace posible la construcción de sentido que se comparte y reproduce a través de una comunicación compuesta a través de la «manipulación», la «segregación» y la selección de las experiencias que se decide comunicar en un contexto educativo, en el que la «escritura epistémica» (Cassany, 2021, p, 83) toma lugar, debido a que se propone en perspectiva de una transferencia de conocimientos intermediada por la problematización programada de temas y contenidos.

La relación entre escritura y epistemología, sustentaría de esa manera, la diferencia de la academia con otros espacios de reunión y práctica de la comunicación, pues se considera un espacio de reflexión y razonamiento sobre concepciones, teorías, métodos, en torno a la figura de la verdad, que construye una metodología que como el paso a paso de las caminatas en el Liceo de Platón, busca la razón de una verdad, con

la intención de neutralizar y eliminar quizá, lo que de fármaco pudiera contener y transferir un diálogo sobre la verdad, trasvertido a la escritura.

La concepción de la escritura como fármaco (Derrida, 1997) se propone en perspectiva de la afección de la memoria y de la tradición oral, ya que provoca un cambio sobre el sentido del lenguaje, que, al ser consignado y separado del cuerpo, adquiere un valor diferente que puede ser cuestionado o sobrevalorado.

La diferencia entre la epistemología y la farmacología hace referencia a la polémica sobre la figura de la verdad, que toma lugar entre los movimientos de la razón y la revelación, presentes en la filosofía, la poesía, la literatura, las artes, atravesadas por una concepción política sobre la verdad, dependiente del ejercicio de «manipulación» y «segregación» del habla, que delimita la praxis de escritura a una noción de aprendizaje relacionada más con la cirugía, que con la artesanía.

El habla separada del cuerpo representa una “distancia epistemológica” (Ranciere, 2013) que, referida al aprender, genera un proceso de razonamiento que se delimita al reconocimiento de referentes que neutraliza el extrañamiento que materializa la reflexión sobre sí que implican hablar y escribir. En el caso de la relación de estructura entre la epistemología y la farmacología el problema se manifiesta en las descripciones que proponen sobre el proceso de razonamiento sobre una verdad y su representación.

La descripción (ekphrasis) sobre la verdad, antecede y reproduce lo que Leonardo Da Vinci propone como la paragoné, al referirse a la polémica entre la poesía y la pintura sobre la representación más verídica de la naturaleza, la vida, el ser, que se extiende al contexto de las artes y las ciencias modernas que, en el caso de la “escritura académica” se manifiesta cuando ésta fluctúa entre la comprensión, interpretación y reproducción de lo aprendido y la plurivalencia de su experiencia, entre la que la figura de una verdad manipulada, se deconstruye.

La «escritura académica» vacila entonces entre la formación, reproducción y conservación de una estructura epistemológica y la emergencia de los valores plurales de sus sentidos; particularidad por la que reinaugura su relación con el cuerpo a través de la argumentación, en tanto medio de apertura y esclarecimiento, que traza la expresión de una descripción diáfana del pensamiento a través de la razón reflexiva, en donde la escritura a través de su presencia, se transparenta en la encrucijada de los sentidos que traman la corporalidad de sus textos.

La transparencia de la escritura en su relación con lo académico correspondería, por un lado, a la temporalidad estética, pedagógica y didáctica de la dimensión epistemológica del habla, dirigida a representar y producir una relación con los conocimientos delimitada por un aprendizaje que regula la pluralidad del valor de los sentidos de un conocimiento, visible, por ejemplo, en su constitución enciclopédica y el régimen de representación que propone sobre una realidad; por otro lado, la transparencia de la escritura correspondería al acontecimiento de una praxis educacional escolar que en, sobre y a través del cuerpo, rebasa la regulación, al dar lugar a la pluralidad de sentidos por la eclosión y diseminación de la diversidad epistémica que la de/constituye continuamente, a través de la fragmentación.

La transparencia de la escritura, comprendida como la ruptura/apertura de la representación de una verdad en la escuela, promueve el acontecimiento de relaciones de diversidad epistémica con el lenguaje, diferentes a las de la «manipulación» y la «segregación» de la política del aprendizaje y la comunicación ejercida por «el poder epistémico – quirúrgico– del lenguaje» académico, pues permite la apertura de la argumentación a través de un dialogismo de los cuerpos, su performance y acontecimiento.

La escritura escolar dimensiona una performance que fragmenta el querer decir a través de fisuras y trazas, marcas, que ocurren entre el presentimiento, la anticipación, el movimiento, la finalidad, de una experiencia de aprendizaje, que esboza a través de grafías los sentidos,

significados, sensaciones de una vivencia de relación con el conocimiento que se caracteriza por lo impredecible del aprender y cuestiona el «poder epistémico» de la autoridad de la «escritura académica» que al exponerse a lo público fluctúa otra vez, entre la conservación de la hegemonía de la comunicación para la reproducción del sentido que regula, y la apertura que corresponde a la emancipación de sentidos incontenibles por impredecibles.

En diferentes contextos educativos (universidad, tecnología, bachillerato, escuela), la escritura representa diversos niveles del «poder epistémico del lenguaje» que se ejerce a través de la organización de conocimientos de acuerdo a tiempos y espacios, historias y lugares, que refleja la dimensión geopolítica del sistema enciclopédico que se constituye para representar una totalidad a través de sus límites.

La relación entre la escritura y la enciclopedia se remonta a las formas proto-enciclopédicas de las listas lexicales, la onomástica, en tanto propuestas que pretenden «catalogar» el universo, particularidad que refleja una dimensión cosmológica que promueve un aprendizaje cosmogónico. El orden propuesto en esa concepción, representa una organización vertical del lenguaje, del habla, que sustenta la «segregación» y constituye una jerarquía entre conocimientos, que, al reproducir el orden enciclopédico, afecta la forma en la que se concibe un sistema educativo, sea a través de las facultades, en cuanto a la formación como institución, sea en la concepción del currículo en referencia a la distribución y organización de conocimientos y aprendizajes.

La concepción de la escritura «académica» en este contexto, se relaciona con la historia política del ejercicio del «poder epistemológico del lenguaje», de ahí la ambigüedad de sus prácticas, que al depender de la configuración proto-enciclopédica promueve continuamente un aprendizaje circular, por conducción y direccionamiento cíclicos, en donde el problema epistemológico de la escritura consiste en indagar ¿qué provoca una ruptura de la continuidad del ciclo de aprendizaje? ¿qué implica una concepción pedagógica y política diferente del «poder

epistemológico del lenguaje» ejercido a través de la «manipulación» y la «segregación»? ¿qué perspectivas abre para el aprendizaje en las escuelas, una concepción de la escritura académica diferente a la dependiente de la estructura proto-enciclopédica?

Escritura escolar. Fragmentación y aprendizaje. «Juegos de palabras, artes verbales» y acontecimientos comunicativos de sentido

La escritura escolar corresponde a una praxis de fragmentación que abre el límite que representa la reproducción cíclica de conocimientos. La fragmentación anuncia una ruptura/apertura del sistema enciclopédico, en la medida en la que lo escolar arrastra una «suspensión» (Masschelein, Simons, 2014) de lo aprendido por «segregación», a través de experiencias de contacto y encuentro consigo mismo y los otros, pues la ruptura/apertura implica un dialogismo crítico a través del que el habla y el cuerpo se reconfiguran a través del contacto que provoca el acontecer de una interacción comunicativa transformativa que deconstruye la «manipulación» del «poder epistémico del lenguaje».

En este sentido, la experiencia escolar promueve una ruptura/apertura de la delimitación de la escritura académica considerada en función del «escribir para aprender», pues la fragmentación de su estructura, el acontecer y el encuentro con el habla de otro, de sí mismo como otro, implica la experiencia de una escritura creativa.

La escritura y la creatividad se relacionan a través de una función de diversidad epistémica que se trama entre sus diferentes praxis. Una función de diversidad epistémica en la escritura, expone de esta forma, la acción reflexiva/inflexiva que provoca el acontecer del aprender.

La experiencia provoca la apertura de una comprensión sobre la relación con la materia, el tacto, los sonidos, los aromas, los sabores, las imágenes, los símbolos, los signos de un lenguaje, expuesta a través de la acción reflexiva/inflexiva de la escritura que rebasa la función epistémica de la comunicación delimitada a la información y transmisión por reconocimiento de referentes, para promover una función diferencial del lenguaje, que da lugar a la ruptura que representa la diversidad epistémica y la deconstrucción del aprender.

La acción reflexiva/inflexiva del escribir expone una dimensión estética de la escritura que implica la plasticidad del habla y la forma en la que se materializa en la escritura. La plasticidad del habla se relaciona con la concepción de Ken Hale y Samuel Jay Keyser (2002) sobre los «verbos lábiles» (Hale, Keyser, 2002, p, 105) que caracterizan la «inestabilidad» del lenguaje, relacionada con la plasticidad, y que Joel Sherzer (2002), propone como sustento de los «juegos de palabras y las artes verbales» que considera «una visión de la estructura del lenguaje y el uso del lenguaje creativo, adaptativo y emergente, en el que la gramática y la situación sociolingüística proporcionan potenciales que se actualizan y explotan en el discurso, especialmente en el discurso verbalmente lúdico y artístico» (Sherzer, 2002, p, 70).

Las características del uso «creativo, adaptativo y emergente» del lenguaje representan la forma en la que la escritura materializa un aprendizaje de los sentidos, entre el que acontece simultáneamente su apertura lúdica y artística que, como expone Sherzer (2002) hace que «los límites entre los juegos de palabras y las artes verbales» sean difusos, pues delinean «una plasticidad y manipulación de los patrones y procesos gramaticales» – que se presentan – «generalmente combinadas para crear, satisfacer y romper las expectativas de una audiencia en una performance oral y de los lectores ante los textos escritos» (Sherzer, 2002, p, 70).

Los juegos de palabras y las artes verbales, exponen la dimensión estética de una «manipulación» del habla en su materialidad crítica, artesanal (Zivkovic, 2019), comprendida en su plasticidad, pues el habla

no se reduce a un objeto a «segregar» quirúrgicamente, sino que expone un fragmento del cuerpo de una escritura escolar, en la que la función epistémica de la escritura en educación corresponde a la «creación, adaptación y emergencia» de una comunicación interactiva transformativa, que sustenta una pedagogía crítica de la escritura «académica», patente, por ejemplo, en la vivencia de la relación con el lenguaje que Paulo Freire (2004) propone cuando reflexiona sobre su experiencia como docente de gramática y la ruptura/apertura que anuncia la emancipación que implica la escritura en educación; según Freire:

La cuestión, en aquella época, no era solo negar las reglas. De joven, aprendí que la belleza y la creatividad no podían ir esclavas de la devoción a la corrección gramatical. Esa comprensión me enseñó que la creatividad necesitaba ser libre. Entonces, cambié mi pedagogía, como joven profesor, inclinándome por la educación creativa. Eso fue un fundamento, también, para que yo supiera, después, cómo la creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política. Una pedagogía autoritaria, o un régimen político autoritario, no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender. (Freire, 2014, p, 42).

La pedagogía y la escritura provocan el conocimiento de los lenguajes y la emancipación de sus sentidos a través de una comunicación creativa en educación, que rebasa la transmisión, repetición y conservación de información, pues determina un diálogo entre búsquedas de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, experiencias, que tienen lugar en la relación entre los saberes pedagógicos de vidas, comunidades y culturas diferentes.

La relación entre el lenguaje y la cultura expone la pluralidad de lugares de enunciación que componen los tejidos socioculturales, que como propone Yuri Lotman (1996, 1998) conforman una «semiosfera», comprendida como una dimensión en la que confluyen la «semiótica de la cultura y del texto», entre la que se construye la relación entre una vida singular y sus sentidos y una vida en comunidad, en perspectiva de la comprensión e interpretación de los significados, su conservación y

reproducción, al igual que su creación, propuesta en, sobre y a través de la comprensión del «texto y el poliglotismo de la cultura» (Lotman, 1996, p, 58), pues:

No solo los elementos pertenecientes a diferentes tradiciones culturales históricas y étnicas, sino también los constantes diálogos intratextuales entre géneros y ordenamientos estructurales de diversa orientación, forman ese juego interno de recursos semióticos, que, manifestándose con la mayor claridad en los textos artísticos, resulta, en realidad, una propiedad de todo texto complejo. Precisamente esa propiedad hace al texto un generador de sentido, y no solo un recipiente pasivo de sentidos colocados en él desde afuera. Esto permite ver en el texto una formación que llena el lugar que se queda vacío entre la conciencia individual — mecanismo semiótico generador de sentido que se basa en la asimetría funcional de los grandes hemisferios cerebrales— y el dispositivo poliestructural de la cultura como inteligencia colectiva. (Lotman, 1996, p, 59).

La interacción dialógica entre vida y sentidos, compone y expone la dimensión sociocultural como una trama abierta de cruce y relación entre diversos textos o tejidos sociales, que expresan el devenir de lo cultural que provoca y afecta la forma en la que se concibe la escritura en educación. La dimensión sociocultural de la educación, implicaría una trama de relaciones en la que el dialogismo promueve una interacción formativa que expone una pedagogía pluridimensional en correspondencia al «poliglotismo de la cultura» y la plurivalencia de los sentidos de una escritura escolar.

Escritura e indagación. Vivencia y narración.

La dimensión pedagógica crítica de la escritura académica, en perspectiva de la apertura que esboza la escritura escolar, expone una dimensión dialógica crítica que hace posible pensar en la educación como una experiencia de creación de sentidos, que es posible a través de una interacción formativa entre las historias de la educación, las experiencias de vida de docentes, estudiantes y los diferentes contextos en donde tiene lugar.

La vivencia y experiencia de la escritura en educación, involucra de forma integral a los docentes, estudiantes y comunidad, ha dado lugar, por ejemplo, a la sistematización de experiencias (Jara, 2019), o las propuestas de la biografía narrativa en educación (Delory-Momberger, 2009, Bolívar, 2014), que indaga, como refiere Christine Delory-Momberger (2009), sobre la relación entre la pedagogía y la escritura, a través de las siguientes preguntas:

¿De qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales y profesionales, se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos e historias autobiográficos? – En la medida en la que: – «La investigación narrativa y (auto)biografía analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida» (Delory-Momberger, 2009, p, 7).

La interacción formativa expresa las diferentes voces y acciones de las narrativas de y sobre la educación, que permiten diferenciar el discurso

de la conducción y el direccionamiento de profesores y estudiantes, del discurso de la enseñanza y la creatividad (Freire, Shor, 2014), que promueve la construcción de su autonomía y la expresión de su pensamiento al hacer posible una pedagogía liberadora, presente, por ejemplo, en los «libros hablados» sobre los que Paulo Freire dice lo siguiente:

Me parece válida la idea de escribir un libro «hablado», y no escrito. Y me interesa por diferentes motivos. La cuestión, para ti y para mí, es si seremos capaces de introducir en este diálogo a los posibles lectores de esta conversación. Eso dependerá del dinamismo de nuestra discusión. Otro aspecto interesante es que un libro de este tipo puede ser serio sin ser pedante. Podemos tratar las ideas, los hechos y los problemas, con rigor, pero siempre con un estilo liviano, como el de los bailarines, de una manera amistosa. (Freire, Shor, 2014, p 19).

El habla entonces se diferencia del «objeto manipulable» a la que lo reduce la concepción del «poder epistémico del lenguaje» de Cassany (2021), precisamente porque suspende la «segregación» y la invierte a través de la introducción de «posibles lectores» a una conversación argumentativa, no solo a la recepción de un discurso estructurado de acuerdo a una selección de información, pues si bien la conversación entre Freire y Shor, toca asuntos académicos, lo hace desde un distanciamiento del dominio del habla que pretende el «poder epistémico», y deconstruye el dominio, al invertirlo a través de la dinámica de la discusión.

El distanciamiento de ese tipo de «poder» corresponde a una aproximación dialógica que suspende la pedantería atribuida a la «escritura académica», para asumir el riesgo de la invitación a un diálogo que expresa a través de la metáfora del baile, la apertura de la estructura jerárquica de la transmisión vertical de información para el aprendizaje.

La relación entre bailarines representa la interacción comunicativa transformativa, que da lugar a la creatividad. En el baile se refleja el juego entre los cuerpos que hace de la danza una de las artes verbales, pues determina una acción reflexiva/inflexiva, que no se suspende en la reproducción de una coreografía, sino que materializa la performance dialógica entre las hablas de la escritura escolar.

Metodología

El problema de la relación entre la escritura académica, la educación, la investigación creación, se considera desde la propuesta de una escritura escolar que problematiza el «poder epistémico del lenguaje» a través de una perspectiva hermenéutica diatópica y dialógica sobre la praxis de la escritura que se relacionan con los «juegos de palabras y las artes verbales» propuestas por Joel Sherzer (2002).

El proceso de reflexión se realiza a través de prácticas de escritura académica y creativa, en perspectiva de la propuesta de Laurel Richardson y Elizabeth Adams St. Pierre (2019) de «la escritura como método de indagación» y de la «autoetnografía interpretativa» de Norman Denzin (2017).

Resultados y discusión

La escritura académica, la educación, la investigación creación, representan una relación problemática que atraviesa la concepción de la comunicación y la producción de conocimiento. La escritura académica, si bien se relaciona con exigencias modernas sobre la producción de conocimientos científicos y prácticos para diferentes contextos, se sustenta en la estructura proto-enciclopédica de la organización de conocimientos, que constituyen por su propósito un sistema educativo para la formación a nivel singular, comunitario y social, razón por la que implica una intencionalidad política.

La intencionalidad política de la escritura académica, se contrasta con la perspectiva de una escritura escolar que fragmenta a través de una ruptura/apertura la segregación y la manipulación del habla separada del cuerpo, para incorporar el habla en la performance de la escritura. El habla se incorpora a través de juegos de palabras y artes verbales, que generan tramas discursivas dialógicas de argumentación, que deconstruyen artesanalmente la manipulación y la segregación del habla y la escritura.

Los juegos de palabras y las artes verbales expresan movimientos que corresponden a una pedagogía y política críticas del aprendizaje que vacila entre la reproducción de «la escritura académica» «para aprender» y la escritura escolar creativa, que implicaría al menos una relación continua entre las siguientes dimensiones:

El «poder epistemológico del lenguaje» y la diversidad epistémica

La dimensión epistémica implica la forma y práctica en la que se conciben los saberes y conocimientos en perspectiva de proponer sistemas de representación de los diferentes sentidos sobre la vida, la naturaleza, el mundo, el cosmos, las dimensiones singulares y comunitarias de una vida.

Los sistemas de representación epistémicos, se comprenden como corpus de conocimientos que al sistematizarse generan estructuras que sustentan las formas y regímenes de representación de una realidad (Ranciere, 2010). En este sentido, la dimensión epistémica, se ha configurado a través de las diferentes formas y épocas, dando lugar a la enciclopedia, por ejemplo, al igual que a las actuales redes de conocimientos que a través de líneas de tiempo cronológicas, sincrónicas y asincrónicas, configuran una perspectiva múltiple sobre la representación de una realidad, que evidencia la diversidad epistémica.

La comprensión e interpretación de las formas y prácticas en las que se conciben los saberes y conocimientos, desarrollan la comprensión de las formas de su producción, reproducción, conservación y proyección,

en correspondencia a los sistemas de valoración sobre la validez positiva o negativa de un saber y sus prácticas.

Los sistemas de representación de los saberes y conocimientos se organizan en relación con su historia y el valor de sus proposiciones, en tanto se consideran sustentos y medios para la comprensión del presente. El conocimiento de la historia de los saberes y los conocimientos, expone las perspectivas genealógicas y arqueológicas de sus prácticas, que se relacionan con la concepción de los diferentes y diversos procesos de formación y las diversas concepciones sobre la educación.

Las epistemes en educación, dan lugar a la transformación de los saberes y conocimientos en disciplinas que tienden a través de la profundización en sus temas de estudio, a la especialización, particularidad por la que la dimensión epistémica de una disciplina, expone las teorías, conceptos y métodos a través de los ejemplos que construye, produce, reproduce, conserva o proyecta sobre formas de saber y conocimiento que pueden constituir paradigmas (Agamben (2010)).

Los paradigmas epistémicos, por un lado, constituyen estructuras ejemplares de saberes y conocimientos, que generan modelos teóricos, conceptuales y metodológicos, que pueden delimitarse a una sola forma de saber y conocer, instituyendo saberes y conocimientos sustentados en la concepción del valor de sus proposiciones, que promueven, por ejemplo, la concepción de ciencia y método y que afectan la concepción de educación y la forma en la que concibe y propone un currículo.

Un paradigma epistémico al abrirse a la diversidad epistémica, por otro lado, también hace posible el establecimiento de relaciones con otras formas y modos de conocer y saber, en miras a la generación de relaciones inter o transdisciplinarias, que evidencian que un paradigma es dinámico y flexible (Agamben, 2010), particularidad que en el contexto de la educación, hace posible el devenir del currículo, en tanto expone la forma en la que se construyen los saberes pedagógicos en, sobre y a través de las relaciones entre docentes, estudiantes, comunidad, la naturaleza, el mundo, el cosmos.

Los saberes pedagógicos expresan la diversidad de la dimensión epistémica que, a través de la escritura y las prácticas discursivas de docentes, estudiantes y comunidad, tiene lugar en los diferentes espacios y tiempos de enseñanza y aprendizaje, que exponen la forma en la que construyen, crean o recrean sus relaciones con los saberes, los conocimientos y sus prácticas.

En educación, la escritura es una dimensión plural en la que se exponen los saberes pedagógicos, de esta manera la escritura es una praxis epistémica que hace posible saber, conocer y enseñar a saber y conocer, pues construye continuamente el «conocimiento pedagógico y didáctico del contenido» (Shullman, 1986, 2005, Bolívar, 2005, Vergara Díaz, Cofré Mardones, 2014) que permite comprender e interpretar una realidad desde las perspectivas de las ciencias, las teorías, conceptos y métodos de diferentes experiencias y modos de saber; como recalca Lee S. Shulman (2005):

el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.

El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. (Shulman, 2005, p, 11).

El conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, corresponde a la perspectiva crítica de la relación entre el «poder epistémico del lenguaje» y la diversidad epistémica, en la medida en la que los saberes pedagógicos se construyen continuamente a través de la relación entre «los conocimientos base para la enseñanza», que implican al menos las siguientes fuentes:

- 1) formación académica en la disciplina a enseñar;
- 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente);
- 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y
- 4) la sabiduría que otorga la práctica misma. (Shulman, 2005, p. 11).

La interacción entre «el poder epistémico del lenguaje» y la diversidad epistémica, permite la concepción y práctica de la escritura en, sobre y a través de la comprensión e interpretación de las diferentes formas de saber y conocer, que permite la expresión de los saberes pedagógicos a nivel singular y comunitario, desde una interacción comunicativa transformativa que suspende la «manipulación» y la «segregación» de contenidos.

La estética, poética y praxis de la escritura escolar y la reproducción y conservación de paradigmas de la escritura académica

Las sensaciones, significados, sentidos, las imágenes, símbolos, sonidos, a la vez que su ausencia y cuestionamiento, implican una dimensión estética (Huberman, 2011, Deleuze, 1984) en la que la escritura se pluraliza al abrir las delimitaciones sobre el saber y el conocer que propone un sistema y régimen de representación, en perspectiva de las imágenes que propone sobre y en el presente; en esta perspectiva, como pregunta George Didi Huberman (2011): «¿cómo estar a la altura de todos los tiempos que esta imagen, ante nosotros, conjuga sobre tantos planos? Y, primero, ¿cómo dar cuenta del presente de esta experiencia, de la memoria que convocaba, del porvenir que comprometía?» (Huberman, 2011, p. 32).

La dimensión estética de la escritura escolar se hace a través de una poética crítica sobre las teorías, conceptos y métodos de representación de una realidad (Ranciere, 2010) y sus imágenes. La poética crítica, hace posible comprender e interpretar las formas en las que se han concebido los saberes y conocimientos, debido a que indaga sobre las formas en las que se han producido, reproducido, conservado y proyectado sus imágenes y sentidos; la praxis perfila su incorporación, presente, por ejemplo, en la estética y política de experiencias como las de los «libros hablados» propuestos por Freire y Shor (2014).

En esta perspectiva, la estética, poética y praxis de la escritura escolar promueve una relación con los lenguajes, que a través de las sensaciones permite la apertura de los significados, en la medida en la que hace visible la correspondencia y diferencias entre las ideas, los iconos, las formas, las figuras, los modelos, los arquetipos y los paradigmas, a partir de la creatividad que implican sus prácticas, en miras a confrontar la promoción, difusión y conservación de lo que María Acaso (2009), propone como las «pedagogías tóxicas», caracterizadas por la saturación de imágenes «el hiperdesarrollo, espectacularización e hiperconsumo del lenguaje visual» (Acaso, 2009, p, 25 – 35), que suspenden las relaciones críticas con las imágenes y representaciones de las culturas y generan un «analfabetismo visual» (Acaso, 2009, p, 36).

La escritura escolar creativa se comprende como una praxis en la que confluyen los saberes, conocimientos y prácticas a través de sus teorías, conceptos y métodos, en el proceso de comprensión, interpretación y creación de sentidos, que difieren del hiperconsumo naturalizado de imágenes y significados.

La confluencia entre sensaciones, significados, sentidos, imágenes, símbolos, sonidos, hace posible la composición de textos (alfabéticos, visuales, audiovisuales, sonoros, multisensoriales) a través de la experiencia paradójica de la ausencia de sentidos o el cuestionamiento sobre su valor, que hacen posible la emergencia de preguntas y problemas que hacen que la escritura se comprenda como un método de indagación (Richardson, Adams St. Pierre, 2019).

La estética, poética y praxis de la escritura escolar creativa de esta forma implican la ruptura/apertura de la dimensión epistémica, debido a que materializan las ideas, conceptos y propuestas, a través del proceso reflexivo que conllevan, pues posibilitan la crítica sobre el conocimiento de sí y los otros. La relación se da a través de la creatividad (Borgdorff, 2012), en tanto acción de exposición de las respuestas a las preguntas y problemas, que implican el cuestionamiento del valor de los sistemas de representación.

La praxis de la escritura escolar creativa en educación corresponde entonces, a una poética y pedagogía de la creatividad, que promueve una responsabilidad crítica sobre lo que se dice y escribe, en los diferentes modos de expresión del lenguaje y las prácticas discursivas de docentes, estudiantes y una comunidad.

Políticas de la creatividad, educación, infancia, madurez y emancipación

El cuestionamiento de los valores de los sentidos sobre los saberes y conocimientos y la forma en la que se representan, expone la dimensión política de la escritura (Ranciere, 2010), que no se delimita al ejercicio del «poder epistémico del lenguaje», debido a que delinea una acción de confrontación consigo mismo y los otros, a través de un proceso reflexivo/inflexivo sobre las prácticas de comprensión, interpretación y creación de sentido que suceden en la comunicación consigo mismo y con otros.

La escritura como política materializa una praxis del cuidado de sí (Foucault, 1994, Stiegler, 2010), en la medida en la que provoca el conocimiento de sí, a través de la reflexión/inflexión de las diferentes formas de expresión y respuesta a situaciones y problemas singulares y comunitarios que propone un ser singular y que hacen posible el

conocimiento de los otros, y el establecimiento o suspensión de relaciones con quienes se considere como otros.

En el contexto de la educación, la dimensión política de la escritura, corresponde a la «formación de la atención» (Stiegler, 2010) comprendida como la forma en la que se construye y proyecta la atención, no solo en el espacio educativo, sino a través del paso entre la infancia a la adultez, que se delimita a través del concepto de madurez. La madurez se remite, por un lado, a la participación en la elección de representantes en los gobiernos y a la responsabilidad que implica la toma de una decisión y sus acciones, por otro, a las prácticas de comunicación que implican una responsabilidad sobre el decir en un contexto público.

La «formación de la atención» en la historia de la educación, corresponde a un proceso formativo en el que «escribir para aprender» sustenta la conducción y el direccionamiento del conocimiento hacia finalidades delimitadas por resultados y estándares, visibles, por ejemplo, en concepciones de la educación en donde la atención implica comprensión y cumplimiento de un «deber ser» que se consolida a través de prácticas educativas que de acuerdo con Gert Biesta (2016) se proponen para la «reproducción de identidades predefinidas, como las del buen ciudadano o el aprendiz a lo largo de toda la vida»; que implica considerar, que en ese contexto: «la enseñanza puede y debe ser reducida a un asunto de control» – particularidad que – «ha llevado a un extremo antieducativo que, inspirado en la creación de un «orden» social abstracto, niega el hecho de que el niño o estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho» (Biesta, 2016, p, 120).

La dimensión política de la escritura referida a la «formación de la atención» corresponde a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, relacionados con la alfabetización y gramaticalización (Auroux, 2009), que se conciben para promover la «formación cultural» de un ser singular o comunitario a través de la reproducción del «deber ser», que la escritura escolar creativa problematiza al provocar un cuestionamiento sobre las diferentes formas en las que se concibe la conducción y direccionamiento en un sistema educativo.

La escritura en tanto reflexión/inflexión, al indagar sobre las razones para la producción de conocimientos, su conservación y proyección, problematiza las intenciones con las que se concibe y propone un currículo, si establece o suspende diálogos con los contextos a nivel singular y comunitario al momento de pretender representarlos a través de la catalogación y descripción que los delimita.

El problema surge en la estructura del sistema de representación en el momento en el que a través de la práctica de la escritura tiene lugar el proceso reflexivo/inflexivo crítico del cuidado de sí y permite cuestionar y suspender el «deber ser». La escritura en educación, es un acontecimiento de emancipación que altera la reproducción de identidades predefinidas y provoca la ruptura/apertura de la identidad, singular y comunitaria, a través de la que emergen locus de enunciación plurales que hacen de la praxis de la escritura escolar creativa una forma de participación crítica en los procesos de «formación de la atención».

La participación crítica en la «formación de la atención» permite la expresión de la autonomía y la toma de decisiones en diferentes situaciones y contextos, a través de su problematización y puesta en diálogo, en perspectiva de la praxis de políticas de la creatividad que promueven la generación de consensos en cuanto a praxis comunicativas que afirmen la autonomía de un ser singular o una comunidad; la proposición de disensos en relación con los desacuerdos sobre las formas de producción, reproducción y conservación de sistemas y jerarquías de representación; o la creación de formas alternativas o nuevas de relación consigo mismo y los otros.

Inter, transdisciplinariedad y ecosistemas de escritura creativa

La escritura comprendida como una dimensión dialógica (Bajtin, 1999, 1989, Freire, 2014), expone la pluralidad discursiva que sustenta las teorías, conceptos, métodos de diversas ciencias que a nivel disciplinar, delimitan la comprensión de las diferentes formas de concebir los saberes y conocimientos de acuerdo a sus paradigmas. En el contexto educativo, reconoce la posibilidad de generar relaciones inter y transdisciplinarias entre docentes, estudiantes y comunidades que, al considerar la dimensión subjetiva de las relaciones, rebasa la especificidad de la comprensión desde los paradigmas.

La concepción y práctica de la inter y transdisciplinariedad, promueve experiencias de comunicación preparadigmáticas que incentivan la diversidad epistémica y la «ecología de saberes» (Sousa Santos, 2009), debido a que no solo se trata de textos académicos, sino de las diferentes formas de creación de sentido que movilizan en las ciencias, locus de enunciación plurales a través de las prácticas de escritura.

Las experiencias de escritura, en este sentido, no pretenden emplazar un punto fijo de referencia para la creación, repetición, reproducción y conservación de sentidos, sino que a través de las diferentes experiencias de y con la escritura, exponen y expresan conocimientos en perspectiva dialógica, movilidad que hace posible crear o replantear las relaciones con el lenguaje, en la medida en la que las praxis de escritura implican procesos de investigación creación pluridimensionales (Prigogine, 2004, Stengers, 2004, Latour, 2010, Richardson, Adams St. Pierre, 2019), que componen ecosistemas de escritura creativa.

La relación entre diferentes disciplinas, requiere en primer lugar, de la generación de espacios de escucha entre profesionales, sobre los modos de saber y conocer que sustentan sus prácticas de construcción y

producción de conocimiento, al igual que las formas en las que se enseñan y aprenden, en perspectiva de la construcción continua de un ecosistema de comunicación inter y transdisciplinaria.

En segundo lugar, y de forma simultánea, un ecosistema de comunicación inter y transdisciplinaria requiere la construcción continua de diálogos con los saberes y formas de conocer de los actores de los contextos y territorios, en miras a la apertura de las relaciones interculturales sobre la educación y los procesos que se pretende ofrecer, pues, como recalca Bruno Latour (2010): «No hay nada que sea interdisciplinario sin una dosis respetable de indisciplina» (Latour, 2010, p, 90).

Inter, transdisciplinarietà e interculturalità caratterizzano concezioni e pratiche di scrittura indisciplinata che rendono possibile un'interazione formativa critica attraverso la riaffermazione e emergenza di ecosistemi di scrittura creativa che non solo permettono il registro degli avvenimenti che provocano, ma che li estendono, senza riprodurli in modo esatto, poiché non pretendono la conservazione incuestionabile di modi di sapere e conoscere, ma che li supportano con il loro interrogatorio, problematizzazione e alterazione.

Conclusiones

Pedagogía y Política de la escritura creativa. Entre la escritura académica y la escritura escolar

Las concepciones y prácticas de la escritura académica y la escritura escolar, exponen el problema del «poder epistémico del lenguaje», que por una lado sustenta una pedagogía de la conducción y direccionamiento en educación, que hace de la reflexión un proceso de reproducción por reconocimiento de referencias que hacen de la escritura académica una forma de reproducción de paradigmas; por otro, abre la posibilidad de una inflexión crítica en la reflexión, que a través del extrañamiento del habla transvertida a la escritura, fragmenta la «segregación» y reincorpora el habla al cuerpo por la intermediación de los «juegos de palabras y las artes verbales», que provocan la remoción de la posición de dominio del lenguaje.

La remoción de las estructuras de dominación del lenguaje, comportan rupturas/aperturas que provocan la fuga de sensaciones, sentidos, imágenes, sonidos, símbolos, significados, diferentes, que cuestionan el referente paradigmático de la estructura proto-enciclopédica de la escritura académica. La escritura escolar promueve una pedagogía y una política de la escritura creativa pues su praxis provoca acontecimientos de sentido que exponen el aprendizaje como la forma en la que se vive la experiencia de una relación impredecible con el conocimiento.

Lo impredecible de la relación con el lenguaje, expresa la ruptura/apertura que implica la vivencia de una experiencia de aprendizaje. Al desmontar el proceso de anticipación, movimiento, finalidad, que la delimita a la recepción y reproducción de la información segregada o manipulada en perspectiva de la consecución de resultados, proyecta el

querer decir en, sobre y a través de la escritura creativa y expone de esa forma la acción política que desmonta sus pronósticos.

La escritura creativa, entre lo escolar y lo académico, tolera la responsabilidad pedagógica y política sobre lo no dicho a nivel singular, comunitario, social, que implica considerar las perspectivas de las experiencias de escritura sobre la enseñanza, el aprendizaje y los conocimientos que se proponen en la relación dialógica entre docentes y estudiantes en la cotidianidad de los espacios y tiempos educativos en donde toma lugar y cuerpo el habla.

Referencias

- Acaso, M (2009) La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata. Madrid.
- Agamben, G. (2010) *Signatura Rerum*. Sobre el método. Editorial Anagrama. Barcelona
- Auroux, S (2014) *A revolucao tecnológica da gramatizacao*. Editorial da Unicamp. Brasil.
- Bajtín, M (1999) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. México.
- Bajtín, M (1989) *Teoría y estética de la novela*. Taurus. Madrid.
- Biesta, G. (2016) Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: *Pedagogía y Saberes*, No 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, pp. 119-129.
- Bolívar, A (2005) Conocimiento pedagógico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Editorial de la Universidad de Granada. España. pp. 1-39. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681>
- Bolívar, A (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, vol. 19 N 62, julio-septiembre, pp. 711-734. Consejo Mexicano de investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Borgdorf, H (2012) *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press. Amsterdam.
- Denzin, N (2017) Autoetnografía interpretativa. En: *Revista Investigación cualitativa*. 2 (1) pp. 81-90. <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>
- Deleuze, G (1984) *Francis Bacon, lógica de la sensación*. Ediciones la difference. Paris. (Traducción de Ernesto Hernández).
- Delory-Momberger, C (2009) *1/Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Universidad de Buenos Aires. CLACSO. Buenos Aires.

- Derrida, J (1997) *La diseminación*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Didi-Huberman, G (2011) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Foucault, M (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Freire, P. Shor, I (2014) *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Hale, K. Keyser, S (2002) *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England. United States of America.
- Jara, O (2018) *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Bogotá.
- Latour, B (2010) *Crónicas de un amante de las ciencias*. Dedalus Editores. Buenos Aires.
- Lotman, I (1996) *La semiósfera I. Semiótica del texto y la cultura*. Fronesis Cátedra. Universidad de Valencia. España.
- Lotman, I (1998) *La semiósfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la cultura y del espacio*. Fronesis Cátedra. Universidad de Valencia. España.
- Masschelein, J. Simons, M (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño Naranjo Editores. Buenos Aires.
- Prigogine, I. Stengers, I (2004) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial. Madrid.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Richardson, L. Adams St. Pierre, E (2019) *La escritura. Un método de indagación. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Selección de textos: Silvia Marcela Bénard Calva*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes. El Colegio de San Luis. México.
- Sherzer, J (2002) *Speech play and verbal art*. The university of Texas Press. United States of America.
- Shulman, L (2005) *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 2 N 9. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Shulman, L (1986) *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational researcher*. Vol. 15. N 2, (Feb) pp 4-14. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Sousa Santos, B (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO. Siglo XXI Editores. México.
- Stiegler, B. (2010) *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press. Stanford, California.
- Vergara Díaz, C. Cofré Mardonez, H (2014) *Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?* *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* vol. 40 (Especial), pp. 323-338. Chile. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art19.pdf>
- Zivkovic, Z (2019) *The Clay Writer. Shaping in Creative Writing*. Springer Nature. Switzerland.

Dilemas epistémicos y ontológicos de la transición forzada de espacios escolares presenciales a espacios virtuales

Walter David Egas Ortega

Resumen

En este trabajo se analizan los efectos de la emergencia sanitaria por la COVID-19 en el ámbito de educación dentro del territorio ecuatoriano. En marzo de 2020, se cerraron todas las instituciones educativas y se produjo un éxodo escolar de los espacios presenciales tradicionales a espacios virtuales ignotos hasta el momento. La transición ha causado impresiones diversas en la academia y en los sectores sociales. El objetivo fue reunir testimonios sobre los cambios que ha traído «la nueva normalidad» devenida en el quehacer educativo de profesionales y del estudiantado. Por ello, se han entrevistado diez docentes de distintos niveles educativos y se ha aplicado la observación participante. La metodología empleada ha sido la etnografía virtual, ante las limitaciones por las disposiciones sanitarias. Los resultados obtenidos se han organizado a través de las siguientes categorías: economía, corporeidad, espacios escolares, humanización de

la educación, libertad, metodologías y estrategias pedagógicas, que arrojan diversidad en las miradas, en los miedos y en las propuestas. Se concluye que la profesionalidad en la educación durante la emergencia sanitaria por la COVID-19 ha hecho resurgir el ingenio y la creatividad del profesorado, además de un repensar de los espacios escolares y las prácticas educativas con corporeidades ausentes.

Palabras clave: COVID-19, espacios virtuales, nueva normalidad, emergencia sanitaria, prácticas educativas.

Introducción

Como estudiante de Pedagogía el autor se planteó las siguientes preguntas: ¿Qué podíamos hacer en la situación de pandemia que vivimos? ¿Era viable detener la educación formal e informal para evitar enfermarnos? Desde estas premisas comenzó este trabajo durante los meses de post-confinamiento de 2021, en colaboración con compañeros y compañeras profesionales de la educación media y superior. El interés en conocer la capacidad de adaptación tras el impacto de la COVID-19 resultaba un detonante inexcusable para iniciar el estudio.

Cáceres (2020) nos remite a archivos oficiales del Ministerio de Educación donde se especifica que hubo cese de actividades académicas anunciadas el 12 de marzo del 2020, por la ministra de Educación Monserrat Creamer. La comunidad educativa esperó nuevas disposiciones. El 16 de marzo la ministra presentó el Plan Educativo Covid-19, que contiene los lineamientos para docentes, directivos/as, administrativos/as.

Las disposiciones no siempre caminaron en correlación con los recursos, y, sobre todo, con el estado de ánimo del profesorado y estudiantado. Esta situación de pandemia versus la necesidad educativa se mostraba como un nuevo nicho de inquietudes. Así se inició una investigación ajustada a la «nueva normalidad».

Innegablemente la incorporación de las nuevas tecnologías de manera abrupta al espacio áulico presentaba una serie de problemáticas técnico-logísticas, así como psicológicas y sociales, tanto al profesorado como al estudiantado. «Continúen como puedan, pero continúen», sería el mensaje simplificado que se dio al profesorado. Ese cambio, que en absoluto no estaba planificado, implicó pasar de espacios presenciales a espacios virtuales, sin tener en consideración que el profesorado y el estudiantado nunca habían tenido contacto con educación a distancia y/o virtual.

Es evidente que la formación permanente es una obligación deontológica del profesorado, lo que no evita discutir sobre los riesgos que implican la tecnologización o el sistema de redes. No se puede prescindir de los aspectos positivos de la educación tradicional, tachándolos de anticuados, obsoletos y poco eficientes para la formación del estudiantado del siglo XXI. Encontrar un equilibrio entre lo tradicional y lo tecnológico ha generado muchas interrogantes en la academia, y sobre cómo lo ha vivido el profesorado.

Los dilemas del Eros

La convulsión causada por la Covid-19 volvió más capitalista la educación, encadenándola a determinantes económicos como la conectividad y contar con dispositivos tecnológicos personales, obligando al estudiantado y al profesorado a estar conectados en sus computadoras, muchos/as docentes perdieron la pasión y el entusiasmo que su quehacer educativo les despertaba. Se perdió esa pedagogía del Eros, con pasiones humanizadas por lo que hacemos:

«La propuesta de Pedagogía erótica, por lo tanto, es una propuesta de traer el erotismo de Eros a la vida, como invitación a luchar contra su adversario Tánatos, que, dentro del modelo de globalización capitalista de guerra, ha abierto camino a las partes más primitivas del ser humano, conjugadas en su poder político de destrucción: en el erotismo de Tánatos». (Escobar, 2012, p.153).

Es precisamente ese erotismo de la educación el que Escobar (2012) explica que se pierde cuando salimos de espacios escolares tradicionales para sumergirnos en lo virtual. El profesorado pierde esa insinuación emocionante que despierta pasión en su profesión y corre el riesgo de perder su motivación, rindiéndose en el proceso. Las afirmaciones sobre ganancias y pérdidas en el ámbito de la educación se entienden que son dicotomías de disyuntivos pedagógicos. Sin embargo, la realidad de la pandemia es indiscutiblemente híbrida, con cuerpos a ambos lados de las pantallas, y en ocasiones en aulas holgadas. Pero, ¿qué les ocurrió a esos cuerpos?

Scherer (1984), por ejemplo, reflexiona sobre cuerpos, deseo y educación, analizando cómo se relacionan:

«La primera relación pedagógica está dominada por el deseo. En una segunda fase, es precioso que el deseo desaparezca para dejar sitio al educador. Nada tan familiar ni tan extraño como ese cuerpo consagrado a una tarea eternamente repetitiva, esencialmente verbal hasta cuando trata de lo manual» (p. 117).

Unavez perdida la relación física de los cuerpos en el aula, se producen planteamientos nuevos e incógnitas de cómo abordar esta ausencia desde el punto de vista de las pedagogías, considerándolo problemático para los paradigmas tradicionales:

«Los valores que dan cuerpo, que hacen cuerpo, a través de las persuasiones ocultas de una pedagogía implícita, la cual puede inculcar una cosmología entera a través de instrucciones tan insignificantes como siéntate derecho o no sostengas el cuchillo con la mano izquierda» (Citro, 2010, p.117).

Ferreirós (2016) destaca la limitación que supone el cuerpo, al ser una forma de control en el aula, colocando al profesorado en una posición de poder. Y es que la gestión de la escuela ha estado volcada en la producción de cuerpos dóciles desde sus inicios, desde la educación física, hasta el mobiliario, la limpieza, la postura corporal, los momentos de hablar o de guardar silencio, el orden, la distribución del estudiantado, los tiempos y los espacios.

Esta posición de poder asimétrico pervierte la relación entre el profesor/a y el estudiantado. Pudiera ser que las pedagogías más tradicionales como la de la clase magistral asumieran la asimetría como parte indeleble de la educación. Una vez que los cuerpos comparten espacios virtuales se presentan varias interrogantes, entre ellas, las siguientes: ¿persiste la asimetría entre profesorado y estudiantado? ¿El conocimiento sobre nuevas tecnologías coloca en plano de igualdad al estudiantado, habitualmente más acostumbrado a este conocimiento?

Los resultados mostraron desinterés, pérdidas, ganancias, dudas, y, sobre todo, muchos cuestionamientos sobre «los cuerpos sin aulas». Estos cuerpos ausentes, parecen que hacen al profesorado perder la relación erótico educativa. La pasión que mueve al profesorado a dar lo mejor de ellos/as mismos/as en cada momento educativo.

La discusión, el sentipensar y la interfaz híbrida son construcciones pendientes, y las preguntas de las mismas brotan, se precipitan y esperan respuestas: ¿Esta ausencia tuvo un impacto psicológico y técnico en su quehacer educativo? ¿Podimos adaptarnos a todas estas nuevas herramientas informáticas? ¿La corporeidad ausente es un reto para continuar educando? ¿Nos hemos sensibilizado ante la situación de vulnerabilidad de los y las estudiantes que se enfrentan a un mundo nuevo muchas veces sin apoyo familiar en estos contextos informáticos?

Metodología

Este artículo busca resolver las preguntas planteadas mediante la etnografía. La elección de la metodología no es más que una decisión subjetiva y contextual.

La etnografía es una metodología utilizada tradicionalmente en antropología, y como Del Olmo (2014) explica, «uno de los métodos de trabajo más importantes en etnografía consiste en realizar entrevistas dirigidas a personas que el etnógrafo/a considera «significativas», personas que puedan aportar miradas y explicaciones importantes a la investigación» (p. 15). Por estas consideraciones, se eligieron como herramientas la

entrevista estructurada, debido a su versatilidad en el trabajo de campo, y la observación participante, que trascendió a la implicación del autor como estudiante.

El año 2021 forzó la elección de la etnografía virtual, una herramienta controvertida, explicada por Méndez (2015), como un método nuevo de investigación de los espacios virtuales, que se encuentra en proceso de expansión, formulación teórica y metodológica, y constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en internet. Huelga decir que constituye un método investigativo que podría tener aplicación en procesos formativos donde se exploren necesidades e intereses de los cibernautas.

Pudiera considerarse que los medios virtuales no son los óptimos para un estudio etnográfico de praxis educativa, pero es precisamente el contexto de la pandemia el que nos permite mirar en otras direcciones y contemplar la etnografía virtual como la opción adecuada para estudiar los efectos de la transición a lo virtual.

Se procedió a realizar entrevistas no estructuradas a diez docentes que se desempeñan en territorio ecuatoriano en cátedras diversas, elegidos y elegidas por accesibilidad, pertinencia, experiencia profesional y que ejercen en el sistema educativo ecuatoriano. Todos y todas tienen en común la adversidad acontecida por la migración a espacios virtuales. La aproximación fue decisiva, entendida como intereses en común entre los encuestados/as con el autor. Las colaboraciones corresponden en parte a investigadores/as Asociación Ecuatoriana para el Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE). En otros casos constituyen relaciones de amistad, que tuvieron para el investigador relevancia por su labor educativa.

Se le dio prioridad al profesorado que no tuviera contacto previo con educación virtual. Pertenece a los subniveles medio y superior del sistema educativo del Ecuador. Se encuentran trabajando en unidades educativas privadas y públicas del nivel medio, así como diversas titulaciones de pregrado y posgrado de universidades públicas y privadas. Toda/os heterogéneos pero unidos por las dudas, miedos y reflexiones que implicaron el paso a espacios escolares virtuales.

Inicialmente las entrevistas se pensaron como estructuradas, por lo que se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Es una oportunidad la educación virtual o una tragedia moderna?
2. ¿Qué repercusiones ha tenido la educación virtual en el quehacer educativo?
3. ¿La ontología de la docencia desaparece cuando hemos abandonado la pizarra para pasarnos a espacios virtuales?
4. ¿Qué opina de las metodologías híbridas?
5. ¿La nueva normalidad restará significado a la educación virtual?
6. ¿Qué tipo de estrategias metodológicas ha modificado la virtualidad?

Las entrevistas dirigidas, tras los primeros contactos, se tornaron abiertas. Los medios digitales fueron intermediarios indispensables para el ahorro de tiempo, el coste del desplazamiento y suavizaron la posible dificultad para hallar el espacio idóneo. Tras escuchar al campo se vio la necesidad de flexibilizar, añadir preguntas, aproximarse a las experiencias de los y las colaboradoras, todo ello de forma dinámica.

El tiempo empleado para las entrevistas fue variable, osciló entre 40 minutos y 1 hora, 20 minutos. El único guion utilizado fue el de las 6 preguntas citadas. No se realizaron anotaciones. El cuaderno de campo no fue empleado. Posteriormente, se realizó la revisión de las grabaciones. La totalidad de las entrevistas no fueron transcritas solo aquellos fragmentos que se seleccionaron tras varias escuchas. Se realizó un vaciado por categorías y el etiquetado correspondiente.

Estas categorías fueron economía, corporeidad, espacios escolares, humanización de la educación, libertad, metodologías y estrategias pedagógicas. Para obtener los resultados se procedió a observar los videos

una y otra vez, repitiendo los fragmentos de grabación que pudieran interesar más. Estos fueron transcritos tomando dictado de las grabaciones.

La observación participante sirvió para contrastar y contextualizar. Siguiendo esta premisa el investigador se vio inmerso en las experiencias y dificultades que implicó la educación en tiempos de pandemia. Siendo parte del problema el pasar de espacios presenciales a espacios virtuales, surgieron interrogantes desde la observación participante como: ¿Cuál fue el impacto psicológico y técnico en el quehacer educativo del profesorado en el contexto de la migración del espacio educativo presencial a espacios virtuales? ¿Pudimos adaptarnos a todas estas nuevas herramientas informáticas para clases virtuales?

Resultados

Economía

Esta categoría emergió de forma mayoritaria. Se ha tomado el concepto de economía según Steffan (2003), en el que el carácter socialista se contrapone a perspectivas más neoliberales que no centralizan la preocupación social. En el caso del profesorado se trasluce una sensibilidad social que hace pensar en que esperan del Estado más y mejor inversión en aras de la equidad.

«Es una deuda social. El gobierno tendría que haber ampliado la cobertura y que hubiese internet gratuito para toda la población. Esa hubiera sido la medida ideal si fuera un gobierno que apuesta por la educación pública» (B. Amador, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

La educación pública se relaciona con la economía atravesada por una intercepción entre educación y biopolítica. ¿Si el Estado invierte más en educación pública se convierte en un agente de control? Foucault (1998) acuña el concepto de «biopolítica» como referencia a una política de la vida destinada a ejercer sobre las poblaciones un control de manera individualizada, con el fin de que el Estado se identifique también con la

práctica de gobierno que sobre él recae. Haciendo una reflexión sobre las circunstancias actuales de la educación, podría cumplirse con la biopolítica como relación de control del Estado sobre qué presupuesto destina y a quién lo dirige. Las políticas educativas están afectando el derecho a la educación a través de situaciones económicas.

«Hay cierto sentimiento de frustración. Se ve alumnos que no pueden llegar, que no pueden asistir porque no tienen los recursos» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021)

La educación superior pública basa su posibilidad de excelencia en los recursos disponibles, y, por otra parte, es indispensable para preparar a la ciudadanía con los conocimientos esenciales que la pertinencia ayude a la adecuación laboral. Salas (1997) considera el sistema educativo como el medio idóneo para la formación de los cuadros técnicos y administrativos necesarios para el crecimiento económico. Teóricamente, la formación pertinente y que aporte innovación sería lo deseable.

«Quizás también viene la parte buena, antes si querías estudiar una carrera y no estaba en tu ciudad no podías acceder a ella. Ahora al estar la opción virtual más extendida, puedes estudiarla. Tampoco soy catastrófica, hay algunos puntos positivos» (B. Amador, comunicación personal, 20 de julio, 2021).

La categoría economía tiene un peso diferente en el profesorado que realiza su labor en el sector público. Las palabras transcritas a continuación, son una muestra de cómo en la docencia se correlacionan, irremediamente, los recursos del estudiantado con el acceso a la educación. Las instituciones no han sido capaces de cambiar ágilmente, por ejemplo, invertir los recursos de becas en terminales y bonos de conectividad.

«Damos por hecho que todo el mundo tiene conectividad... en Esmeraldas por ejemplo tenemos estudiantes que meten un dólar y cuando se acaba se desconectan. Sino hay ese dólar no hay educación» (B. Amador, comunicación personal, 20 de julio, 2021)

La conectividad es un limitante importante para aprovechar las clases virtuales. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) indica que el 10,7% de la población, entre 15 y 49 años, no tienen un celular activo y no han usado computadora ni internet en los últimos doce meses.

«El acceso a la tecnología, el acceso a megas, el acceso a internet. Eso sí le cogió al país mal parado» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Pincay (2019) especifica que los internautas adolescentes, desde los 16 hasta 24 años, corresponden al 64%. En los hogares cuentan con computadoras de mesa en un porcentaje de al menos 24% y un 9% aproximadamente tienen computadoras portátiles. Las políticas educativas han radicalizado la idea de que la educación virtual es sinónimo de educación a distancia. ¿Podemos brindar educación de calidad en el Ecuador si tenemos estas condiciones tan precarias?

«La mayoría de los estudiantes no tiene acceso a internet. Hay una buena cantidad de estudiantes que dice: ‘profe, yo le estoy robando el internet a mi vecino y desde ahí trato de seguirle’» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

La vulnerabilización que genera la economía es más fuerte si cabe en las familias que además de escasez de recursos económicos tienen una composición numerosa. De ahí que se destaque por parte del profesorado que muchos estudiantes asocian sus dificultades a la necesidad de compartir terminales de acceso, espacios y disponibilidad de red.

«En la familia hay 3 ó 4 hermanos y todos necesitan conectarse al mismo tiempo. Entonces, los padres con muy pocos recursos y como está la situación económica... eso sí perjudica» (C. Cavagnaro, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

«En esa movilización de 1 a 2 horas, el riesgo de contagio es alto. No estamos hablando de estudiantes que tienen su vehículo propio que pueden pagarse un taxi. Estamos hablando de estudiantes que tienen que usar transporte público. Y se ha debatido que el transporte público es contagio seguro» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Corporeidad

La frecuencia e importancia que el profesorado presenta en sus respuestas sobre la falta de cuerpos en interrelación sincrónica y presencial, puso en evidencia la necesidad de hablar de los cuerpos que ya no están, que están tras una pantalla, y que en la mayoría de los casos posiblemente volverán a estar de forma presencial tras la COVID-19. En Citro (2010) se caracteriza a los cuerpos como confinados, y el confinamiento como un espacio peligroso, a la vez potencialmente útil, al que la racionalidad de los individuos y las instituciones sociales deberán encauzar. Uno de los resultados que se exponen es que los cuerpos son vistos como un objeto y reciben muchas interpretaciones desde diferentes miradas y perspectivas.

«Nosotros estamos corchados porque no tenemos esa corporeidad. Nos ha tocado diseccionar el cuerpo en estas ventanas y estamos haciendo lo que humanamente podemos» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

El profesorado transmite una preocupación sobre la posibilidad de la ruptura del Eros pedagógico. Escobar (2012) explica que la pedagogía del Eros es traer el erotismo a la educación justificando esta relación entre cuerpos y educación. Esos cuerpos que generan sensaciones a través de los sentidos constituyen un dialecto entre el profesorado y el estudiantado. Tradicionalmente se suponía que para que existiese un momento educativo tenía que haber un intercambio riguroso de sensaciones entre los cuerpos del profesorado y del estudiantado en el aula. De las palabras derivadas de las entrevistas, se comprende que existe un miedo/riesgo de no despertar pasión sin los cuerpos.

«Estas provocaciones no son efectivas debido a esta distancia. No puedo provocar desde el cuerpo... vamos a hacer este ejercicio... vamos a vernos... es complicado» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Estos cuerpos ausentes en aulas semivacías o vacías han generado malestar en el profesorado, inclusive hasta el punto de cuestionarse creencias y el rumbo de las prácticas educativas. Armella (2015) reflexiona

sobre «este estar de los cuerpos», su presencia en la escuela, es una permanencia nómada. Niños y niñas que circulan por el aula, por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto, con un compañero diferente, o solos. Piden permiso para salir una y mil veces. Esta dinámica de estos cuerpos ausentes despierta nostalgia en el profesorado entrevistado como en este pasaje:

«Hay aspectos sentí-pensantes de los seres humanos que necesitan valores, pieles, espacios y sentimientos que solo se transmiten en la cercanía» (G. Gómez, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

Continuando con Armella (2015) cuando propone abordar al cuerpo como representación, como fuente de simbolismos o medio de expresión. El cuerpo es visto como producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos, atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva.

«No solo el docente y el estudiante han tenido que confrontar un cambio de comunicación en la relación. También experimentar sus limitaciones; no solo en términos de falta de conectividad, conexión, en fin... sino de comunicación. ¿Cómo comunicarse con el estudiante en perspectiva de crear sentido?... No solo sobre el contenido sino sobre la relación entre unos y otros» (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

«Esa capacidad de conectarme visualmente al estudiante, identificar que está triste, desmotivado incluso distraído... esa capacidad es lo que da la esencia al estudiante... poder ponerle la mano en el hombro y decirle: ¿qué te pasa, estas bien?» (V. Vstomer, comunicación personal, 18 de julio, 2021).

Entre los entrevistados se siente el malestar por los cuerpos ausentes, pero se considera también que nunca han estado ausentes, más bien han pasado a representarse de otras formas a través de las pantallas. Cuerpos en el ciber-espacio, cuerpos incompletos que solo transmiten información visual y auditiva y que excluyen el gusto, el tacto, el olfato y sexto sentido ¿Están esos cuerpos diciendo lo que quieren decir solo con tres sentidos?

¿La educación en artes es posible en este sin sentido?

«No estamos seguros de que lo que estamos haciendo es o no teatro. Ahí hay un debate muy interesante. Muchos dicen que no estamos haciendo teatro porque no hay el convivio del cuerpo presente que es esencial en el teatro, es lo que lo diferencia de las otras artes. Entonces, hemos caído en una suerte de vacío. No sabemos que rayos estamos haciendo» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Las dudas del profesorado apelan a ese espacio emocional donde la interpretación del sentir es más compleja. Martín (2003) explica que el estudiantado emerge de un entorno fuertemente corporal y emocional. Al pasar a espacios virtuales, también ellos pierden el control de los cuerpos que en los espacios escolares se materializa. Esto pudiera explicar los diversos comportamientos y conductas del estudiantado durante las clases virtuales, que han oscilado desde el silencio del cuerpo por el apagado de la cámara hasta las posiciones más disruptivas que se representan por el monopolio de la intervención. Según Foucault (1976), el profesorado ejerce una posición de poder ante los cuerpos presentes, lo que les permite mantener el control en los espacios físicos escolares. La transición a lo virtual, cambió las perspectivas y la posición de poder fluctuó.

«En la virtualidad el cuerpo no desaparece, sino que apela a una forma de presencia diferente. Esa comprensión es la que permitiría desmitificar los cuerpos en educación para privilegiar las formas de contacto distintas que ya no tengan que ver con la apropiación o la aprensión» (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

Las formas de contacto distintas también necesitarán de nuevas aplicaciones y las que hoy empezamos a entender como cotidianas (*Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Zoom*), ya serán obsoletas al acabar de leer este artículo. ¿Es necesariamente el cuerpo la herramienta *sine qua non* para la pedagogía del Eros?

Espacios escolares

El espacio escolar define el momento educativo y tiene multitud de concepciones epistémicas. Desde las clásicas que lo limitan a espacios físicos de paredes hasta las concepciones decoloniales que indican que cualquier lugar puede ser un espacio escolar. Viñao (2008) indica que el espacio escolar no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenidos.

«La escuela rebasa el espacio material, que la relaciona con la institución y el docente, siempre y cuando establezca una relación con el saber, crea lugares desde los que habla de hacer público su saber». (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

La escuela, en palabras de Viñao (2008), socializa y educa. ¿Qué quiere decir este autor? Quizás refiere el encuentro de cuerpos en los espacios y cómo estos poseen una dimensión educativa.

«La clase presencial debe buscar un propósito que la justifique...» (K. Salvador, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Los espacios multifacéticos que ofrece la educación actual pueden ser utilizados «como programa, como discurso, como escenario y como representación» (Escolano, 2000, p.2). Durante las entrevistas se presentaron consideraciones relevantes sobre los espacios escolares en la carrera de artes escénicas de la Universidad Central del Ecuador. Esta faceta de escenario, obtiene un significado trascendental y único para el desarrollo del teatro.

«No es lo mismo llegar a la universidad donde tienes el espacio para entrenarte físicamente, donde tienes al tutor que te está viendo, y que, si te ve ahí, te puede corregir» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

Las artes en la educación, en la que los cuerpos son indispensables y una forma de expresión, se han visto golpeadas terriblemente por la pandemia. Mamani (2014) explica que «un Centro Universitario de

Formación en Artes Escénicas es un espacio donde el estudiantado puede contar con ambientes adecuados para desarrollar las actividades y son referente para desarrollar el espectáculo» (p. 4). El contar con estos centros puede dar la oportunidad de crear ámbitos para practicar música, danza, teatro, comedia, pero ¿qué ocurrió durante la pandemia con las licenciaturas, las cátedras y las disciplinas que parecerían depender tanto de un espacio?

«El convivio del cuerpo presente es esencial en el teatro. Nosotros hemos caído en una suerte de vacío, no sabemos que rayos estamos haciendo» (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

El entrevistado nos transmite profundas preocupaciones por la pérdida del espacio escolar durante la pandemia, pero también podría desprenderse de su discurso que «al no saber qué están haciendo» el resultado es incierto:

«Las aulas que tenemos en la facultad de artes no tienen bancas, son un espacio vacío, con telones de madera. Hay cancelas fuera de las aulas donde el alumno se cambia. El alumno entra descalzo al igual que los profesores (...) (P. Tatez, comunicación personal, 23 de julio, 2021)».

El espacio escolar condiciona y es un recurso de aprendizaje. Sin embargo, hay otras miradas que han comenzado a notar que el espacio no constituye paredes y mobiliario. Trujillo (2015) propone que todo espacio tiene carácter educativo y es importante que el profesorado no corte las posibilidades de aprendizaje que pueden surgir a partir de ellos.

«Los espacios estaban tan colonizados y eran unos lugares de tedio tan aburridos que no es que yo eche de menos el espacio áulico, echo de menos la presencialidad». (G. Gómez, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

Humanización de la educación

«No hemos dejado de acompañar al estudiante en este proceso de aprender. Le ha dado más sentido al rescate de la parte humana de la docencia. Ahora el estudiante sabe que el profesor vive en un lugar donde el perro le ladra cuando da clases» (K. Salvador, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

La crisis sanitaria alejó físicamente para preservar la salud. Esto produjo una crisis dialéctica y ontológica haciéndonos cuestionar nuestra praxis educativa. Algunos grupos de profesores/as consideran que los espacios virtuales deshumanizan. Merino (2021: p.1) indica que «la profunda deshumanización de nuestra vida universitaria se redujo a pasar horas frente al computador restando importancia a lo demás». También Kohan (2019) señala que al mismo tiempo que nos hemos deshumanizado con las tecnologías, estamos creando mecanismos que facilitan la humanización, porque estas mismas tecnologías aproximan posibilidades inviables sin ellas. Entonces, ¿las tecnologías comunican y humanizan o deshumanizan porque incomunican?

«Esos cuestionamientos se han dado a lo largo de la historia de la alfabetización, no solo desde la modernidad hacia acá. En cuanto a la comunicación del docente y el estudiante, esta rebasa los medios. Las tecnologías en ese punto serían secundarias. Y esta cuestión de la comunicación es la que se ve más afectada» (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

En la comunicación, y de acuerdo con Araujo (2017), los avances tecnológicos en el campo de la comunicación pudieran favorecer al desarrollo intelectual y los potenciales humanos del estudiantado. La pizarra de antes, ahora se explica de otras formas:

«Aunque yo no tenga una pizarra, pero si yo empiezo preguntando a los estudiantes ‘¿Cómo están? ¿cómo les ha ido?’ Porque yo puedo ser la reina de todas las herramientas, una lluvia, ¡un espectáculo!; pero si no me conecto con la dimensión humana de ese ser humano, termino mi clase y chao». (V.Vstomer, comunicación personal, 18 de julio 2023).

«No he recibido quejas de los estudiantes que digan que no les va bien. Ha sido una buena oportunidad para ejercitar empatía. Creo que he podido conocer más los estudiantes en este contexto». (K. Salvador, comunicación personal, 23 de julio, 2021).

«A mí me ha interesado más seguir un proceso de comunicación que no dependa de los medios, sino que permita, por ejemplo, generar un proceso de construcción del sentido a partir del diálogo sobre un tema específico». (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

Una comunicación asertiva entre estudiantado y profesorado parece ser la clave de la humanización de la educación, siendo una cuestión que va más allá de la empatía. «La comunicación es un aspecto central en el acto educativo» (Güell, 2011, p. 3). En opinión de Aguilar (2010): «la comunicación asertiva eleva las relaciones humanas a saludables, las convierte en significativas en un espacio, donde la autenticidad e independencia aminora los conflictos». (p. 18). La irreal presencia se convirtió en la deshumanización del profesorado. Pasaron a no tener horas laborables, ni horas de ocio. De repente todas las horas estaban al alcance de un clic.

Arata (2019) propone que sensibilidades, sentimientos, emociones y pasiones se transmiten y se pueden aprender y enseñar. La humanización de la práctica educativa pasó y pasará por comprender las razones y las emociones. El relativismo cultural se luxa ahora al relativismo nacido en pandemia. Monge (2009) explica que éste ayuda no solo metodológicamente, porque las razones del otro/otra se nos aparece como comprensibles y, de paso, desenmascaran los prejuicios y estereotipos que tenemos como profesionales. Ahora luxado este relativismo cultural a relativismo sobre la práctica educativa lleva a comprender las razones del estudiantado.

«No puedes exigir igual que presencialmente. Al menos, yo no porque si a mí un estudiante me dice que no ha entregado la tarea a tiempo, porque no tenía conectividad, no tenía dinero para internet, se le perdió el móvil: me la creo. Sin embargo, presencialmente no hay excusa. Es verdad que en época de pandemia que no se podía salir de casa. ¿Cómo se puede exigir lo mismo que en lo presencial?» (B. Amador, comunicado oral, 20 de julio, 2021).

Libertad

Se define la libertad como la facultad y derecho de elegir de manera responsable la forma de actuar dentro de una sociedad. Libertad también se define como contraria al cautiverio. Así se podría continuar con definiciones sine die. García (1979) indica que la autonomía de la persona constituye su capacidad de autogobierno, su capacidad de usar la libertad para dirigir su propia vida con responsabilidad personal. (p. 6) Desde el punto de vista de la educación, De La Torre (1999) caracteriza la libertad como emancipadora. Freire (1982) diferencia entre la educación para la domesticación, por tanto, la alineación y la educación para la libertad.

«No le conviene a un Estado tener una sociedad alfabeta». (C. Cavagnaro, comunicación oral, 23 de julio, 2021).

El método es de quien aprende. La libertad del profesorado para enseñar hace a la libertad del alumno para aprender. Y quien aprende libremente piensa y vive libremente ¿la libertad se fomenta, se pierde o es una propiedad inherente a la educación? Muchas disquisiciones llevan a afirmaciones como:

«No tenemos libertad para evaluar porque nos mandan las directrices a nosotros. Tenemos que evaluar tal cual el MINEDUC nos envía a nosotros». (C. Cavagnaro, comunicación oral, 23 de julio, 2021).

Los espacios físicos proporcionan la posibilidad al profesorado de ejercer una posición de poder, que, en ocasiones, está contra la libertad del estudiantado. Para Freire (1993), la práctica educativa implica tensión permanente entre la teoría y la práctica y también entre la libertad y la autoridad ¿La/s política/s educativa/s siguen estas premisas decoloniales que postulan metodologías educativas distintas?

Metodología y estrategias pedagógicas

Los momentos educativos requieren que el profesorado domine metodologías que permitan aprovechar los espacios, recursos y motivar al estudiantado. De acuerdo con Llera (2003), las estrategias tienen carácter intencional e implican un plan de acción, aunque las técnicas pedagógicas son mecánicas y rutinarias. Si un/una estudiante desea comprender un mensaje a partir de datos puede utilizar una estrategia que le ayude a seleccionar lo relevante. Para hacer esto puede usar una técnica como el subrayado. Por otra parte, Beltrán (1996) establece que las estrategias son conductas observables durante el aprendizaje relacionadas con metas. De esta forma cuando al estudiantado se le propone una meta, las acciones que realice para alcanzarla constituyen las técnicas, mientras que las conductas y actividades engloban las estrategias de aprendizaje. Durante las entrevistas los aspectos que tienen que ver con la metodología fueron explicados desde distintos puntos de vista:

«Notengo principios metodológicos, soy anarquista de la metodología, pero siempre creo en ciertas bases. Una metodología simétrica, en la que el espacio lo comportan personas que quieren aprender juntas. Una metodología que no aburra. Una metodología que al final del semestre, todos y todas nos donamos algo» (G. Gómez, comunicación oral, 19 de julio, 2021).

Como metodologías se denominan una serie de técnicas de carácter científico que se aplican sistemáticamente durante un proceso para alcanzar un resultado. Según Cáliz (2011), las metodologías activas se consideran un espacio educativo siempre y cuando contenga los estímulos para el aprendizaje. Por su parte Labrador (2008) explica que las metodologías activas constituyen las técnicas y estrategias que utiliza el profesorado para fomentar la participación activa del estudiantado.

¿Se están implementando metodologías durante las clases virtuales?
¿Cuáles son las metodologías que se implementan?

«Tenemos que traer mayores recursos para poder inquietar a los estudiantes, recursos como el Mentimeter, Google docs, y recursos más

visuales como videos. Digamos que eso es lo positivo, pues nos ha llevado a pensar en más recursos que no teníamos en la presencial» (P. Tatez, comunicación oral, 23 de julio, 2021).

«Ha implicado un rediseño de estrategias metodológicas que implica trabajar con el estudiante ausente». (M. Madroñero, comunicación personal, 19 de julio, 2021).

Dentro de la metodología, la evaluación cobra gran relevancia en las entrevistas, pues es el tema más transversal. Empleando las palabras de Lezcano (2017) «la evaluación es un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (p. 38). Desde la posición de las alternativas que ofrecen los nuevos escenarios, éstos, según Dorrego (2016), «son de carácter holístico y crean oportunidades para que el estudiantado a distancia se comprometa con evaluaciones aplicadas, tales como los estudios de casos, los escenarios y proyectos». (p. 7). La evaluación es uno de los aspectos que más ha cambiado en la educación virtual ¿Cuáles son los disentes del profesorado con respecto a la metodología para la evaluación?

«La evaluación se ha visto afectada, nunca hemos tenido todo el control. Siempre hay una posibilidad de que copien. No podemos controlarlo todo. Entiendo que hay programas de control de identidad que impiden que se abran otras ventanas» (V. Vstomer, comunicación oral, 18 de julio, 2021).

«Nunca había tomado una evaluación de forma virtual, es más fácil. Haces la lección una sola vez, le explicas cuáles son los parámetros de calificación de la misma y cuando el estudiante lo resuelva, el sistema te los ejecuta automáticamente, los califica, los revisa y no te demoras calificando. Devuelves las lecciones a los correos electrónicos y ya está tu lección calificada» (A. Pillajo, comunicación oral, 19 de julio, 2021).

Disentes en contra, a favor y otros, con actitud diletante. En cualquier caso, todas las categorías han contribuido a las conclusiones.

Conclusiones

El profesorado ha enfrentado la transición a espacios virtuales con dudas, miedos y reflexión profunda, pero también con ingenio, vocación y empatía para continuar enseñando al estudiantado.

La economía fue vista como un factor decisivo en la educación virtual, y deviene un obstáculo para el estudiantado que no cuenta con los recursos de conectividad o terminales de acceso. Sin embargo, planteamientos arriesgados, innovadores y preocupados se aproximan a otro tipo de becas, ayudas, materiales. Todo ello en aras de una propuesta ajustada a la carta magna y el derecho a la educación pública laica gratuita.

Los cuerpos ausentes en educación provocaron cambios en las perspectivas metodológicas y en los momentos educativos. La ética quizá no ha vertebrado el proceso de la presencialidad a la virtualidad. Cada centro, cada docente, cada estudiante han contribuido al giro epistemológico.

La educación es la posibilidad de soñar un futuro, pero la pregunta que flotaba durante la investigación es ¿el futuro no existe cuando este es un destino de la economía? Las conclusiones también llevan a propuestas, y son éstas las que justifican una investigación que no es más que reconocer que no sabemos lo que no ha ocurrido en el proceso de educación en medio de una pandemia mediada por las tecnologías.

El espacio de disentir en la investigación llevó a comprender que el profesorado se encontró ante una pantalla que fría y desobediente, no siempre era coadyuvante al proceso de la educación y en esta investigación se resume el quehacer.

Referencias

Aguilar y Vargas (2010). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 38 (50), 6.

Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires.

Armella, J., Dafuncho, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36, 1079-1095.

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. España, Madrid: Síntesis.

Cáceres-Piñaloza, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 38-44

Campos Saborío, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de resultados de una experiencia de investigación etnográfica. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-16.

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.

De Araújo-Farias, A., Andreu-Abela, J. (2017). La relación ontológica comunicación/educación en la sociedad del conocimiento y de la información y nuevos desafíos para la docencia. *Razón y Palabra*, 21(3_98), 4-21.

De la Torre Gamboa, M. (1999). Libertad y educación. ¿Es la libertad un valor abandonado en los proyectos de cambio educativo? *Perfiles Educativos*, (86).

Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50).

Escobar Guerrero, M. (2012). *La pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México, CDMX: UNAM.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. España, Madrid: Biblioteca Nueva.

Ferreirós, F. (10 de abril de 2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.co/2016/04/hacia-unapedagogia-del-cuerpo-vivido.html>

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. España, Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. España, Madrid: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. España, Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* por Michel Foucault. España, Madrid: Siglo XXI.
- García-Hoz, V. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y Derecho*, (6),13-55.
- Güell Barceló, Manuel (2011). La comunicación asertiva a los docentes. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Catálogo de la Biblioteca Complutense de Madrid. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=783309>
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Auténtica. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.
- Labrador Piquer, M. J., Andreu Andrés, M. Á., & de Vera, C. (2008). *Metodologías activas*. España, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Lezcano, L, Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9(1), 1-36.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*, 32(2), 17-34.
- Méndez, M. D. R. R., Aguilar, G. A. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96.
- Merino, L. A. (2021). Las clases virtuales y la deshumanización del aprendizaje. *Beauchef Magazine*, (13), 15-15.
- Monge, F. (2009). *A vueltas con el relativismo cultural*. Aguado, T. y Del Olmo, M. *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*. España, Madrid: Alfa.
- Pincay-Quiñónez, G. (2019). *Argumento del Impacto Social del Internet en el Entorno Familiar Ecuatoriano*. (Tesis de pregrado). Universidad Estatal de Milagro. Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial. Milagro.
- Steffan, H. D. (2003). Tres criterios para definir una economía socialista. *Utopía y praxis latinoamericana*, 8(20), 117-132.
- Salas, A. L. C. (1997). Economía y Educación. *Revista Educación*, 21(1), 99-107.
- Schérer (1974). *Hacia una pedagogía pervertida*. España, Barcelona: Laertes.
- Trujillo Benítez, L. (2015). *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos*. (Tesis de pregrado). Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

La arqueología curricular y el devenir educativo: caso Ecuador

Ana María Amarfil

Resumen

La actualización es el mayor desafío educativo, factible gracias a la innovación curricular concatenada con la realidad. El lenguaje y la alfabetización están ligados intrínseca y extrínsecamente a esta movilidad y permeabilidad académica como forma de recreación y de comunicación de la realidad a través de las narrativas de sus actores. Este estudio, desde una búsqueda arqueológica analiza los indicios disponibles desde el lenguaje y la alfabetización para situar las prácticas curriculares en sus contextos. Se toma el enfoque del método etnográfico de investigación, para obtener una perspectiva de la biografía acallada y subyacente de los pueblos de Ecuador. De modo que, al describir los factores de incidencia en la alfabetización, se explican algunos procesos clave concatenados con el despliegue curricular en Ecuador. Como resultado, asoman determinadas características: unas consideradas por la teoría curricular como la identidad, y otras que surgen de la reflexión como la ambivalencia, la alteridad disociada desde las expresiones lingüísticas y culturales, reveladas en las prácticas curriculares. De lo cual, se interpreta que la Colonización dispuso un carácter curricular endémico para las culturas nativas, contribuyó a la adaptación y predominancia de otra cultura en una relación de vasallaje y subordinación académica cuyos rasgos se manifiestan hasta hoy. No obstante, se autoimponen las culturas autóctonas en un Sistema Intercultural Bilingüe con el desafío de revitalizarse desde

una propuesta curricular genuina y propia. De todos modos, la falta de autonomía es un rasgo persistente que se revisa en la dependencia cultural académica y en el préstamo de modelos curriculares foráneos.

Palabras clave: curriculum, lenguaje, alfabetización, interpretación, interculturalidad.

Introducción

El mundo natural se transforma constantemente por la acción del hombre y por las leyes de la misma naturaleza. Lo que marca un devenir constante y continuo, y un desafío considerablemente mayor para la apuesta educativa en el siglo XXI, donde los vertiginosos avances apresuran el futuro.

¿Cómo la educación debe responder a participar en un futuro desde un presente que predispone a modificar, reestructurar, rehacer lo sentado en un pasado recientemente construido? Morín habla de educar para la incertidumbre (UNESCO, 2015), el mejor punto de partida para comprender la posición del hombre en el mundo. Ecuador, como otras naciones, hoy enfrenta la educación con la necesidad de comprender el presente desde su trayectoria curricular, como camino certero para buscar la identidad propia a fin de reflexionar sobre su devenir.

Este estudio toma del método etnográfico de investigación, la perspectiva de la aproximación a la construcción de la biografía de los pueblos de Ecuador. A través de los indicios que se disponen desde el lenguaje y las narrativas es posible realizar una exploración arqueológica del curriculum, con la hermenéutica como método de investigación de los lenguajes y de las narrativas de los actores. Pues, se trata de comprender el Currículum desde aquello que le da vida, los actores desde los relatos de vida y sus prácticas curriculares. Por lo cual, hay que considerar el lenguaje que se dispone desde estas prácticas, porque es el vehículo de trasmisión y transmisión, el recurso de aprendizaje de una comunidad y el medio de creación y de transformación del mundo propio.

Cabe aclarar que se ha abordado la idea de despliegue para eludir la linealidad histórica y analizar los factores que incidieron en la arqueología del currículum ecuatoriano. Y la concepción de prácticas curriculares refiere las acciones que se llevaron a cabo para orientar la educación, no registradas necesariamente dentro del ideario de un currículum formalizado desde un paradigma.

La arqueología del currículum

El caso de Ecuador es un claro ejemplo que si bien la teorización sobre el currículum se registra a inicios del Siglo XX (Da Silva, 1999), históricamente, el currículum ha tomado cuerpo en los sistemas que formalizan la escolarización para convertirlo en un recurso de carácter político. Por tanto, está esencialmente ligado a las políticas educativas. Sin embargo, Grundy considera que «el Curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural» (1998, p.19). Es decir, que la propuesta ideológica del Curriculum enuncia una posición política, que se integra y adapta al contexto social, natural e ideológico donde se inserta. A esto se suma que, en su fase de ejecución, se consolidan los pensamientos, ideas y sobre todo las prácticas que surgen en vivo en los escenarios educativos. Pero, ¿Cómo congenian estas dos percepciones distinguidas por Grundy, la teórica y la práctica en el despliegue curricular ecuatoriano?

La arqueología del currículum es una concepción provocada por el interés de comprender la conformación curricular en una nación Latinoamericana como Ecuador. El análisis del lenguaje, a partir de algunos indicios que nos presenta la historia, refiere las circunstancias que convergen en el quehacer educativo ecuatoriano. Por lo tanto, primeramente, se analizan los contextos vinculados esencialmente con el lenguaje; en segundo lugar, se han identificado los factores predominantes que a través de las narrativas convergen en el currículum. Y finalmente, se analizan los eventos y se interpretan las expresiones halladas, a la luz de la teoría curricular referidas esencialmente, por Grundy, Da Silva, y Paulo Freire; y además recurriendo a posturas filosóficas y lingüísticas de Foucault y de Vygotsky.

Por lo que para la interpretación de los lenguajes y de las narrativas, se han seleccionado como fuentes determinados registros históricos, normativas educativas, datos de informes y de los testimonios y relatos, además de eventos puntuales en los que se rastrean los inicios curriculares. Como resultado, se explican ciertas características que la teoría curricular considera como la identidad, y otras puntualizadas desde la interpretación de las prácticas lingüísticas y culturales, conectadas con este despliegue curricular.

El despliegue curricular de la educación ecuatoriana

Para indagar en esta arqueología del Curriculum ecuatoriano, se ha seleccionado el término «despliegue» porque describe las capas que se van a ir dilucidando a lo largo de la historia educativa ecuatoriana. No se podría hablar de «desarrollo curricular» porque hay un aislamiento lingüístico que se forja desde la educación, que además transita en y desde lo social, político y cultural. Y puesto que el término «desarrollo» implica un todo, o un conjunto, una integralidad, en suma, una «identidad».

La indagación se ha enfocado en el lenguaje, la comunicación y la alfabetización por ser componentes esenciales del curriculum. ¿Por qué considerar la perspectiva lingüística para percibir el despliegue del Curriculum en Ecuador? Grundy señala que la indagación sobre la competencia comunicativa, y explícitamente el habla, posibilita reconstruir la evolución de una especie y, por ende, discernir sus intereses cognitivos fundamentales (1998, p.41). Por tanto, además una capacidad esencial del hombre y un recurso de comunicación, el lenguaje es comprendido desde el enfoque curricular como producto y reproducción de la realidad. Por consiguiente, es necesario distinguir conceptualmente los aspectos a considerar en el enfoque curricular: el lenguaje, la comunicación, y el proceso de alfabetización. El lenguaje es un acto humano que posibilita al ser humano, la nominación de las cosas, y la toma conciencia como una nueva existencia, emulando el mismo acto de creación divina relatado en

el Génesis del Antiguo Testamento. Asimismo, el lenguaje se encarna en fonemas, morfemas y concepciones semánticas que le otorgan sustancia y forma a la percepción del hombre. La comunicación, en cambio, estipula componentes esenciales: emisor, receptor, mensaje, canal y código que viabilizan el acto del habla. Y finalmente, la alfabetización permite el ingreso a una comunidad de hablantes por medio de una decodificación, codificación y recodificación de significados, la interpretación de las ideas en su contexto social y cultural, etc.

Análisis del contexto

Grundy afirma que «para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el Curriculum de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del Curriculum per se, sino más bien el contexto de la institución (1998)». Esta idea se ha proyectado desde el micro escenario de la institución educativa al macro escenario de nación en una relación analógica. Para indagar sobre el contexto, se ha abordado la realidad rastreando los factores extrínsecos e intrínsecos que permiten armar la trayectoria curricular considerando el lenguaje y la alfabetización como referentes.

Factores de incidencia curricular vinculados a la alfabetización. Extrínsecos al currículo. Históricos, artísticos y culturales

La historia y cultura de un pueblo explican y conforman su identidad. Este trabajo de arqueología explora las representaciones culturales porque reflejan la forma de vida y la cosmovisión de un pueblo. En el caso de Ecuador, la trayectoria curricular en la educación, como seguramente la de otras naciones, se caracteriza por el vacío de una identidad propia. Desde la perspectiva histórica, se hace difícil visualizar una identidad cultural

en los pueblos de América, puesto que experimentaron un proceso de desintegración y superposición cultural, producto de la conquista española y europea. La visión vivencial y experiencial del currículo para Da Silva lo vinculan con la identidad y subjetividad (1999). No cabe duda de que el lenguaje adquiere un rol esencial en esta configuración de la identidad de un pueblo, tanto como sistema de percepción del mundo, como medio de comunicación. Y no se puede prescribir o evaluar el impacto que tuvo el lenguaje en el choque cultural que surgió de la Conquista y luego de la Colonización europea al Nuevo Mundo. No obstante, el seguimiento al despliegue curricular en Ecuador, permite analizar el impacto cultural en las formas de comunicación.

El lenguaje artístico como vehículo de enseñanza religiosa: Una visión inocente del *Curriculum* oculto

Desde la conquista de América, el empleo recursivo de otros lenguajes ligados al arte eludió las limitaciones de las convenciones formales de un idioma común. El poder ejercido por los Reyes de España no solo fue de carácter militar, y la colonización tendría su mayor motor en la conversión al catolicismo. El analfabetismo oral y el escrito, entendido como sistema de codificación y decodificación de la lengua española, no fue un obstáculo para la colonización. La imposición de la lengua española o alfabetización tomaría su tiempo y los religiosos a cargo de la Colonización se valieron del arte, un recurso educativo eficaz en el Medioevo, para contrarrestar la brecha lingüística y cultural. Y aquí se halla el primer vestigio curricular plasmado en la educación artística de los indígenas cuyo efecto produjo la simbiosis entre las dos culturas. Es así como los alumnos del Colegio de San Andrés, abierto para indígenas en 1550, serían los principales sostenedores del auge artístico del arte religioso del Reino de Quito (OEI), hoy declarado Patrimonio cultural de la Humanidad. El arte se convirtió en un lenguaje afín y posibilitó más que la cohesión cultural. Pues en los motivos religiosos cristianos, se dejó al descubierto la cosmovisión indígena que se expresaba en los elementos de la naturaleza local, donde

sus propios dioses, encarnados en fuerzas naturales se hacían visibles en las obras de arte religioso cristiano encomendadas por los españoles. Singularmente, mientras los españoles ostentaban la riqueza del oro que los artistas indígenas empleaban en abundancia en la ornamentación de los altares de las iglesias con la pintura del pan de oro, estos nativos, representaban y alababan con este color dorado, al dios Sol.

Entonces, desde los inicios educativos en Ecuador conviven dos perspectivas curriculares. Por un parte, un currículo con los contenidos representados en los pasajes bíblicos con el fin de ejercer dos tipos de poderes con sus respectivos objetivos: el político para la subordinación y el religioso para la conversión. Y por otro parte, un currículo latente que atesora las ideas y expresiones de la cosmovisión indígena donde se revela la subjetividad. Esta bifurcación curricular demuestra la implicación que adquiere el currículo para Da Silva, al explicar que: «cuando pensamos en currículo pensamos solo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad» (1999). Sin embargo, esta escuela fue cerrada a los pocos años por falta de ayuda de la Corona con lo que se paralizó el desarrollo ambivalente de esta conformación de la identidad. Es reciente la valorización histórica y cultural del color local en estas muestras de arte colonial. A esto se suma que, si bien por medio de estas obras se perpetuaron las ideas transmitidas por el catolicismo, las manifestaciones de la cultura local, carecen de sentido porque no se han forjado medios de conexión con el pasado. En este sentido, en el arte religioso coexisten dos currículos: el visible y prescrito a través del lenguaje visual producido desde la interpretación verbal de los Testamentos cristianos; y un currículo invisible, tácitamente enunciado para quienes pudieran conectarse con los signos y significados de la cosmovisión indígena.

Este fenómeno ligado a la trayectoria educativa ecuatoriana inicial, también puede ser interpretado como un caso del *Curriculum oculto*¹, pero, con las delimitaciones de un cambio en los contextos educativo, histórico, social

1 Para Da Silva, el currículo oculto no constituyó propiamente una teoría, pero fue analizado por varias perspectivas críticas iniciales del currículo (p. 40).

e ideológico. Hay algunas perspectivas críticas referidas desde un contexto social capitalista que se orientan al caso de escuela de arte quiteño:

«Aquí la escuela a través de la correspondencia entre las relaciones sociales que enfatiza y las relaciones sociales predominantes en el puesto de trabajo, enseña a los niños y a los jóvenes de las clases subordinadas como conformarse a las exigencias de su papel subalterno en las relaciones sociales de producción» (Bowles y Gintis citados por Da Silva, p. 40).

Si bien el momento histórico de la escuela quiteña no corresponde con el Capitalismo, sí hay coincidencias en el contexto social y laboral. En vista de que se los indígenas eran considerados tanto como aprendices, como obreros de producción. Consecuentemente, se da la subalternidad educativa y laboral, simultáneamente y sin la distinción de estos roles. Es notable la intencionalidad prescriptiva de los contenidos de las narrativas bíblicas como las Tablas de la Ley, además de la intencionalidad de ejercer el vasallaje determinado por un lenguaje gestual impuesto en el reclinatorio, los confesionarios, el púlpito y el altar dentro de una iglesia. En el caso sui generis de la Escuela de arte, no hay señales considerables de un Curriculum producido por la Iglesia. Aunque, si hay vestigios de su efecto en las representaciones artísticas.

Factores culturales

La fuerza de la tradición y de las lenguas nativas se incorporan en el Curriculum

A pesar de la colonización, las tradiciones fuertemente asimiladas por siglos en las nacionalidades y pueblos del Ecuador van a sostener su identidad, aunque en muchos casos, fusionada con lo europeo. Este fenómeno se da gracias al conjunto de prácticas culturales como ritos, costumbres, vestimentas, muestras de arte, utensilios, tejidos, gastronomía, etc. Y en las prácticas lingüísticas que aún perduran en estas comunidades nativas

como el quichua. Inclusive, hay comunidades en la Amazonía ecuatoriana, como el caso de los Shuar, que no fueron sometidas ni por los Incas, ni por los españoles, y que conservan plenamente su identidad. No obstante, las generaciones que transitaron por la escolaridad van a experimentar esta ambivalencia cultural que, con frecuencia, se vive ambiguamente.

Factores religiosos que incidieron en el lenguaje y la alfabetización

A la superposición cultural que se visualiza en el arte colonial, se suma la imposición religiosa, con una sólida alfabetización catequística y teogónica, eje en la educación formalizada en la colonización para la propagación religiosa del cristianismo y para el control social y político de los colonos. Respecto a la alfabetización, si bien en especial los Jesuitas al asumir la responsabilidad sobre educación por delegación de la Corona, trataron de estudiar antropológicamente a los pueblos conquistados y aprender sus lenguas, no alcanzaron a comprender y a abarcar las mismas identidades conceptuales y lingüísticas. En vista de lo cual, la falta de una consolidación lingüística en la escritura de las lenguas nativas facilitó literalmente, una alfabetización latina. Los vocablos del quichua desde la oralidad fueron transcritos al alfabeto español por los sacerdotes, pero desde su óptica religiosa. Esto marcó una dependencia lingüística e interpretativa, y por lo tanto la pérdida de los significados propios y de la identidad de los objetos y de las ideas, lo que provoca una agonía de la cultura y de las creencias ancestrales. Curiosamente, hay ritos religiosos del calendario cristiano, donde se manifiestan tanto las costumbres ancestrales. Es el caso de la Día de difuntos, continua la costumbre indígena de llevar determinados alimentos al cementerio para compartirlos con los seres que ya no están. Sin embargo, se desconocen las ideologías que sustentan estas prácticas.

A pesar de que faltan registros de este currículo secular llevado a cabo por las congregaciones religiosas que formalizaron la colonización, se pueden precisar algunos rasgos. Cabe destacar: La pérdida de las

significaciones culturales y lingüísticas que conforman una identidad, la convivencia y ambigüedad de las ideas monoteístas y panteístas, la ambivalencia de los ritos y costumbres religiosas, además de la imposición de prácticas y ritos religiosos católicos.

Factores políticos

Hay algunos rasgos de carácter político que se distinguen en el despliegue curricular del sistema educativo ecuatoriano, derivados de la necesidad de mantener el control y la subordinación heredados de la colonización. La Independencia política de España da lugar a la consolidación del sistema educativo ecuatoriano, alrededor de 1830 con la creación de la Dirección General de Estudios, y la primera Ley Orgánica de Instrucción Republicana. Sin embargo, se caracteriza por la reproducción del sistema europeo, el centralismo político y la dependencia del estado, la estructura piramidal tanto en lo político como en lo geográfico. La historia deja traslucir como las estructuras de poder político cambiaron de autoridad, pero sin autonomía cultural ni política. La siguiente disposición de la Ley de este organismo estatal: «La organización de la instrucción pública a manos de un Consejo General con extensiones provinciales, integrado por un «ministro» del ramo y representantes de la Iglesia, de la Universidad y de las academias científicas y literarias» (OEI), revela que la educación depende de lo que determine el Estado. Frente a los modelos de enseñanza donde priman los intereses de la Iglesia, el academicismo universitario promovido desde el Positivismo científico europeo, y la alfabetización en literaturas tradicionales europeas, se anulan los referentes locales. Sobre todo, porque no hay registros de escritura en lenguas nativas, a excepción de los quipus².

2 Los Incas desarrollaron una manera de registrar cantidades y representar números mediante un sistema de numeración decimal posicional: un conjunto de cuerdas con nudos que denominaba quipus (“khipu” en quechua: nudo). <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/inca/quipu.html>

Factores intrínsecos y Factores lingüísticos

La alfabetización llevada a cabo por los conquistadores es la estrategia de mayor eficacia colonizadora, pues la imposición de un nuevo lenguaje trajo la pérdida parcial o total de las lenguas nativas, junto con el traspaso de la cosmovisión propia y genuina. La impronta cultural condujo a que se pierden los significados y se adquieren nuevos y ajenos. En general el lenguaje se desligó de lo ancestral, en especial en las culturas donde no se desarrolló un código escrito análogo al alfabético. Sin embargo, en la oralidad en muchos casos, se permeabilizaron las barreras idiomáticas y convivieron ambas lenguas, sobre todo en los términos toponímicos, agrícolas, gastronómicos, etc. En otros casos, se produjo una fusión entre ambas lenguas: la invasora y la invadida, por ejemplo, el quichua y el español, ha producido conceptos como: Pacha Mama³, Taita Carnaval, entre otros, donde se conjugan los dos puntos de referencia. En consecuencia, en el currículo se va a formalizar la alfabetización en los procesos de lectura y escritura de referentes españoles, tanto en la teoría como en la práctica, tanto en el campo educativo como en el campo cultural y social. La adopción de americanismos en lengua española, incorporada como lengua de América hispana es muy pobre en cantidad e influencia cultural. Pues, en español solo refieren algunas especies, tanto animales como vegetales, encontradas en América, como: choclo, patata, iguana, yacaré; además de algunos toponímicos, no re-denominados en español.

El lenguaje es uno de los puntos clave para determinar la debilidad curricular en la educación ecuatoriana porque se consideró solamente la alfabetización, dejando de lado otras lenguas. Como propuesta curricular,

3 Para los quechuas, Madre tierra, deidad máxima (...) Pacha es universo, mundo, tiempo, lugar, mientras que Mama es madre. La palabra "pacha" designó en un principio solo un tiempo o edad del mundo, un cosmos o universo, para luego a referirse a un lugar o espacio, y a la misma tierra generadora de la vida, ya como un símbolo de fecundidad. Extraído de <https://pueblosoriginarios.com>

ésta se redujo al desarrollo de las destrezas de leer y escribir en lengua española sobre contenidos europeizantes. Al no considerar otras lenguas, la educación no pudo transmitir otros referentes culturales, religiosos, éticos, propios de una cosmovisión ancestral diferente.

Factores pedagógicos

El predominio de la Iglesia como mano derecha del estado en materia educativa fue clave para ejercer el control político y mantener una tradición educativa colonizadora, aún en la época republicana. Por iniciativa de una corriente política contraria al conservadurismo, surge una fuerte crítica a lo «tradicional», íntimamente ligado a la escuela confesional que se basa en la memorización. En el siguiente informe ministerial encontramos claros rastros del currículo de la época: «El magíster dixit que mata el libre examen y atrofia la inteligencia; que deja sin efecto la observación individual y el esfuerzo propio (...)», referida al estudiante (Proaño, citado por Sinardet, 1999). El término latino, además de darle un tinte academicista y secular a la frase, indica que posiblemente, el latín como lengua de la Iglesia formaba parte del programa de estudios. También se manifiesta una relación de contraste entre la verticalidad del docente y la libertad de resolución del estudiante. Así mismo se infiere que el uso del verbo «dixit» sin los complementos verbales, deja entender, o bien que no dice nada, o que se «dice» una retahíla de contenidos a los que les falta sentido o razón. Sin embargo, también se anuncia una transformación en la orientación curricular y pedagógica de una propuesta educativa teórica, de palabras, a un cambio dirigido a la práctica donde la forma de conocer deja de ser la palabra del maestro para enfocarse en la percepción de la realidad y en el análisis del estudiante.

Como la Iglesia influía ideológicamente en el país, la educación fue una cuestión clave para que los gobiernos liberales impulsen la Modernidad independizándose de la Iglesia. En 1906, la educación fue asumida por el Estado ecuatoriano y se oficializó la enseñanza laica. Así, los librepensadores de la época se desprendieron la hegemonía de la Iglesia en el marco de una pugna política entre los conservadores y liberales. Los unos, atrás de preservar un sistema económico y social de

raíz colonial, en términos de vasallaje, auspiciado por la Iglesia, contra los reformistas a favor de la integración del Ecuador como nación civilizada y moderna al mercado capitalista internacional y al mundo (Sinardet, 1999). Sin embargo, hay que evaluar el impacto a nivel curricular en la pérdida de los contenidos religiosos, éticos y morales, y en la demanda de nuevos contenidos educativos a cargo del estado. Por lo tanto, esta situación trajo consigo un vacío curricular y posiblemente un despegue de la Iglesia, solo completado en lo político.

El Curriculum emergente: La educación intercultural bilingüe

Para comprender la potencia de la interculturalidad en el despliegue curricular ecuatoriano se refiere la pedagogía de Paulo Freire desde dos direcciones: La pedagogía del oprimido y la pedagogía de la Liberación.

La interculturalidad en la educación y su relación con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire

Muchos estudios críticos sobre la educación en Ecuador, por influencia del Marxismo se sensibilizaron con las condiciones del indígena: «Desde una visión racista, se había fomentado la desvalorización de los principales elementos y prácticas sociales del pueblo indígena, promoviendo por el contrario un «blanqueamiento» de las manifestaciones culturales con graves consecuencias para el mantenimiento y promoción de su identidad» (Krainer, 1996). A esto se suman condiciones sociales de los pueblos indígenas como la pobreza, la precariedad, intensificadas por las estructuras medievales de vasallaje y dominación, propias de la colonización, etc. Y también condiciones educativas negativas, ligadas al campo curricular: Según un informe en el sector rural (indígena): «Los maestros asignados a las comunidades indígenas desconocen la realidad

multicultural del país, los planes y programas son únicos para los pueblos y nacionalidades indígenas, sin considerar las características sociales y culturales de los beneficiarios». A esto se suman que «en el currículo utilizado por la educación tradicional presenta limitaciones que dificultan y/o impiden cumplir con los objetivos y lograr las metas esperadas» (MOSEIB⁴ 1993,9-10 citado por Krainer).

El análisis de este modelo curricular enunciado sucintamente en este informe ministerial se puede vincular con el modelo de Rowntree donde: «los fines predeterminados se contienen en los objetivos, que a su vez representan la eidis que guía el proceso de desarrollo curricular» (citado por Grundy, 1998, p.50). En consecuencia, queda claro que en el modelo curricular predomina el carácter técnico y el control. Por otra parte, Grundy señala que los objetivos pueden alcanzarse si estos consideran el mundo «real», con lo cual, queda claro que no hay una correspondencia social entre lo que se enseña en las escuelas y el entorno cultural y natural de los estudiantes. Tampoco se dan las condiciones para el control del «ambiente de aprendizaje» ni del aprendiz (1998, p. 51). Desde la teoría, son claras las limitaciones que se perciben en el abordaje curricular según este testimonio.

En contraste con esta realidad, la pedagogía de Paulo Freire ofrece una mirada sensible a la realidad social latinoamericana. Freire entiende la alfabetización, como la necesidad de llevar a la práctica a la lectura y escritura del entorno inmediato (2016), Por ende, en una relación dicotómica, sistémica y de impacto en un entorno sustentable. A esto se suma, una circunstancia ligada directamente al desarrollo profesional, el medio rural como entorno de aprendizaje.

La Educación Intercultural Bilingüe, la pedagogía de la liberación y la educación popular

En Ecuador, surge un modelo curricular intercultural que se enmarca en las condiciones recientemente referidas. Recién a fines del siglo XX, el Ministerio de Educación creó en 1989, la Dirección de Educación Indígena Bilingüe Intercultural, con la perspectiva de rescatar el quechua y la cultura indígena que estaban perdiéndose. Sin embargo, la promoción de este sistema surge de esta experiencia negativa de subordinación e inferioridad desde los mismos pueblos indígenas. El testimonio de una indígena, Dolores Caguango⁵, una de las primeras precursoras de la Educación intercultural indígena relata que:

«En realidad, no se quería que aprendieran a leer y a calcular porque era peligroso para los intereses de los hacendados y de la sociedad establecida. Pocos niños indígenas soportaban la escuela y los maltratos del profesor, de los empleados de la hacienda y aún de sus compañeros mestizos; los que se quedaban en la escuela aprendían rápidamente y con el tiempo se convertían en un valioso apoyo para la comunidad» (Krainer, 1999).

Esta situación la lleva a fundar, en 1945, la primera escuela bilingüe (quechua-español), en Cayambe, aunque sin el reconocimiento del gobierno. Y paralelamente, otras escuelas implementaron los programas del Ministerio, junto con elementos de la cultura indígena. Sin embargo, en 1963, se prohibió el quechua para la instrucción de los niños.

Estos eventos históricos direccionan la vida de un curriculum tácito que se invisibiliza en la escolaridad formal para enmascarar

5 Dolores Caguango (1881-1971) fue líder indígena, hija de peones campesinos, que, aunque analfabeta, dedicó su vida a defender el derecho a la tierra y a la lengua quechua para su pueblo. Obtenido de: <https://www.ecured.cu>

la subordinación de los pueblos nativos de Ecuador. Las habilidades enmarcadas dentro de un currículum, el leer y calcular, obedecían a un empoderamiento social y cultural desde lo educativo para los indígenas, lo cual no era válido para las clases de poder económico. No obstante, eran recursos apreciados cuando ingresaban a la comunidad que junto con la enseñanza del quechua enuncian la superposición curricular y lingüística. Para Freire, la lectura y la escritura son herramientas de desarrollo individual frente a la responsabilidad política y social (2016). La ambivalencia lingüística, es el fenómeno que va a caracterizar el aprendizaje en todos los sistemas creados para la educación indígena de cualquier índole. A partir del surgimiento de la fuerza política con representatividad indígena, en la década de los 70, hubo organizaciones que eludieron la brecha de la alfabetización y por medios como programas de radio, de desarrollo agrícola y comunitario actuaron fuera del marco de la educación formal y estatal, pero con intereses religiosos o de intervención para desarrollo social. Cabe recalcar que las organizaciones a cargo de estos procesos tuvieron en cuenta la alfabetización dentro de sus programas debido al grado de penetración y predominancia del español. Un ejemplo claro es el proyecto de las Escuelas Indígenas de Simiatug, donde se elaboró un texto para alfabetización utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. «La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna por lo que se requiere formar maestros para enfrentar esta situación» (Conejo, 2008, p. 67).

En consecuencia, también se observa la superposición curricular entre los niveles de educación básica, el currículum de alfabetización de los niños, confrontado con los vacíos curriculares de la formación de maestros que corresponde al nivel de educación superior. En este denominado vacío curricular se incluye: material didáctico apropiado, textos, programas, contenidos, etc. Lo cual denuncia una carencia epistemológica, es decir una apropiación del saber de esa comunidad. Habermas, citado por Gundry, analiza los intereses cognitivos con los tipos de ciencias desde donde se forja y sistematiza el saber en la sociedad que «el conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie», sino interactúa con la acción (1998). Al perder el lenguaje, las acciones de la vida cotidiana habían perdido sus significados para los niños de esta comunidad indígena.

No obstante, en reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas, desde 1983, se inicia un proceso educativo formal y, por ende, curricular de bilingüismo, donde se pretende la convivencia de dos lenguas en las comunidades nativas, pero en programas sectorizados geográficamente y aislados entre sí. Recién el Siglo XXI, en reconocimiento de un Estado plurinacional e intercultural, «en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo», se promulgó por vía constitucional, un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador que abarca desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, (Constitución de 2008). Es decir, que, de acuerdo con Habermas, desde el horizonte epistemológico y humanístico, este sistema se enfocaría en una posición empírico-analítica por el interés de gestión en el medio (citado por Grundy, 1998, p. 27).

Factores político-jurídicos en la Educación Intercultural

El Ministerio de Educación sostiene en Ecuador, un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en que se reconocen constitucionalmente 14 nacionalidades nativas: Shuar, Awá, Eperara siapidara, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (siona), Waorani, Achuar, Shiwiar, Sapara, y Andoa. Cada nacionalidad refiere su propia educación en el «Derecho Colectivo reconocido por la Constitución de la República del Ecuador y a los instrumentos internacionales a los cuales el Ecuador se adscribe» (2018). A su vez, el pueblo Kichwa tiene 18 pueblos y la Constitución, además reconoce al pueblo afroecuatoriano y montubio. Con lo que hay una variedad de subsistemas educativos que forjar desde las identidades desde donde se interpreta el mundo. Entre las orientaciones del Ministerio para los subsistemas, se enmarcan las siguientes: direcciones curriculares en Metodología; respeto los ritmos de aprendizaje de las personas, a los aspectos psicosociales, a la capacidad creativa y a los conocimientos ancestrales; y en contenidos: se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente, principio denominado en quichua como Sumak Kawsay (2018).

El despliegue curricular orientado al interés emancipador

Krainer refiere que en el Ecuador se hablan diez lenguas diferentes, aparte del castellano, de los cuales el quichua tiene, el mayor número de hablantes: - runashimi (el quichua) - shuar-chicham (el shuar yachuar) - paicoca (el siena-secoya) - aingae (el cofán) - huao-tiriro (el huao) - cha'palachi (el chachi) - tsafiqui (el tsachila) - awapit (el awa) - embera zápar (1996, p. 6). Esta variedad lingüística obedece a la correspondencia del lenguaje con las diversidades geográficas, culturales, climáticas, agrícolas, gastronómicas, etc. Foucault siguiendo la línea aristotélica habla de la *aemulatio*⁶ o la conformación del mundo de las ideas y del lenguaje por emulación del mundo de afuera. (2014).

Es decir, que la vida de nuestras ideas, se concreta desde nuestros pensamientos a nuestras palabras y estas a su vez, son la imitación del mundo real y mental del que formamos parte, por tanto, lo más transformador de nuestro pensamiento reside en el lenguaje, pues este traduce nuestra mente y nuestra percepción del mundo. Nada tiene tanto valor transformador de la realidad para el ser humano como el lenguaje o la palabra. La *aemulatio* entonces, considera la triangulación entre el ser humano, el mundo y la palabra, pero desde un sentido comunitario de hablantes, pues el individuo construye el mundo social y cultural con los otros (Vygotsky, 1978) para construir su cultura desde su toponimia próxima, que transforma en cosmovisión. Frente a esta perspectiva ¿Cómo se construye un *curriculum* rompiendo los moldes seculares marcados por factores culturales, religiosos y políticos de imposición?

«El *curriculum* es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido.

6 En la cultura occidental se reconoce desde el S.XVI que el conocimiento se construye desde la semejanza por medio de procedimientos de la mente como: *convenientia*, *aemulatio*, analogía y *simpatía*. La *aemulatio* ya concebida por Aristóteles en la creación artística, se produce por reflejo o reflexión entre los mundos celestiales y terrenales.

El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae. En el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad». (Tadeu da Silva, 2001, p. 187)

Gracias al lenguaje se establece una relación dicotómica, sistémica y de impacto en un entorno sustentable. Desde esta perspectiva, las prácticas curriculares enmarcadas en el lenguaje potencian relación con el entorno, gracias al desarrollo personal de los individuos en comunidad. Esta concepción coincide con una de las condiciones distintivas de los pueblos indígenas de Ecuador, el sentido comunitario, no solo en lo social y cultural, sino esencialmente en la interrelación con la naturaleza. A diferencia de la religión cristiana, más influida por la Astrología y la Mitología greco-romana, no se mira al cielo, sino a la Tierra como madre planetaria. Así los elementos esenciales de la naturaleza: Sol, viento, agua, tierra, son concebidos como los dioses a cargo del devenir de los ciclos de la vida. El lenguaje tanto artístico como el verbal ponen en evidencia esta realidad. La cosmovisión del mundo de los nativos se enmarca en la siguiente concepción:

«La cultura es un modo de vivir y de pensar de un pueblo configurado con base en sus experiencias particulares de relacionarse con la naturaleza y con los seres humanos. Involucra todas las expresiones materiales y no materiales. (...). La cultura implica tener una forma de residencia, un tipo de parentesco, una forma de concebir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo, etc. (...). Adicionalmente, la cultura es un sistema de símbolos, que expresa la racionalidad colectiva» (Moya y Moya 2004, 161 citado por Kranier (2016, p.7).

El estado natural de la cultura reside en las manifestaciones y representaciones de las comunidades que se interrelacionan a través de los diversos lenguajes. En el caso de Ecuador, se ha identificado con una mirada arqueológica del currículum, las manifestaciones artísticas, culturales y lingüísticas que determinan los contenidos curriculares ligados al interés emancipador. En vista de que Habermas reconoce la emancipación no solo en la libertad, sino en la autonomía y en la

responsabilidad (citado por Grundy), el comprender estas manifestaciones permitirá el autoconocimiento verdadero de estos pueblos y, por efecto, la autorreflexión que trazará su devenir.

Conclusiones

Queda claro que el lenguaje desempeñó un rol preponderante en la construcción arqueología curricular de Ecuador puesto que está comprendido en los componentes curriculares, sea en los contenidos o saberes, en metodología, en evaluación, etc. Esto se confirma en los eventos considerados marcaron determinadas características en la trayectoria curricular de Ecuador. De manera especial la Colonización imprimió una dependencia lingüística e interpretativa, y el deterioro de los de la identidad de los objetos y de las ideas, lo que provocó una agonía de la cultura y de las creencias ancestrales de los pueblos del Ecuador. A pesar de la independencia política, la falta de autonomía es un rasgo persistente que se revisa en la dependencia cultural y académica, y en la adopción de modelos curriculares foráneos, por la carencia de una lengua-cultura propia.

Al describir los factores de incidencia en la alfabetización se explican algunos procesos clave que apuntaron el despliegue curricular en Ecuador: En primer lugar, los factores religiosos prescribieron la pérdida de las significaciones culturales y lingüísticas que conforman una identidad. A esto se suma, la convivencia y ambigüedad de las ideas monoteístas y panteístas, la ambivalencia de los ritos y costumbres religiosas. Además, pese a la imposición de prácticas y ritos religiosos católicos, persisten las creencias y costumbres ancestrales, que podrían ser enunciados en un curriculum emancipador, y no solo para un subsistema intercultural. En segundo lugar, la hegemonía política y religiosa de la colonización se afina en los aspectos culturales, religiosos y lingüísticos que transitan desde currículos no formalizados de educación, con el objetivo de controlar y subordinar. En tercer lugar, La alfabetización y la supervivencia de las expresiones culturales, artísticas y lingüísticas de los pueblos originarios de Ecuador ocupan espacios políticos separados en el currículo nacional.

Si bien existe una convivencia cultural, la alfabetización en lengua española ha determinado una prevalencia en contenidos y parámetros curriculares que resultan parcialmente adecuados a una realidad educativa que se nutre de la multi-diversidad cultural. Pues la educación mapea desde el curriculum la realidad en la que orienta la sociedad, no solo para el desarrollo, sino para su realización.

La clasificación de los factores extrínsecos e intrínsecos permitió desplegar los pliegues curriculares que conformaron una identificación con referentes por imposición o por tradición. Los indicios señalan características analizadas desde la teoría curricular. La identidad por conformarse que se trasunta en el contingente de conocimientos e ideología que permeabiliza la educación para la supervivencia de la sociedad intercultural ecuatoriana, en términos de Habermas. La ambivalencia que debe buscar un balance cultural equitativo desde el reconociendo de la alteridad, a través de las expresiones lingüísticas y manifestaciones culturales, disponibles en las prácticas curriculares. El carácter curricular endémico en el caso de las culturas nativas, están en posibilidad de reactivarse gracias a los diseños del sistema de educación intercultural.

En este análisis donde se antagonizan dos visones culturales se interpretan dos teorías curriculares analizadas según «los conceptos que enfatizan» por Da Silva. Desde la Teoría Crítica ejemplificada por la Iglesia al considerar la transformación ideológica, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, las relaciones sociales de producción. Aunque también por parte de los indígenas en la búsqueda de la concientización, en la emancipación y en la liberación a través de los rituales religiosos y culturales autóctonos. Y desde las Teorías Post críticas, en esta sinergia confluyen conceptos más profundos como las identidades confrontadas en la alteridad, la diferenciación de cultos, y sus expresiones, la subjetividad que emerge desde la significación. También el doble discurso que antagoniza el Saber-poder, las representaciones sociales y culturales manifestadas en ambos casos, las culturas, lo étnico y el multiculturalismo (1999, p.7).

Por último, Ecuador se halla con la gran posibilidad de orientar un curriculum a praxis y a la emancipación, por medio de un Sistema

autónomo de Educación Intercultural. Sin embargo, Grundy señala que para reunir estas dos orientaciones «haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo» (1998, p.140). Cabe recalcar que el mayor desafío reside en la formación en el lenguaje y el pensamiento de las cosmovisiones propias, lo cual involucra la tarea de rescatar las reseñas lingüísticas para registrarlas en narrativas vivenciales para el presente. Freire (1972) entiende el compromiso y la conciencia de una identidad de los actores que ejecutan el curriculum: «La liberación de la educación consiste en actos de cognición, no en transferencias de información» (citado por Grundy, p. 142). Consecuentemente, los aspectos gnoseológicos y epistemológicos son cruciales en esta transferencia curricular.

Referencias

- Conejo A., (2008), Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, La propuesta educativa y su proceso, Revista Alteridad pp 64-81
- Da Silva, (1999), Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo. 2° Edición Autêntica Editorial. Belo Horizonte.
- Grundy, S. (1998) Producto o praxis del Curriculum. Ediciones Morata S. Madrid
- Foucault, M. (2014). La prosa del mundo. En M. Foucault, Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freile, C. (14 de agosto de 2018). Hitos de la educación en Ecuador (siglo XVI A XX). Obtenido de <https://www.usfq.edu.ec>:
- Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Krainer, A.; Guerra, M. (2016) Interculturalidad y educación. Desafíos docentes, FLACSO, Ecuador, ISBN: 978-9978-67-459-8 obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56204.pdf>
- Ministerio de Educación, (2018) <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/> UNESCO. (2015). Plantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.
- Uzcátegui, E. (s.f.). Historia de la Educación en Hispanoamérica. Obtenido de www.educacion.gob.ec: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Madrid, Paidós.

Desafíos de la educación superior ecuatoriana durante su evolución histórica-política

*Julia Irma Carrión Ordóñez. Sara Elizabeth Bravo Salinas.
Fabián Escandón Carrión*

La educación superior en el Ecuador y su evolución de acuerdo con los gobiernos de turno

«La universidad es una de las instituciones más antiguas del mundo occidental que ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos en función de las condiciones cambiantes del entorno» (Andrade Ortega, 2021a). La universidad permitió, a través de los siglos, la difusión y construcción del conocimiento, así como del pensamiento crítico de la sociedad. Se concibe el origen de la universidad en la Europa Medieval, no obstante, en la historia de la civilización humana, han existido diversas organizaciones con características particulares que las llevarían a convertirse en lo que hoy conocemos como universidad.

La universidad considerada por la UNESCO y el Libro Guinness de los Records como la más antigua y que funciona hasta la actualidad se encuentra en Marruecos y es la universidad de Al Qarawiyyin, cuya enseñanza se centró en la educación religiosa, pero luego se expandió a la

lingüística, la gramática, el derecho, la música, la medicina y la astronomía. Posteriormente, se fundaron otras entidades de educación superior importantes como las que se hallaban en la India, Pakistán y Persia, aportando y difundiendo el pensamiento en sus respectivos territorios.

Las primeras universidades se constituyeron como corporaciones en la *universitas*, palabra de origen latino que significa conjunto integral y completo de los seres particulares constituidos en una colectividad determinada. Este concepto, del que luego se derivó la palabra *universidad*, se refería al gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de difundir los saberes.

En sus inicios la universidad tuvo la necesidad de funcionar bajo la orden papal o eclesiástica, modificando la direccionalidad que tenía de desarrollar la Ciencia, la Filosofía, las Artes, etc., hacia la ciudadanía, aunque su desarrollo lo realizó dentro de los parámetros establecidos por la iglesia, a cambio de protección frente a la sociedad y los poderes locales.

Durante mucho tiempo las universidades dejaron de ser cristianas en un sentido genérico, de acuerdo a la ideología religiosa dominante del lugar donde se asentaba o por la inclinación religiosa de sus promotores y/o protectores, adoptaban su identidad ya sea católica, luterana, anglicana o protestante (Contreras et al., 2017).

El modelo de universidad medieval, bajo los modelos de Salamanca y Alcalá, se trasladó a los territorios del Nuevo Mundo con el fin de dar la posibilidad a los españoles y criollos la oportunidad de recibir educación bajo estándares similares a los que se estaban dando en Europa. Es importante señalar que el modelo salmantino fue promovido por la Corona, en tanto que el de Alcalá lo fue por medio de las órdenes religiosas como Dominicos y Jesuitas, con lo que en el caso del primero se lo relacionó como el germen de la universidad pública y la segunda, de la privada, de orientación religiosa, como lo señala Tunnermann (Andrade Ortega, 2021a).

La primera universidad de América fue la de Santo Tomás de Aquino, fundada por los dominicos en Santo Domingo, bajo el modelo de la universidad de Alcalá y en los años posteriores, se fueron creando otras universidades, destacándose las universidades en México y Lima (María Monteros, 2020).

En lo que al Ecuador se refiere, no resulta fácil mirar hacia atrás para establecer y analizar el pasado determinado por temas trascendentales como la educación superior. Es importante seleccionar y ordenar hechos en secuencia, que nos permitan llegar al presente, con el único objetivo de dar explicación consciente o inconsciente de su necesidad en la actualidad y su proyección hacia un futuro.

La educación superior se localizó a nivel central en lo que hoy es la ciudad de Quito (Gallifa Roca & Sangrà Morer, 2021). Como centro de los territorios de la Real Audiencia de Quito, dirigida a un reducido grupo de estudiantes, entre los que se encontraban los hijos de los funcionarios y nobles, así como los hijos de los caciques indígenas, sirviendo únicamente a los intereses de la Corona y la Iglesia, y los poderes dominantes de aquella época en América (Gil, 2016).

Desde otra perspectiva, la universidad ecuatoriana comenzó siendo elitista, destinada a consolidar las estructuras dominantes a través de cuadros profesionales locales preparados para ese objeto. Mayores oportunidades educativas tuvieron los hijos de blancos, no existían escuelas para los pobres, indígenas o negros, y las niñas y jovencitas tenían pocas posibilidades de estudiar (Vacacela, 2019).

En el año 1586, se fundó la primera universidad por parte de los frailes agustinos. Se llamó Universidad de San Fulgencio, posteriormente los Jesuitas fundaron la Universidad San Gregorio Magno y en 1686 los Dominicos crearon la universidad Santo Tomás de Aquino, la misma que subsistió y fue refundada en 1788. En estas universidades se impartían cátedras de filosofía, derecho, teología y medicina, a las que se añadieron estudios de álgebra y geometría. Se tomó para sus estatutos los modelos de las universidades de México y Lima siendo la asignatura de teología la

que más se dictaba. Se debe resaltar que, de una institución perteneciente a toda la humanidad, la convirtieron en una institución del Estado (Gil, 2016).

La universidad dejó de tener la libertad que había gozado en sus inicios pese a las tensiones que había presentado en su relación con la Iglesia, y se convirtió en una institución del Estado, lo que la convierte, por tal motivo, en una institución de educación financiada, organizada y normatizada por el poder estatal. Los planes de estudio, los perfiles profesionales y docentes de aquella época, dependían del gobierno de turno, estableciéndose una universidad centralizada, autoritaria, burocrática y jerárquica.

En la época colonial

Durante esta época las tres universidades quiteñas presentaban en común algunas características, como la de ser fundadas como parte anexa de colegios o de seminarios relevantes, entre los que se destacaban el Colegio de San Andrés, más tarde, el de San Nicolás de Tolentino relacionados con la Universidad de San Fulgencio; y la Universidad San Gregorio Magno a partir del Seminario de San Luis. La Universidad Santo Tomás de Aquino se fundó por su relación con el seminario San Fernando. Es decir, estas universidades fueron fundadas por órdenes religiosas con la autorización papal, y ratificadas más tarde por el rey. La caída y fin de estas instituciones estuvo originada por la falta de rigor en conferir títulos.

La segunda universidad fue la de San Gregorio Magno que radicó su importancia educativa en el gran desarrollo intelectual que logró en la ciudad, señalándose que, entre los años 1622 y 1650, se graduaron más de 160 maestros y 120 doctores (Calderon & Mendoza, 2018).

Tras la expulsión de los jesuitas de Quito en 1762, la universidad San Gregorio Magno fue cancelada. Su legado continuó con la Real y Pública Universidad de Santo Tomás en 1786, y aplicó los mismos estatutos,

reglamento y las mismas cátedras, así como la organización administrativa en cuanto a las rentas y usufructos, de su antecesora. Incluyó también parte de su profesorado (Aguilar-Gordón, 2018).



Figura 1. Antigua universidad de san Gregorio Magno. Actual biblioteca municipal de Quito - Calderón & Mendoza, 2018.

La tercera universidad creada fue la de Santo Tomás de Aquino. A pesar de que fue fundada en 1681, sus puertas se abrieron a la población en 1686 cuando realmente fue fundada a partir del Colegio de San Fernando. En su plan de estudios por primera vez incluían la enseñanza de la medicina

y del derecho civil. Desde el año de su creación hasta el de su cierre, en 1768, se graduaron 318 doctores, de los que tan solo seis lo hicieron en Medicina. El conocimiento de las ciencias, el arte y las letras fue exclusivo de la clase dominante. Los religiosos se encontraban dentro de ella y la misión era catequizar, se redactaron algunos reglamentos que regían para las universidades, especialmente sobre su estructura organizativa (Enrique Ayala Mora, 2014).

Con la expulsión de los jesuitas de esta congregación religiosa en 1767, su retirada del país significó un deterioro de la educación superior para la época.

En la época republicana

La época republicana en Quito, constituye una reseña en la que se describen algunas de las características del urbanismo y de la arquitectura de la capital ecuatoriana en el período comprendido entre 1830 y 1930.

Luego de la independencia de España en 1822, el claustro universitario ecuatoriano reconoció las nuevas autoridades del gobierno libre, hasta que, en 1830, ya como república independiente, se decidió a nivel gubernamental que la Universidad Central continuara en funcionamiento. Mientras que, en 1869, se creó la Escuela Politécnica Nacional, en aquella época el más prestigioso centro de educación superior latinoamericano, cuyo propósito era la formación acorde a las necesidades prácticas y técnicas que se requerían para el desarrollo del país.

Al mismo tiempo, se crearon la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio de Música y la Escuela de Bellas Artes, durante esta etapa de la vida del país se dictaron decretos en las universidades y se emitieron varias reformas para la educación superior con énfasis en planes de estudio y su organización interna. Se incluyeron cátedras de prácticas hospitalarias que no opacó su misión de difundir la ciencia y cultivar intelectualmente a las juventudes ecuatorianas (Varea & Coral, 2017).

La Revolución Liberal

Con el triunfo de la Revolución Liberal (también conocida como Guerra Civil Ecuatoriana), en 1895, protagonizada por Eloy Alfaro, se iniciaron importantes transformaciones, en el ámbito educativo superior. La más destacada es la implantación del laicismo, con lo que la iglesia y el Estado fueron separados formalmente. La doctrina educativa cristiana, que potenciaba la sumisión sin crítica, fue por consiguiente erradicada, promoviéndose la secularización en todas las instituciones académicas públicas.

En el caso de la universidad, se suspendieron los estudios teológicos y se prohibió la gestión de la Iglesia en la educación superior. Solo en el año 1946 se concedieron nuevamente derechos a los establecimientos educativos particulares, momento en que se abrieron otra vez las universidades cristianas (Enrique Ayala Mora, 2014).

Otro de los exponentes presidenciales importantes en el ámbito educativo en esta época fue el doctor García Moreno quien creó la Escuela Politécnica Nacional, integrando a los científicos alemanes y teólogos, con amplios conocimientos en geología e ingeniería vial, químicos, físicos y naturalistas (Contreras et al., 2017).

La conquista española

Durante esta época se crearon varias instituciones universitarias muy semejantes a las existente en la vieja Europa.

En esta época en el Ecuador, durante la segunda presidencia del Gral. Eloy Alfaro en 1906, se dictaminó la separación total del Estado y la Iglesia, y la eliminación de la religión oficial del país. Además, se declaró la educación como pública, laica y gratuita, además de que se aseguró la libertad de conciencia.

Y a raíz de la independencia y el florecimiento de la república, las universidades pasan a ser dependencias del Estado, generando

confrontación entre el poder político y social. Frente a ello, desde el interior de las instituciones de educación superior, se ha propugnado la libertad para que cada universidad pueda auto conducirse (Ciencia tecnología y sociedad, 2017). Se fundan las universidades privadas, priorizando muchas de ellas, gracias a los fines mercantiles. Estas instituciones estaban administradas por corporaciones con escaso control del Estado, y pues no se incluía en su autonomía la libertad de pensamiento ni la investigación, sino a la generación de empresas (Barreto Vaquero, 2017).

Las reformas educativas por las que ha atravesado la educación superior en el Ecuador permiten un cambio en el desarrollo de los ciudadanos, y por tanto, un cambio en la sociedad. Por esta razón, estudiar las reformas que se producen a partir de la educación superior, constituye un elemento importante para una mejor comprensión de la sociedad ecuatoriana, y del tipo de transformaciones sociales que se busca lograr a través de la educación superior (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

José Martí (1963) escribió con acierto: «La educación ha de ir a dónde va la vida. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar» (T. XXII. p. 308).

Durante el siglo XIX, el Estado ecuatoriano reconfigura las condiciones y la organización de la vida social, política y de educación, en la construcción de una significación distinta de la realidad (Varea & Coral, 2017). En este escenario que define un marco de contingencias y relaciones sociales asociadas con comportamientos y valores que se consideran deseables para la sociedad, aparece la rendición de cuentas que avala, garantiza y legitima el valor del saber y su certificación, así como la práctica y la investigación (Andrade Ortega, 2021b; Barreto Vaquero, 2017).

En 1938, durante el predominio de las doctrinas socialistas de los años 30 y 40, se expide en el Ecuador la Ley de Educación Superior que otorga a las universidades total autonomía y permite su independencia técnica y administrativa, consideradas como un medio para lograr el desarrollo, modernización y solución a los problemas de la sociedad, además de su gratuidad (Reyes-Idrovo et al., 2020).

La realidad nacional ecuatoriana contemporánea

El sistema de educación superior en el Ecuador se encuentra en etapa de cambio, en mejora de los indicadores de calidad, priorizándose los principios donde se establece, entre otros artículos, que, Art. 29, «el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural» (Aguilar-Gordón, 2018).

También se emite la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que define en el Art.3 «La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social, que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos». Así como el Artículo 8 de la LOES, establecen entre otros fines, que la educación superior «aportará al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas».

Estas transformaciones incluyen la normativa emitida en el año 2013, en el Reglamento de Régimen Académico, articulada a la LOES, en la que el sistema de educación superior se organiza a partir de los niveles de aprendizajes, estructura curricular y modalidades de estudio (Félix & Briones, 2018).

Los cambios mencionados se generaron luego de identificar los nodos críticos que el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano mantenía vigentes durante la última década antes del gobierno de la revolución ciudadana, donde se evidenciaba una desarticulación entre la academia y la investigación científica. Este modelo se basa en la relación del conocimiento-aprendizaje y la planificación académica desde el eje de integración de la investigación científica y la vinculación de saberes con la sociedad, sin embargo, el modelo vigente ha incorporado otros reactivos para su organización y evaluación como son los criterios de la organización

académica y de investigaciones, en vinculación con la sociedad; los recursos e infraestructura institucional y el criterio de los estudiantes, que se centra en los resultados de los objetivos de la institución de educación superior (IES), y que debe ser objeto de perfeccionamiento mediante la investigación científica (Veliz, 2018).

Resulta importante identificar cómo la investigación en el sistema de educación superior en el Ecuador se incluyó luego de un gran recorrido histórico y político, con el propósito de identificar la necesidad de mejorar los sistemas de calidad en las universidades, entendiendo que lo académico no solo es la docencia sino también la investigación y la vinculación de ésta con la sociedad y la gestión universitaria. En suma, se puede concluir que para que haya investigación es necesario que los países inviertan más del 1% de su PIB en I+D (el Producto Interno Bruto invertido en Investigación y Desarrollo), si se desean alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible promulgados en el año 2014.

Referencias

- Aguilar-Gordón, F. D. R. (2018). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35715>
- Andrade Ortega, E. A. (2021a). Universidad y Estado: La política estatal de reforma de la universidad ecuatoriana. 265.
- Andrade Ortega, E. A. (2021b). Universidad y Estado: la política estatal de reforma de la universidad ecuatoriana (2007-2017).
- Barreto Vaquero, D. (2017). La autonomía universitaria en el Ecuador. *Revista Anales*, 1(373), 237-260. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i373.1352>
- Calderón, J., & Mendoza, P. (2018). Época Republicana del Ecuador. <https://elyex.com/epoca-republicana-del-Ecuador-resumen-corto-de-su-historia/>
- Campos Posada, R., Campos Posada, G. E., & Escribano Hervis, E. (2019). La educación superior contemporánea en entornos digitales.
- Ciencia tecnología y sociedad, (CTS). (2017).
- Contreras, G., Aníbal, F., Uriguen, M., & Amir, S. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos A Descriptive Analysis of

University Administration in Ecuador from the Perspective of Legislative Change. REDIE, Revista Electrónica de Investigación Electrónica, 19.

En, C. (2019). En, C. (2019). Un recorrido por la educación comprehensiva en el Ecuador. Noviembre, 26–36. Un recorrido por la educación comprehensiva en el Ecuador. Noviembre, 26–36.

Enrique Ayala Mora. (2014). HISTORIA, TIEMPO Y CONOCIMIENTO DEL PASADO (E. Corporación Editora Nacional, Roca E9-59 y Tamayo apartado postal: 17-12-886, Quito (ed.); primera). www.cenlibrosEcuador.org

Félix, V., & Briones, V. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso. 1. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151011/47805515101>

Gallifa Roca, J., & Sangrà Morer, A. (2021). Transformar la Universidad. Desafíos, oportunidades y propuestas desde una mirada global. 225. <http://hdl.handle.net/10609/134926>

Ganga Contreras, F. A., & Maluk Uriguen, S. A. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2), 22–37. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2017.19.2.866>

Gil, E. (2016). Los planes de estudio de las universidades coloniales quiteñas en el siglo XVIII, hacia la reforma de la Ilustración. Historia Universitaria de América y España, January 2016, 483–497. https://www.researchgate.net/publication/314034110_Los_planes_de_estudio_de_las_universidades_coloniales_quitenas_en_el_siglo_XVIII_hacia_la_reforma_de_la_Ilustracion

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017–2018.

Maria Monteros. (2020). La autonomía universitaria en el Ecuador antes y después de la Universidad Andina Simón Bolívar. 1–138. [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7226/1/T3133-MDE-Monteros-La autonomía.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7226/1/T3133-MDE-Monteros-La%20autonomia.pdf)

Reyes-Idrovo, M. G., Narváez-Zurita, C. I., Pozo-Cabrera, E. E., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). La Educación Superior en el Ecuador: Derecho o servicio. Iustitia Socialis, 5(1), 4. <https://doi.org/10.35381/racj.v5i1.598>

Vacacela, D. C. V. (2019). Inicios de la enseñanza de las primeras letras en Ecuador: Angewandte Chemie International Edition, 6(11), 951–952. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1953>

Varea, S., & Coral, M. (2017). Calidad en la educación superior.

Currículo Priorizado e Interdisciplinariedad: encuentros y desencuentros desde la perspectiva teórica, docente y autoridades

Víctor Miguel Sumba Arévalo. Johanna Grace Mejía Vera

Resumen

El presente capítulo indaga cuáles son los encuentros y desencuentros en cuanto al Currículo Priorizado e Interdisciplinariedad desde la perspectiva teórica, docentes y autoridades en el marco de la educación remota y los lineamientos del Ministerio de Educación para la continuidad educativa. Desde el estudio de caso en una escuela de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca y la participación de seis docentes y dos autoridades se puede evidenciar puntos de encuentros y, a su vez, desencuentros en cuanto a la concepción, importancia, pertinencia y gestión del Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad como propuesta para generar aprendizajes mediante la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos. Todo esto lleva a considerar la necesidad e importancia de generar espacios para el abordaje teórico, metodológico y técnico con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la intencionalidad curricular y contexto educativo.

Palabras claves: Currículo Priorizado; Interdisciplinariedad; Aprendizaje Basado en Proyectos.

Introducción

Para la continuidad educativa en el contexto de la pandemia, el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc), sistematiza el currículo 2016 en el Currículo Priorizado. Entre los propósitos de estos currículos se mencionan los siguientes: asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; asegurar el abordaje de las destrezas básicas; y, atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes (Mineduc, 2020). Estas modificaciones implican nuevos desafíos en la práctica docente como la incorporación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde el enfoque interdisciplinar.

El Currículo Priorizado

En un primer momento se realiza un acercamiento teórico que sustenta esta investigación y permite comprender el Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad. Desde el año 2016 se implementa (régimen Sierra-Amazonía) el ajuste curricular que cuenta con un único perfil de salida del bachiller ecuatoriano centrada en tres valores: solidaridad, justicia e innovación (Mineduc, 2016). No obstante, a raíz de la pandemia causada por el COVID 19, el Mineduc realiza sistematizaciones de dicho currículo: el Currículo Priorizado y el Currículo Priorizado para la Emergencia. El primero mantiene la misma organización del currículo (2016) donde se evidencian las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles, debido al escaso o nulo contacto que se mantiene con los estudiantes. Mientras el Currículo Priorizado para la Emergencia se organiza a través de los objetivos de aprendizaje para cada subnivel, ciertas destrezas imprescindibles se encuentran agrupadas a través de siete proyectos interdisciplinarios.

Esta nueva propuesta se centra en el empleo de la metodología ABP desde un enfoque interdisciplinar, donde los estudiantes trabajan de manera activa en un contexto real a través de la investigación, creación y socialización (Rekalde y García, 2015). Adicionalmente, el enfoque

interdisciplinario en la enseñanza y aprendizaje permite una convergencia de las diferentes áreas al considerar que los aprendizajes no se dan de forma parcelada o segmentada (Mineduc, 2021). En este sentido, Torres (2012) indica que la complejidad del mundo y la cultura requiere de diversas visiones con «diferentes lentes» y perspectivas para comprender mejor las diversas situaciones y formar personas críticas, flexibles y democráticas.

La construcción de proyectos interdisciplinarios parte del marco de la enseñanza para la comprensión, el uso de rutinas y destrezas de pensamiento, indagación en textos escolares y bibliografía pertinente al tema, actividades de reflexión, análisis, investigación, aplicación de conocimientos en situaciones de la vida cotidiana, entre otros (Mineduc, 2021). Por tanto, para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje satisfactorio en el contexto de la educación remota, es oportuno que docentes y autoridades consideren dichas perspectivas que generan nuevas experiencias de aprendizaje.

La Interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje

La complejidad de la realidad requiere de un trabajo colaborativo entre las áreas de aprendizaje para brindar experiencias de aprendizaje reales, interesantes y significativas a los estudiantes. Guerrero (2019) indica que este trabajo colaborativo entre las asignaturas puede darse desde la comunicación de objetivos, métodos, estrategias y procedimientos de enseñanza propias de cada asignatura. De esta forma permite que los estudiantes se apropien de mejor manera los aprendizajes con un enfoque integral.

Ahora bien, la Interdisciplinariedad dista de la superficialidad o el esbozo de relaciones frágiles entre las áreas. Exige un sentido de compromiso entre los docentes y asignaturas, además que demanda una comunicación constante en todos los procesos. Un ejemplo de ello supone la aplicación del ABP con un enfoque interdisciplinar, donde las áreas deben conocer la problemática, situación o un caso real y de interés para los estudiantes, objetivo, producto, criterios de evaluación, entre otros aspectos.

Entonces, la Interdisciplinariedad involucra más allá del simple enunciado. Para Agazzi (2010), éste señala la necesidad de una reflexión filosófica que permita un verdadero diálogo abierto y autónomo desde cada asignatura, con su propia voz dentro de un concierto. Generalmente se otorga mayor importancia a ciertas áreas como Estudios Sociales y Lengua y Literatura sobre las que gira la Interdisciplinariedad, y deja de lado asignaturas complementarias como Educación Cultural Artística, Inglés y Educación Física. Estas últimas aportan significativamente en el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, a través de Educación Artística se trabaja la sensibilidad, motivación, creatividad e imaginación en la producción de obras; Educación Física fortalece habilidades como liderazgo, toma de decisiones, trabajo en equipo y perseverancia (Rodríguez et al., 2020).

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo (Flick, 2015) y la metodología estudio de caso (Denzin y Lincoln, 2013 y Stake, 2007). El caso comprendió una escuela de Educación Básica representativa de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, régimen Sierra-Amazonía (inicio del periodo lectivo 2021-2022). Para la selección del caso se consideraron los siguientes criterios: 1) la institución abarca una población representativa del cantón Cuenca; 2) la institución, durante la emergencia sanitaria adoptó la propuesta del Mineduc en cuanto al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje mediante el ABP; 3) los docentes y autoridades mostraron interés y facilitaron el registro de datos.

El caso estuvo conformado por seis docentes (D1 a D6) del nivel de Educación General Básica, dos por cada subnivel: elemental (segundo, tercero y cuarto grado), media (quinto, sexto y séptimo grado) y superior (octavo, noveno y décimo grado). La selección de docentes fue intencional, dos por subnivel (uno de la jornada matutina y otro de la vespertina). También se consideró la participación de dos autoridades (subdirectores), uno de cada jornada (Aut1 y Aut2). Conviene mencionar que durante la investigación una autoridad se encontraba en periodo de vacaciones, por lo que en su lugar se consideró la participación de la coordinadora del sub

nivel elemental. Fue importante conocer la perspectiva de los subdirectores pues son quienes están a cargo de procesos académicos de la institución como la aprobación de las planificaciones microcurriculares.

Esta investigación buscó responder ¿cuáles son los encuentros y desencuentros que existen en cuanto al Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad desde la perspectiva teórica, de docentes y las autoridades? En este sentido, el objetivo general fue identificar los puntos de encuentro y/o desencuentro que existen en cuanto al Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad desde la perspectiva teórica, de docentes y autoridades. Para el efecto, se realizó una revisión teórica que permitió comprender y posicionar el Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad. Posteriormente, se aplicó una entrevista semiestructurada a docentes (D#-Entrev) y autoridades (Aut#-Entrev).

Los datos fueron transcritos y organizados en una tabla Microsoft Excel de doble entrada que permitió evidenciar la perspectiva de cada participante. Para el análisis de los datos se consideraron dos categorías: perspectiva curricular y perspectiva del diseño de la propuesta interdisciplinar.

Resultados

Considerando la fundamentación teórica presentada en el apartado anterior, a continuación, se presentan los puntos de encuentro y desencuentro en relación a docentes y autoridades.

a. Encuentros y desencuentros en relación al Currículo Priorizado

Inicialmente conviene señalar que, tanto docentes y autoridades indican la implementación del Currículo Priorizado para la emergencia y posteriormente el Currículo Priorizado de acuerdo a lo señalado por el Mineduc en el Acuerdo Ministerial No MINEDUC-2020-00044-A.

Así, las participantes de este estudio comprenden el Currículo Priorizado como la sistematización de destrezas imprescindibles del currículo 2016. Muestra de ello manifiesta la Aut1 (Entrev, 2021), quien entiende que «en base el currículo 2016 se desprende el priorizado y el priorizado para la emergencia», la docente D1 (Entrev, 2021) afirma que «se trabajan aspectos útiles, concretos a mi modo de ver, sobre todo por la pandemia se dio importancia a ciertos temas». También la docente D6 manifiesta que «el Currículo Priorizado son las destrezas esenciales o más importantes que deberían abordarse en la formación del estudiante» (Entrev, 2021).

No obstante, desde el punto de vista de la docente D5 (Entrev, 2021), ella manifiesta que, dentro del Currículo Priorizado a más de las destrezas imprescindibles, también constan las destrezas deseables. En este punto se resalta el desencuentro con la perspectiva teórica. El Mineduc explicita que el Currículo Priorizado recoge los aprendizajes básicos imprescindibles y señala que: «las instituciones educativas que cuenten con los medios tecnológicos u otros recursos que permitan desarrollar los aprendizajes básicos deseables, pueden hacerlo» (2020, p.2). De lo citado, se comprende la visión docente D5 al expresar que es necesario complementar el aprendizaje de los estudiantes con otras destrezas del Currículo 2016.

Un aspecto importante para la implementación del Currículo Priorizado es la contextualización de los procesos y recursos para responder a las particularidades del grupo de estudiantes. Ante esto, dicha adecuación, refiere derivados de los métodos y técnicas (D3, D5 y Aut1-Entrev, 2021), selección de contenidos (D4-Entrev, 2021) y destrezas (D6-Entrev, 2021). Otro aspecto que se considera es la situación socioeconómica: «ellos no cuentan con los recursos mínimos para desarrollarlo, tampoco cuentan con el apoyo de los padres de familia» (D6-Entrev, 2021). En definitiva, desde el punto de vista de la Aut1 (Entrev, 2021) los lineamientos son guías o documentos de apoyo, que intentan contextualizar.

Existe un posicionamiento que identifica a los lineamientos como una tarea forzada «todos los lineamientos nos han obligado a nosotros

para prepararnos y llegar a los estudiantes» (Aut2-Entrev, 2021). Es de tener presente que la aplicación del Currículo Priorizado, de acuerdo a los lineamientos, responde a diversidad de situaciones y que la propuesta del docente las debe considerar para garantizar la permanencia y el aprendizaje.

b. Encuentros y desencuentros en relación a la Interdisciplinariedad

Desde la propuesta metodológica mediante el ABP, la Interdisciplinariedad constituye el enfoque que pretende generar aprendizajes complejos y relacionados a la realidad. En este devenir, es importante conocer el sentido que le otorgan docentes y autoridades. Desde el punto de vista de las docentes D4 y D6 (Entrev, 2021) entienden que la Interdisciplinariedad es una conexión entre algunas disciplinas para lograr un objetivo en común y resolver alguna situación. Mientras que las docentes D1 y D3 (Entrev, 2021) coinciden en que la Interdisciplinariedad se da cuando «todas las áreas están relacionadas con el mismo tema».

Así también, la Aut1 (Entrev, 2021) indica que la Interdisciplinariedad consiste en «hacer que diferentes disciplinas puedan encontrar o converger en un mismo objetivo para llegar a un mismo fin». Lo presentado constituye un punto de encuentro con lo señalado por el Mineduc (2021), pues, la Interdisciplinariedad permite a los estudiantes una mejor comprensión de fenómenos, problemas y soluciones desde los aportes de las diferentes asignaturas.

Las docentes D1 y D8 (Entrev, 2021) afirman que el punto de partida para el diseño del ABP es el establecimiento de un tema, a lo que la docente D3 (Entrev, 2021) añade que «se debe considerar el objetivo», la docente D6 indica que se debe «enfocar en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI». Por otro lado, la docente D2 (Entrev, 2021) refiere a priorizar alguna asignatura:

para mí siempre es primero la Lengua⁷ ya que siempre le hace falta al niño la lectura, se debe partir desde la Lengua. El Mineduc dice que debe partir desde Sociales, pero para mí se debe partir desde la Lengua (Entrev, 2021).

De esto se evidencian puntos de encuentro entre docentes y autoridades al considerar el objetivo, tema u objetivo como base para el diseño del ABP. Pero cabe indicar otras bases para el planteamiento de actividades interdisciplinarias, entre ellas, el problema de investigación, el estudio de caso, el producto a conseguir, etc. Como desencuentro se determina el posicionamiento de la docente D2 (Entrev, 2021) al priorizar una asignatura sobre otra/s. De esto, el Mineduc (2021) manifiesta que el abordaje interdisciplinar se da desde todas las áreas del conocimiento, no de un área específica, ya que, los aprendizajes en la vida cotidiana no se presentan de forma parcelada, por eso se requiere las conexiones entre diversas áreas.

Finalmente, en relación a la articulación de las diferentes áreas tanto en el diseño y la aplicación, la docente D1 (Entrev, 2021) indica que «es complicado, puesto que hay algunas materias que son protagonistas. Hay temas que en segundo de básica se dan como prioridad en Lengua y Literatura, Matemáticas, y las demás asignaturas no tienen tanta relevancia como las dos». La docente D2 (Entrev, 2021) dice que «en algunas ocasiones no, pero la gran mayoría sí. No sigo las destrezas específicas del currículo, sino de acuerdo al entorno social que estamos viviendo».

Las docentes D4, D5 y D6 (Entrev, 2021) determinan dificultades en la relación de las asignaturas. Ejemplo de lo anterior es lo manifestado por la docente D4 (Entrev, 2021) «no, a veces es un poco difícil en todas las áreas sobre todo con las áreas de Inglés, Educación Física y Matemáticas, ya que es complejo encontrar actividades que nos ayuden a apuntar al objetivo». Todo lo abordado es corroborado por las autoridades quienes indican que, al momento de revisar las planificaciones, no se puede evidenciar la Interdisciplinariedad, existiendo una relación máxima entre dos asignaturas (Aut1 y Aut2-Entrev, 2021).

7 La docente hace referencia a la asignatura Lengua y Literatura de la malla curricular.

Reflexiones finales

De esta indagación se evidencia puntos de encuentro y desencuentro en cuanto a la concepción, importancia, pertinencia y gestión del Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad como propuesta para generar aprendizajes complejos mediante la metodología ABP. Lo dicho lleva a considerar la necesidad, importancia y premura de generar espacios para el abordaje teórico, metodológico y técnico para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la intencionalidad curricular y el contexto educativo. Esta situación también es auto identificada por algunas participantes: «nos falta bastante capacitación. Primero saber la diferencia entre disciplinariedad e Interdisciplinariedad» (D6-Entrev, 2021); «todavía como docentes nos falta la aplicación de metodologías más activas». (Aut1-Entrev, 2021).

También se considera oportuno fortalecer el trabajo cooperativo entre docentes, lo que deviene en una articulación entre las asignaturas, valoradas en un mismo nivel e importancia en el desarrollo de los estudiantes, pues, tanto en el subnivel elemental y medio, se observa que el docente de aula propone la Interdisciplinariedad con las asignaturas que imparte o con el colega de paralelo sin considerar las asignaturas de Inglés y Educación Física. Mientras que en el subnivel superior señalan el inicio de un trabajo colaborativo: «los años anteriores yo nunca he contado con un compañero para elaborar la planificación, es la primera vez que estamos trabajando en ello» (D5-Entrev, 2021), «Yo he trabajado de manera individual y recién en este último año estamos intentando planificar de manera colectiva» (D6-Entrev, 2021).

En definitiva, generar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al Currículo Priorizado y la Interdisciplinariedad desde el ABP requiere de momentos de auto, co y hetero formación desde las bases teóricas hasta la experimentación de dicha teoría. La reflexión docente es una fuente de aprendizaje para investigar y dar sentido al quehacer en el aula. De tal modo, conviene preguntarse: ¿Por qué deseo generar Interdisciplinariedad? ¿Qué asignaturas contribuyen al aprendizaje articulado? ¿Cuáles son los objetivos colectivos/ individuales? ¿Cómo generar la cooperación entre docentes y asignaturas? ¿Con qué medios, métodos, formas de desarrollo de la Interdisciplinariedad?

Referencias

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). Las estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Morata.
- Guerrero, T. (2019). Enfoque interdisciplinario del docente de Educación Media y la praxis pedagógica investigativa. *Revista Dialéctica*, 2(1), 1-23. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837014/html/index.htmlb>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Instructivo para la elaboración de proyectos interdisciplinarios. Régimen Sierra Amazonía 2021-2022. Quito. Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito. Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Lineamientos Plan Educativo Aprendemos Juntos en casa. Régimen Sierra Amazonía 2020-2021. Quito. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Lineamientos-Plan-Educativo-Aprendemos-juntos-en-casa-Ciclo-Sierra-Amazonia.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Lineamientos para el desarrollo de los aprendizajes [archivo PDF]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Lineamientos-para-el-desarrollo-de-los-aprendizajes_Costa-2021-2022.pdf
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Revista Innovación Educativa*, 1(25), 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rodríguez, A., Rodríguez, J., Guerrero, H., Arias, E., Paredes, A. y Chávez, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v36n2/1561-3038-mgi-36-02-e1535.pdf>
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Torres, J. (2012). Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado. Morata.

De la reflexión metacognitiva del estudiante, a la mejora continua del currículo

Sandra Fabiola Guerrero Martínez

Resumen

Los procesos para garantizar su efectividad, deben estar sujetos a evaluación para mejora continua. Es por ello que, en el contexto educativo, se propone una práctica que conlleve lo antes descrito. En el caso de la educación estos procesos inician con el diseño del plan de clase, continúan con la ejecución de la clase y concluyen con la evaluación de los objetivos logrados por lo estudiantes. De los resultados observados en cada uno de estos subprocesos y en caso de no alcanzar los indicadores mínimos de éxito, se establecerán medidas correctivas o preventivas para alcanzar los estándares propuestos por la propia organización o instancia evaluada.

Es así como se presenta esta investigación en curso, en la línea de didácticas interdisciplinarias, en la que se analiza la información obtenida a través de los sites de la materia Taller de Argumentación, 2020-2022 (aspectos positivos y por mejorar), según reflexiones y sugerencias de los estudiantes, al final de cada módulo sobre las actividades y metodología empleadas en el mismo. Investigación que pretende responder a la pregunta: ¿Cómo incide en la mejora continua de un currículo, la reflexión metacognitiva de los estudiantes?

La metodología empleada para el estudio incluye la operativización de la reflexión metacognitiva del currículo flexible, la gestión de calidad y mejora continua en educación, la coeducación y la evaluación integral, en aras del aprendizaje significativo, sustentable y sostenible. Por lo que se plantea una investigación-acción con una base de datos de muestra no probabilística, ya que no pretende generalizar datos, solo para marco del propio estudio, el que se fundamenta en un análisis de contenido, siendo su unidad de análisis los sites de la materia Taller de Argumentación, durante los ciclos 2020-2022, cuya muestra es voluntaria de oportunidad y homogénea.

Palabras clave: reflexión metacognitiva, currículo flexible, gestión de calidad educativa, coeducación, evaluación continua.

Introducción

La gestión de calidad de la educación depende de varios indicadores, mismos que al medirse, permitirán hacer mejora continua con acciones preventivas, antes que curativas. En cuanto al quehacer docente, entre otros, éste inicia con la planificación curricular, luego la ejecución y la evaluación, que debe ser más una reflexión, que solo un resultado a medir.

En aras de lograr lo antes detallado, se presenta una investigación en curso, en la línea de didácticas interdisciplinarias, en la que se analiza la información obtenida a través de los sites de la materia Taller de Argumentación, impartida en los ciclos Ordinario I y II, 2020 y ciclos Extraordinario y Ordinario I, 2021, en la Universidad Casa Grande (UCG), tomando en cuenta los aspectos positivos y los aspectos por mejorar en las reflexiones y sugerencias hechas por los estudiantes al final de cada uno de los cuatro módulos de esta materia, en relación a las actividades y a la metodología trabajada de los mismos.

Revisión bibliográfica

El enfoque teórico del presente estudio es en los ámbitos de la reflexión metacognitiva, el currículo flexible, la gestión de calidad y mejora continua en educación, la coeducación y la evaluación integral. Este

enfoque permite armar un marco conceptual con base en la reflexión que los estudiantes deben hacer sobre qué aprendieron, cómo construyeron ese aprendizaje y para qué es útil, es decir, significativo, sustentable y sostenible (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008), interpretándose esta reflexión como un factor de incidencia para manejar currículos flexibles que respondan más al interés de los educandos, que al de los educadores (Durán, 2008). Asimismo, este enfoque teórico hace relación con la gestión de calidad del aprendizaje, en cuanto a mejora continua, de la educación de calidad y calidez (Romero Medina, 2018). Lo anterior, desde la práctica continua de la coeducación entre pares para lograr constructos cognitivos autónomos y auténticos (Álvarez Uri, Vizcarra Morales, & Lasarte Leonet), a partir de la evaluación permanente e integral (Castro-Jaén, Guamán-Gómez, & Espinoza-Freire, 2017).

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, debido a que es una investigación acción en la que se pretende establecer una base de datos para abordar el planteamiento del problema. Esta base de datos tendrá en principio una muestra no probabilística, por lo que no busca generalizar resultados, sino solo, en el marco del propio estudio (Hernández-Sampieri, 2014). El propósito además de responder a la pregunta, es para precisamente, realizar lo que implica la misma, flexibilizar el currículo según las retroalimentaciones permanentes de parte de los estudiantes, en sus reflexiones metacognitivas registradas en sites de la materia. De ahí que la unidad de análisis se limita a los ciclos antes señalados que abarcan mayo 2020 hasta la fecha, lo que continuará hasta diciembre 2022, por ello, este informe se declara como investigación en curso. El tipo de muestra es de voluntarios, ya que los estudiantes son informados al inicio del curso, que los registros de sus respuestas, serán utilizados como resultados a analizarse, aunque solo y por única vez para el presente estudio en cuestión. Esta muestra de voluntarios se considera por oportunidad y homogénea, porque se aprovechan las interrelaciones durante las clases y porque son de estudiantes que cursan la misma materia con el mismo programa micro curricular o *Syllabus*.

Resultados (preliminares)

Antes de indicar un resumen de los resultados observados, se explicará en qué consiste el site de la materia. Este tipo de portafolio es realizado a partir de la estrategia ESRS, misma que es una adaptación de la investigadora, de tantos otros modelos de portafolios. La sigla significa, precisamente el proceso para armar el site. Escoge-Sube-Reflexiona-Sugiere. La sigla, además de enunciar el proceso, también es una ayuda a la recordación de cómo hay que hacer el portafolio, insinuando desde un inicio, el porqué y el para qué del mismo.

Los sites también se arman a partir de una rúbrica, con lo que se exige un mínimo de orden en el contenido del portafolio, quedando a potestad del alumno, los detalles del diseño gráfico y en con qué programa o plataforma hacerlo. Los criterios a medirse como muy bien logrado, bien logrado, poco o no logrado son: Estructura, el site tiene por nombre Site Taller de Argumentación y consta de cinco páginas: Introducción, Módulo 1. Aseveraciones, Módulo 2. Falacias, Módulo 3. Argumentación, Módulo 4. Texto Argumentativo.

Sintaxis, no hay errores de gramática y ortografía.

Imagen, la combinación de colores, imágenes y textos se conservan en todo el Site.

Contenido de la página de introducción, la página de introducción tiene lo siguiente: nombre del dueño del site, datos generales de la materia Taller de Argumentación, como descripción, nombres y objetivos de cada módulo, breve reseña de cómo está organizado el curso en cuanto a metodología y tipo de actividades.

Contenido de las páginas de los módulos, cada página de los módulos consta de título y objetivo, además tiene como repositorio dos actividades escogidas con el concepto ESRS (escoge, sube, reflexiona, sugiere), por cada una de las actividades subidas.

Concepto ESRS, escoge dos de las actividades que considere identifican al módulo, de entre las actividades sincrónicas o asincrónicas, sube al site, anota una reflexión sobre el aprendizaje con cada actividad (lo positivo, lo que aprendió y cómo lo usa o cree que puede usar) y anota una sugerencia para mejorar el contenido y manejo del módulo. Cada reflexión y la sugerencia, de al menos, cinco líneas cada una.

Los resultados preliminares indican que, a más sugerencias cumplidas, siempre habrá más por cumplir, lo que es un aspecto positivo de esta investigación, que precisamente busca darle valor a la mejora continua, en la gestión de calidad de la educación a partir de las reflexiones metacognitivas de los alumnos. Éstos se han recogido en una ficha en la que se anotan reflexiones y sugerencias a tomarse en cuenta para establecer medidas correctivas o preventivas para el ajuste del siguiente módulo o del siguiente curso, mediante el concepto de un currículo flexible, que debe adaptarse a nuevos u otros medios, métodos, pedagogías y didácticas, para estar a la par de cómo, con qué y de qué manera resulta más efectivo el proceso para aprender.

La ficha permite registrar objetivamente, datos tomados de los sites de los estudiantes, los que pueden ser tanto cuantitativos (para un estudio cuantitativo) o cualitativos (razón de esta investigación). Los registros dan pauta para el análisis de contenido y así reflexionar sobre lo hecho y cómo mejorar tanto el contenido, como la metodología empleada en el módulo en cuestión. Los aspectos a registrar son: Reflexión, sugerencia, aspecto positivo, aspecto por mejorar, medidas preventivas, medidas correctivas.

Las conclusiones preliminares señalan que el currículo flexible permite el ajuste, omisión, aumento de experiencias de aprendizaje auténtico, significativo, sustentable y sostenible; el maestro puede y debe aprender desde las percepciones de «satisfacción del cliente», sobre el proceso aprendizaje-enseñanza. La evaluación continua para una gestión de calidad educativa, puede establecer, a través de lo antes descrito, líneas base para lograr mejores procesos de aprendizaje. La coeducación no debe ser interpretada solo entre pares, entre estudiantes, también debe ser interpretada entre ellos y sus maestros.

La data recogida y organizada en el corpus respectivo, también estará sujeta a discusión, en comparación con estudios semejantes que impliquen la metarreflexión o reflexión metacognitiva (Pacheco-Cortés & Alatorre-Rojo, 2018) como recurso para el aprendizaje colaborativo entre pares (Guerra Santana, 2019) y en interrelación con maestros a manera de coeducación (Alvarez Uriá, Vizcarra Morales, & Lasarte Leonet, 2019); así como la evaluación continua y gestión de calidad educativas (Quintana-Torres, 2019) para trabajar en currículos flexibles (Basantes-Moscoso, Estrada-Cherres, & Arteño-Ramos, 2019).

Referencias

Álvarez Uri, A., Vizcarra Morales, M. T., & Lasarte Leonet, G. (s.f.). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Obtenido de *Tendencias Pedagógicas*, 34, 2019, pp. 62-75, doi: 10.15366/tp2019.34.006: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999786>

Alvarez Uriá, A., Vizcarra Morales, M. T., & Lasarte Leonet, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Obtenido de *Tendencias Pedagógicas*: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999786>

Basantes-Moscoso, D. R., Estrada-Cherres, J. P., & Arteño-Ramos, R. (2019). Acercamientos epistemológicos y gnoseológicos del currículo: una revisión desde los fundamentos. Obtenido de *Polo del conocimiento*: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1204>

Castro-Jaén, A. J., Guamán-Gómez, V. J., & Espinoza-Freire, E. E. (2017). La evaluación educativa a la conquista de la Administración Educativa. Obtenido de *Maestro y Sociedad. Revista electronica para maestros y profesores*: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2146/2094>

Durán, J. (julio-diciembre de 2008). las tensiones de la construcción curricular flexible en el mundo universitario Jaime Durán*. Obtenido de *Revista Educación y Desarrollo Social*: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/834/585>

Guerra Santana, M. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. Obtenido de *Revista de estudios y de experiencias en educación*: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100269&script=sci_arttext&tlng=en

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F. : McGraw-Hill/Interamerican Editores, S.A. de C.V.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Obtenido de Estudios Pedagógicos XXXIV: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Pacheco-Cortés, A. M., & Alatorre-Rojo, E. P. (31 de 01 de 2018). La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. Obtenido de RED. Revista de Educación a Distancia: <https://revistas.um.es/red/article/view/321651/225741>

Quintana-Torres, Y. E. (2019). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Obtenido de Universidad Industrial de Santander: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9067/4869>

RomeroMedina, G.M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. Obtenido de REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243158173006/243158173006.pdf>

Aprendizaje basado en problemas aplicado a la matemática en la enseñanza general básica

Mislaidys Riera García. Ramón Cala Aiello

Resumen

En el presente trabajo se realiza una propuesta de intervención didáctica de la metodología del aprendizaje basado en problema y trabajo cooperativo (ABP), y de su posible implementación en el Bloque de Estadística y Probabilidad en 3º ESO. Un análisis de la bibliografía más relevante sobre el tema pone al descubierto falta de motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la estadística y la frecuente utilización de metodologías de enseñanza tradicionales por parte de los docentes que en muy poco contribuyen a la solución de este desinterés. Para la solución de esta dificultad se presenta esta intervención con el uso del ABP con tres objetivos parciales: identificar las principales dificultades en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos de estadísticas en matemática 3º ESO., analizar la situación actual de implementación de la metodología de aprendizaje basada en problemas y por último diseñar una propuesta de intervención con varias actividades que involucren los contenidos de la estadística para matemática de 3º ESO. Adicionalmente se aplicaron catorce actividades con el uso de ABP en 1º, 2º y 3º de ESO, obteniendo resultados satisfactorios por parte de los estudiantes, que fue determinado por medio de la aplicación de una encuesta que reflejó más del 80% de satisfacción estudiantil.

Palabras clave: ABP, trabajo cooperativo, estadística, metodología, ESO, educación.

Introducción

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método de enseñanza muy eficaz para que el estudiante tenga un aprendizaje significativo y colaborativo, donde se va desplazando el conocimiento memorístico hacia la aplicación del conocimiento, es decir, mejorar su aprendizaje, y que éste se adapte, se transforme y, de paso, se compartan los conocimientos adquiridos en un entorno real.

El estudio de las matemáticas resulta de suma importancia no solo por el conocimiento de la propia materia si no por la implicación que tiene su aplicación en prácticamente todas las ramas de la ciencia.

De acuerdo a Claxton (2013) en la actualidad, aprender se concibe como el proceso humano de adquisición de los recursos que condicionan los modos de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar.

En términos generales, se parte de estas investigaciones que se basan en lo teórico-experimental y se realzan actualmente en la didáctica de la Matemática, pero es observable que los estudiantes presentan dificultad al realizar ciertas actividades de la estadística, donde ellos proporcionan respuestas erróneas, y no son capaces de analizar e interpretar el problema presentado, o simplemente no corresponden al criterio de evaluación (Batanero et al., 1994).

En el ámbito educacional, una de las dificultades es el aprendizaje desde una metodología única que ha materializado un aprendizaje memorístico, de algoritmos, métodos mecánicos, fórmulas y clasificaciones; un conocimiento de orden inferior, con valor de cambio por notas, pero sin valor de uso en la vida personal y profesional del estudiante (Álvarez et al., 2015).

Para contribuir a solucionar las falencias u obstáculos existentes en la enseñanza tradicional se propone implementar una propuesta didáctica de ABP para la enseñanza de la estadística, que propicia un conjunto de actividades que perfeccionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención basada en la metodología del aprendizaje mediante problemas para trabajar los contenidos de estadísticas en matemática de 3º ESO.

Los objetivos específicos que se pretenden obtener son los siguientes:

Identificar las principales dificultades en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos de estadísticas en matemática 3º ESO.

Realizar una revisión bibliográfica sobre la metodología de aprendizaje basada en problemas y trabajo colaborativo.

Realizar el diseño de la propuesta de intervención con varias actividades que involucren los contenidos del bloque de la estadística para matemática de 3º ESO.

Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas se inició en las décadas de los 60 en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) y hasta la actualidad se ha revelado con éxito como una metodología para el aprendizaje significativo (Escribano y Del Valle, 2015). Actualmente esta metodología se ha extendido a otras áreas del conocimiento humano, entre ellas, las matemáticas y la estadística. (Fernández Jiménez et al., 2016), (Vélez et al., 2020).

Para poder realizar interpretaciones de carácter socioeconómico, la estadística es de gran utilidad, por eso es necesario que los estudiantes sean capaces de recopilar, interpretar, analizar la información que puede estar plasmada mediante gráficas y tablas, además de poder realizar cálculos que permitan obtener los parámetros centrales y de dispersión (Casas-Bernas, 2014).

Al igual que en otras materias, en la estadística se ponen de manifiesto tres obstáculos que dan la explicación a los errores y dificultades en su aprendizaje, estos se pueden identificar como obstáculos epistemológicos, didácticos y ontogénicos (Brousseau, 1983).

Fundamento teórico del ABP

De acuerdo con el estudio realizado por Moreno & Azcárate (2003), que perdura en la actualidad, se puede concluir que en la mayoría de las universidades y colegios de la época existe una preferencia por la enseñanza normativa, en la que a criterio de los profesores los estudiantes aprenden por imitación, siendo entes pasivos del proceso enseñanza-aprendizaje y donde el docente no tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

Debido a la necesidad de superar estas dificultades del modo tradicional de enseñanza de la matemática, muchos docentes ven en el modelo ABP un método adecuado para la enseñanza de las matemáticas y otras disciplinas, logrando aumentar el interés de los estudiantes en las clases, gracias al rol activo que propicia la interacción entre los compañeros de aula y el docente (Escobar et al., 2013), Village y Tellez (2018), (Zambrano, 2020).

El estudio realizado por Disty y Hartono (2021), tuvo como objetivo determinar los patrones de habilidades de comunicación matemática a través de un modelo de aprendizaje basado en problemas, a través del que se relacionó el ABP con los estilos de aprendizaje de 32 estudiantes universitarios obteniendo resultados muy satisfactorios.

En nuestro trabajo nos vamos a enfocar fundamentalmente en los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la aplicación del ABP en las ciencias matemáticas, con el fin de obtener un aprendizaje significativo.

Metodología

El empleo del ABP y trabajo cooperativo se aplicó mediante estrategias de aprendizaje activo, por competencias, por discusión, integración tecnológica, pensamiento crítico y estudio de casos.

Se plantea una situación problémica: Estudio estadístico para la elaboración de un Buffet con los Platos Típicos de Imbabura-Ecuador como actividad de culminación del curso escolar, realizando un análisis de las preferencias de consumo. A partir del estudio de esta situación problémica los estudiantes deben aplicar encuestas y lograr su procesamiento estadístico.

Organización y resultados esperados

Trabajo cooperativo: se crearon grupos de estudiantes, con un problema común a resolver cambiando la dinámica de estudio establecida.

Aprendizaje por competencias: se obtienen los resultados y habilidades del estudiante adaptado a su propia personalidad, necesidad y ritmo de aprendizaje.

Aprendizaje activo: el estudiante pasa de ser un receptor pasivo a un ente activo de su educación y formación, siendo el responsable directo de la aplicación de los contenidos adquiridos en el aula tanto en grupo como de manera personal.

Aprendizaje por discusión: el estudiante expone sus ideas, opiniones, realizando debates para llegar a conclusiones reales para enfrentar el problema presentado.

Integración tecnológica: mediante su propia autonomía el estudiante podrá aplicar estos instrumentos para la elaboración de gráficas, tablas, organizar la información.

Estudio de casos: el estudiante mediante una investigación analiza problemas similares presentados en la cotidianidad que le sirvan de fundamento para poder dar solución al problema presentado.

Pensamiento crítico: el estudiante analiza y da solución al problema, aplicando estrategias y algoritmos desde su propia visión, con el objetivo de desarrollar un debate crítico y reflexivo.

Temporalización

La organización de la propuesta se desarrolló en actividades distribuidas en sesiones virtuales – presenciales. Estas actividades se realizaron, por pandemia, de acuerdo a la resolución del COE Nacional 3 de abril del 2020, de manera virtual. La propuesta contó con 8 actividades que se describen a continuación.

Actividades

En cada actividad se incluyeron contenidos, procedimientos de evaluación, objetivos, competencias, duración, recursos, y una breve descripción de la actividad. Cada actividad se planteó en función de la aplicación de los contenidos de estadísticas para el cumplimiento de los objetivos planteados en la propuesta y a su vez dar solución mediante el ABP y trabajo cooperativo desde la situación problémica real.

Actividad 1. Introducción del bloque de Estadística.

Para la realización de esta actividad el docente presenta a modo de introducción todos los contenidos de la unidad didáctica, realizando un mapa conceptual en la pizarra y a su vez explica de forma oral y concreta los objetivos.

Actividad 2. Presentación de la situación problemática

En esta actividad se dio a conocer, a los estudiantes, la nueva metodología de trabajo, cómo aplicar los conocimientos ya adquiridos y nuevos de la estadística en una metodología de ABP y trabajo cooperativo. Se les explican los objetivos, criterio de evaluación a seguir con esta metodología, además se les especifica los recursos disponibles que deben tener y se les entrega el cronograma de actividades a realizar.

Actividad 3. Muestra poblacional

Esta actividad se realiza en dos sesiones de 50 minutos cada una. Para ello, el estudiante debe buscar información relacionada con los conceptos a estudiar, con el propósito de poder ejemplificarlos y aplicarlos en una situación problemática.

Actividad 4. Agrupación de datos

En esta actividad se realiza en dos sesiones de 50 minutos cada una. En ellas, el estudiante plasma, en una hoja de cálculo de Excel, la información obtenida sobre la situación problemática planteada, para confeccionar las tablas estadísticas, teniendo en cuenta la información obtenida en la encuesta.

Actividad 5. Análisis y revisión de la información

Esta actividad se divide en dos sesiones de 50 minutos cada una. El estudiante debe presentar la actividad de la situación problemática realizada con los contenidos adquiridos, además debe enunciar sus dudas y problemas que se hayan generado en la resolución de la actividad. El

estudiante debe dar a conocer sus opiniones y criterios sobre el trabajo mediante un lenguaje claro, preciso y matemático.

Actividad 6. Cálculo de los parámetros

En esta actividad se realiza en varias sesiones de 50 minutos cada una. En ellas, el estudiante plasma en Excel, la información obtenida sobre la situación problemática planteada, para confeccionar las tablas estadísticas.

Actividad 7. Análisis de la situación problemática

Este estudio estadístico para la elaboración de un Buffet con los Platos Típicos de Imbabura-Ecuador se realizó mediante el trabajo cooperativo por equipos, los cuales hicieron su presentación en el aula de forma virtual (por pandemia), realizando un video de difusión y creación de una página web.

El docente indicó los aspectos a desarrollar y los aspectos más significativos del trabajo.

Actividad 8. Discusión de la situación problemática

En esta actividad los estudiantes realizarán una breve exposición de la información obtenida de forma organizada y con un orden consecutivo acorde a los contenidos recibidos y a los aspectos orientados en la actividad anterior. El tiempo de intervención por equipos o grupos será de 10 a 15 minutos.

Evaluación de cada una de las actividades

La evaluación de diagnóstico, formativa y sumativa, se plasmó en el cuaderno digital o físico. Se analizó el desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta las competencias a realizar y los objetivos propuestos. Además, se tuvo en cuenta en la evaluación las actividades, la evaluación de la propuesta y la elaboración de la rúbrica para esta metodología.

Al terminar la unidad didáctica se realizó una evaluación de la exposición de la situación problémica y una encuesta anónima a los estudiantes para valorar el grado de satisfacción con respecto al ABP y el trabajo cooperativo.

Conclusiones

En el trabajo se planteó como primer objetivo específico el identificar las principales dificultades en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos de estadística en Matemática 3º ESO. A través de una investigación bibliográfica se concluye que las mayores dificultades están relacionadas con las concepciones de los propios docentes y los métodos de enseñanza tradicionales que utilizan. Se obtuvo que los estudiantes en muchas ocasiones juegan un papel pasivo o poco activo, lo que origina su falta de interés por la materia que se les imparte.

El segundo objetivo específico estuvo basado en la revisión bibliográfica sobre la metodología de aprendizaje basada en problemas. Dicho objetivo se cumplió a cabalidad arrojando interesantes resultados sobre la positiva valoración de los docentes en la aplicación de esta metodología y los resultados de aprendizaje que ella propicia. Sin embargo, varios factores influyen negativamente en su generalización, muchos de ellos debidos a una inercia de los docentes en seguir impartiendo las matemáticas como tradicionalmente lo hacen.

Como tercer y último objetivo específico se planteó realizar el diseño de la propuesta de intervención con varias actividades que involucren los contenidos del bloque de la estadística para matemática de 3° ESO. Este objetivo se cumplió íntegramente con el diseño de la propuesta y fue sobre cumplida al realizar su aplicación no solo en el 3° ESO sino también en el primero y segundo de ESO, obteniendo resultados prometedores con una alta satisfacción de los estudiantes y de los docentes, avalados por encuesta aplicada. Y así dar cumplimiento del objetivo principal que es el diseño de una propuesta de intervención basada en la metodología del ABP para trabajar los contenidos de estadísticas en matemática de 3° ESO.

Limitaciones y prospectiva

Desde el punto de vista de la aplicación de la metodología ABP se presentan dificultades relacionadas con el propio cambio metodológico y que implican un rechazo al inicio de la implementación debido a su desconocimiento, dificultad en el razonamiento inicial por parte del docente y lo que se espera del estudiante en su trabajo colaborativo y de autoaprendizaje.

Por otro lado, la implementación de la metodología ABP exige de los docentes un mayor esfuerzo y cantidad de horas de dedicación al trabajo metodológico previo a las actividades programadas de tipo sincrónicas como asincrónicas, así como un manejo de herramientas tecnológicas para la mejor presentación de los contenidos en clases.

La prospectiva de la implementación del ABP para la enseñanza de la estadística resulta prometedora, permitiendo que el conocimiento sea adquirido de forma significativa y no memorística. Su aplicación puede ser extendida a otras áreas del conocimiento.

Referencias

Álvarez, F., Pérez, A., Prats, J., Didriksson, A., & Quinn, H. (2015). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Azogues, Ecuador: UNAE

Batanero, C., Godino, J. D., Vallecillos, A., Green, D. e., & Holmes, P. (1994). Errors and difficulties in understanding elementary statistical concepts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 25(4), 527-547.

BROUSSEAU, G. (1983). Obstacles épistémologiques en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165-198.

Casas-Bernas, N. (2014). Metodología para enseñar probabilidad y estadística mediante juegos de magia en matemáticas de 3º de ESO

Claxton, G. (2013). *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. Simon and Schuster.

Disty, I. R., & Hartono, H. (2021). Mathematics Communication Skills Using E-Learning-Based Problem Based Learning In Term Of Learning Styles. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 10(A).

Escobar, R. M. E., Ocampo, J. W. M., & Rodríguez, E. J. A. (2013). Diseño de actividades mediante la metodología ABP para la Enseñanza de la Matemática. *Scientia et Technica*, 18(3), 542-547.

Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.

Fernández Jiménez, C., López Justicia, M. D., Fernández, M., & Polo, M. T. (2016). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la formación de alumnado de educación en la atención a la discapacidad.

Moreno, M. M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 265-280.

Village, t. p. d. c., & Tellez, o. y. e. Método abp (aprendizaje basado en problemas) y su incidencia en el pensamiento analítico en matemáticas.

Vélez, J. J. T., Vizcaíno, C. F. G., Álvarez, J. C. E., & Zurita, I. N. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica para el desarrollo del razonamiento lógico matemático. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 753-772.

Zambrano, V. E. C. (2020). Aprendizaje basado en problemas aplicado en Matemática. (Revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 16(1), 334-343.

Motivación y aprendizaje de inglés en el sistema de educación superior en Ecuador: visiones, reflexiones y propuestas de diferentes actores educativos claves⁸

*Diego Ortega Auquilla. Sandy T. Soto.
Fernanda Espinosa Cevallos*

Resumen

A lo largo de los últimos años, la enseñanza del inglés se ha ido fortaleciendo cada vez más en el Ecuador, especialmente a nivel universitario dada la importancia que tiene el idioma en la transmisión e internacionalización de los conocimientos. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo

8 Producto perteneciente al proyecto de investigación titulado Factores que Motivan el Aprendizaje de Inglés de Estudiantes Universitarios en Ecuador: Investigando las Perspectivas de Diferentes Actores Educativos, aprobado en la Convocatoria UNAE de Proyectos de Investigación 2018-2019 “Por una transformación educativa”.

por hacer, sobre todo en el ámbito de la motivación de los estudiantes universitarios por aprender el idioma, debido a que, en muchos casos, todavía se ve el inglés tan solo como un requisito de graduación más que cumplir. De ahí que este trabajo analiza qué iniciativas y acciones tanto docentes como institucionales pueden contribuir a alcanzar una enseñanza del inglés más efectiva y motivadora. Para ello, desde el 2020 se realizó una investigación de métodos mixtos compuesta de dos etapas: etapa cuantitativa, en la cual se aplicaron cuestionarios a 2077 estudiantes y 109 profesores de universidades públicas de diferentes regiones del país; y una etapa cualitativa constituida por grupos de discusión con estudiantes universitarios de inglés y entrevistas individuales con profesores universitarios de este idioma extranjero, directivos de centros o institutos universitarios de idiomas, expertos nacionales, y expertos extranjeros en enseñanza de inglés en el nivel universitario. El presente trabajo se centra en los resultados de este último componente del proceso investigativo, es decir, las entrevistas realizadas a 8 profesores, 8 directivos y 9 expertos. Los resultados del mismo indican que si bien la motivación de los estudiantes depende mucho de las estrategias de enseñanza activas y prácticas que usen los docentes, ésta proviene sobre todo de cuán útil consideran los estudiantes que es aprender el idioma inglés para su vida diaria, estudios universitarios y carrera profesional futura. De ahí que sea fundamental que las instituciones de educación superior lleven a cabo algunas iniciativas encaminadas a promover el uso práctico del idioma inglés y conectarlo con las distintas carreras de los estudiantes a través de eventos académicos y congresos en inglés, pasantías, becas e intercambios internacionales, la implementación de un enfoque integrado de aprendizaje de lenguas y contenidos (CLIL), y en general, la internacionalización de las instituciones de educación superior; estrategias que podrían contribuir a mejorar el nivel motivacional hacia un aprendizaje efectivo de inglés a nivel universitario en el Ecuador.

Palabras claves: motivación, enseñanza de inglés, estudiantes universitarios, docentes, percepciones, Ecuador.

A manera de introducción

En la última década, la educación en inglés en el Ecuador ha experimentado cambios importantes. Para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de inglés en la primaria y secundaria, el gobierno ecuatoriano ha ejecutado varias iniciativas, tales como: ejecución de programas de capacitación en el extranjero y dentro de Ecuador para docentes de inglés, actualizaciones curriculares alineadas a estándares internacionales, incorporación de inglés en el currículo ecuatoriano obligatorio para la primaria, dotación de libros para estudiantes. También se han rediseñado los programas de grado concernientes a titulaciones en enseñanza de este idioma extranjero y se han creado programas de posgrado con ofertas de maestría en el mismo ámbito. En el caso de la educación universitaria, la resolución del Consejo de Educación Superior (CES), artículo No. 80 capítulo V, establece que las universidades deben planificar la enseñanza de idiomas, formando parte de las mallas curriculares o no, siempre y cuando se asegure que los estudiantes alcancen la suficiencia en la segunda lengua escogida. Así mismo, los estudiantes de grado necesitan demostrar un nivel B1 en el dominio de una segunda lengua según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que es un requisito de graduación (CES, 2019).

A pesar de los diferentes esfuerzos gubernamentales para fortalecer la enseñanza de inglés en el país, resultados de informes internacionales y estudios han indicado niveles muy bajos de suficiencia de este idioma en el país. En 2019, Ecuador estuvo en el puesto 81 en el ranking internacional anual de Education First, pero en el 2020 descendió al puesto 93. Adicionalmente, en 2020 Ecuador fue el país con el nivel de suficiencia más bajo de un total de 19 países latinoamericanos (Education First, 2020a; Education First, 2020b; Education First, 2019). Por otro lado, los resultados del estudio exploratorio de Ortega y Minchala (2019) realizado en la Provincia del Cañar demostraron bajos niveles de suficiencia en los estudiantes de bachillerato y que la enseñanza de este idioma extranjero en las 8 unidades educativas investigadas no se fundamenta de manera significativa en los lineamientos curriculares de inglés establecidas por el Ministerio de Educación.

Es importante señalar que, aunque no existe evidencia que indique una correlación entre un bajo nivel de suficiencia de inglés en el Ecuador y una falta de motivación intrínseca o extrínseca de las personas hacia el aprendizaje de este idioma extranjero en el contexto educativo ecuatoriano, es evidente los varios beneficios que una enseñanza centrada en las motivaciones, necesidades e intereses de las personas pueda tener para un aprendizaje y dominio efectivo de un idioma extranjero. Este aspecto como lo señala Denegri (2018) es esencialmente relevante debido a que «el idioma inglés que es la lengua de mayor uso en el mundo académico, diplomático y en los negocios» (p. 20). Además, la literatura indica que muchos factores influyen en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, entre uno de los más importantes es la motivación hacia el aprendizaje del idioma meta. Ordorica (2010) manifiesta que la motivación es un determinante esencial de éxito o fracaso para el aprendizaje de una segunda lengua. Gardner (2001) sostiene que las personas motivadas se esfuerzan por aprender, desean mejorar y disfrutan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En el marco de la problemática explicada anteriormente, un proyecto de investigación interinstitucional centrado en la motivación y aprendizaje de inglés se ha llevado a cabo desde inicios del 2020; en el proyecto se ha utilizado una metodología de investigación mixta, compuesta por dos etapas interrelacionadas de recolección de datos. Primeramente, se aplicaron cuestionarios a 2077 estudiantes de grado de 11 universidades distribuidas en las diferentes regiones del Ecuador; así mismo, 109 profesores de 9 universidades completaron cuestionarios durante la fase cuantitativa del proyecto. Posteriormente, durante la fase cualitativa, la cual consistió de dos sub-fases, se realizaron 8 grupos de discusión a estudiantes de 5 universidades y 25 entrevistas individuales a actores educativos claves.

Concretamente, este trabajo se centra en la segunda sub-fase de la fase cualitativa del proyecto de investigación antes mencionado, con el objetivo de diseminar resultados claves de entrevistas a profundidad realizadas a 8 profesores universitarios de inglés, 8 directivos de centros o institutos universitarios de idiomas, 6 expertos nacionales y 3 expertos

extranjeros en enseñanza de inglés en el nivel universitario; los actores del último grupo familiarizados con el contexto educativo ecuatoriano. El propósito del trabajo es identificar las iniciativas institucionales que deberían ser implementadas y/o fortalecidas por las autoridades y docentes de las universidades ecuatorianas para lograr una enseñanza-aprendizaje efectiva del inglés a través de la motivación como eje central. Para el cumplimiento de este objetivo, la información recolectada brindó respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué iniciativas y acciones deberían ser implementadas y/o fortalecidas por las autoridades y docentes de universidades ecuatorianas para motivar a los estudiantes a aprender inglés?
- ¿Qué prácticas metodológicas de enseñanza-aprendizaje de inglés serían las más adecuadas para motivar a los estudiantes a aprender inglés en el contexto universitario?
- ¿Cuáles serían los beneficios en la motivación hacia el aprendizaje de inglés si las Instituciones de Educación Superior en Ecuador incluyen al idioma inglés como eje transversal en sus programas académicos?

Los 25 actores educativos que formaron parte de las entrevistas a profundidad brindaron su consentimiento de participación por medio de la lectura y firma del documento de asentimiento informado creado para este propósito. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 40 minutos, las cuales fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom. Luego de obtener las transcripciones de las entrevistas, se utilizó la técnica de revisión de transcripción por parte del participante. En tal sentido, los participantes recibieron la transcripción completa a través de correo electrónico con la finalidad de conocer si ellos/as estaban de acuerdo con la información transcrita previo al proceso de análisis de datos. Es decir,

por medio esta técnica los participantes tienen la oportunidad de verificar la fiabilidad de las transcripciones, corregir imprecisiones y proporcionar clarificaciones en case de ser necesario (Hagens, Dobrow & Chafe, 2009).

Un análisis temático de las entrevistas fue realizado con la ayuda del software NVivo 12. Este análisis permite reconocer patrones en los datos cualitativos y, consecuentemente, los temas emergentes se convierten en categorías de análisis (Fereday & Muir, 2006). Por lo tanto, durante el proceso de análisis realizado en NVivo tuvo una parte central la identificación de categorías que fueron apareciendo durante la codificación en base a los aportes emergentes de los actores entrevistados; estos aportes tuvieron una conexión e importancia directa con el objetivo general de las entrevistas y las preguntas de investigación establecidas. Por lo tanto, los hallazgos encontrados se basan en puntos de vista analíticos y críticos de los diferentes actores educativos. De tal modo, se logró una triangulación de datos en base al análisis e interpretación de la información proveniente de los diferentes grupos de actores educativos entrevistados en relación al mismo objeto de estudio. En tal virtud, los resultados, que se presentan en este capítulo, contienen una pertinencia en relación a los objetivos de la sub-fase de la etapa cualitativa del proyecto de investigación interinstitucional citado anteriormente.

Es importante indicar que se observarán citas de las entrevistas asociadas a las temáticas centrales analizadas en el presente trabajo. Estas citas contienen el discurso original y específico de los actores acerca de la percepción con respecto a los temas emergentes y principales que fueron el resultado del análisis de datos llevado a cabo. Consideramos que las citas tienen un lugar especial en este producto académico, debido a que condensan la voz de los entrevistados por medio de la conservación del sentido original dado por los propios actores claves.

Concientización estudiantil sobre la importancia de aprender inglés

Los resultados de las entrevistas sugieren que varios aspectos deben ser tomados en cuenta para motivar el aprendizaje de inglés de los estudiantes dentro de las aulas de las Instituciones de Educación Superior (IES). En tal sentido, aunque los docentes, el ambiente, los recursos, entre otros, juegan un papel fundamental en la motivación de sus estudiantes, estos no son los únicos elementos que influyen en ellos. También contribuye la postura que los mismos estudiantes toman frente al aprendizaje de este idioma (Chew, 2013; Ellis, 1994; Gömleksiz, 2010; Zulfikar, Dahliana, & Sari, 2019).

Muchos de los alumnos por lo general, ven al inglés como un requisito de graduación y obligación que deben cumplir. En este aspecto, los resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo en tres universidades en Ecuador indican que una razón importante para el aprendizaje de inglés entre los estudiantes encuestados tiene relación con el cumplimiento de uno de los requisitos (legales) que se debe cumplir previo a la graduación de carreras de grado en el sistema de educación superior del país. Específicamente, los resultados señalan que los estudiantes desean alcanzar el nivel de suficiencia de inglés requerido para poder acceder a la obtención de sus títulos universitarios (Ortega et al., 2019).

De tal modo, existen estudiantes quienes, fuera de verlo como requisito para su titulación, poco ven la relevancia del idioma inglés porque consideran que no tiene una aplicabilidad o utilidad en su vida diaria inmediata o en sus carreras profesionales en el futuro. Sin embargo, esta perspectiva debería cambiar ya que según lo reportado por Hrehová (2010), The Economist Intelligence Unit (2015) y Perinpasingam, Arumugam, y Thayalan (2015), el dominio de un idioma extranjero como el inglés es parte de las competencias exigidas a los empleados en el mercado laboral. De ahí que los entrevistados, como conocedores de la utilidad del idioma inglés para en el ámbito laboral, expresaron la necesidad de que

las instituciones pongan en práctica ciertas iniciativas para concientizar a la población estudiantil sobre la trascendencia del aprendizaje de este idioma. Las opiniones de los entrevistados frente a este tema se exponen a continuación:

«A mí me parece importante que las instituciones de educación superior tengan en mente formar estudiantes de una manera crítica, (...) que sepan del rol del inglés como lengua que domina el mundo y cuando utilizan el inglés que sepan realmente que beneficios podrían entonces tener (...)»

Entrevista a experta internacional – AEIN¹

«Bueno, primero que nada, hablaríamos de talleres, creo que sería muy necesario que lo fomenten las autoridades, conferencias centradas en la importancia de (...) aprender el idioma inglés. Creo que ahí tendríamos un mayor alcance a los estudiantes porque le repito es distinto decir este es un requisito y punto, pero si podemos tener talleres donde podamos compartir conferencias, donde podamos compartir la importancia de aprender en inglés».

Entrevista a director de centro universitario de idiomas – ADCUI¹

Tomando en cuenta las consideraciones antes expuestas, es preciso señalar que sí, durante sus estudios universitarios, los estudiantes no tienen dónde usar el idioma en su vida diaria, la universidad debería ser el lugar que les dé la oportunidad de hacerlo, de ahí que se necesite usar el inglés a nivel institucional, más allá de las clases de inglés como lengua extranjera. Freed, Segalowitz, y Dewey (2004) llevaron a cabo un estudio en Estados Unidos, donde compararon la adquisición de fluidez oral de estudiantes de francés como segunda lengua en diferentes contextos de aprendizaje, entre ellos: clases tradicionales en aula, programas de estudios en el extranjero, y programas de inmersión intensivos durante el verano. Este último combinó las clases con abundantes oportunidades de aprendizaje en actividades fuera de clases organizadas para los estudiantes. Las actividades extracurriculares incluían:

oportunidades diarias para usar el francés a través de la participación en un equipo de fútbol, en el coro de una escuela francesa y en clases de pintura. Además, hubo un calendario cultural regular con actuaciones musicales semanales, películas y entretenimiento en vivo ofrecido regularmente. Los viajes frecuentes (por ejemplo, a Montreal), las fiestas y los eventos culturales mejoraron estas actividades para promover el conocimiento de una cultura francófona diversa y el desarrollo de las habilidades del idioma francés (Freed, Segalowitz, y Dewey, 2004, p. 282).

Los resultados del estudio revelaron que el tiempo que los estudiantes dedicaban al uso de francés en actividades fuera de clase se les ayudó a aumentar su fluidez oral. En tal sentido, de acuerdo con los resultados del estudio de Freed, Segalowitz, y Dewey (2004) y las ideas proporcionadas por los actores entrevistados, evidenciadas en las citas incluidas en las siguientes líneas, sería de mucha utilidad que las autoridades y docentes impulsen el cambio de este panorama a través de la gestión y organización de actividades académicas curriculares y extracurriculares en inglés.

«(...) las autoridades deberían implementar algo que ya lo dije y lo vuelvo a repetir. Por ejemplo, seminarios que sean dictados todo en inglés»,

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 3

«(...) tratar de incentivar lo que son las ponencias, pero en el idioma inglés. Yo sé que ustedes desarrollan artículos científicos con estudiantes en niveles avanzados y podría ser que esas investigaciones sean socializadas o expuestas, pero ya no en español sino en inglés, con autoridades, involucrando a todos los docentes»,

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 5

«De pronto (...), que se yo, algo tipo casa abierta en el que en vez de promocionar sus carreras en español las promocionen en inglés, no te hablo para el público de afuera sino para que así puedan hablar de sus de sus proyectos, trabajar en proyectos conjuntos»,

Entrevista a experta nacional – AENA 4

«Otras buenas de las políticas que podría incrementar y que se puede simplemente las universidades es que se puedan hacer visitas de campo utilizando el inglés, para que los estudiantes puedan ocupar lo que ellas las destrezas que ellos están aprendiendo en el aula, también fuera de ellas».

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 7

«(...) algo que la universidad sí puede hacer. Solo es cosa que se dé en la reunión con las personas adecuadas (...). La Universidad (...) puede hacer un convenio (...) y ya debe salir de su círculo (...) y debe de ir, por ejemplo, a otras instituciones y proponer que el estudiante de contabilidad haga pasantías en donde se exija, en donde el departamento permita que el estudiante aplique el idioma inglés con documentos en inglés, que sabemos muy bien que la preparación de contabilidad es universal».

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 3

Al implementar estas iniciativas se motivaría a la población estudiantil a tomar consciencia de lo importante y necesario que es aprender inglés durante su vida universitaria y los beneficios que aportaría a su carrera profesional una vez graduados. Ellis (1994) menciona que cuando los estudiantes están motivados a aprender un idioma y ven la utilidad de este, lo aprenderán con mayor éxito que aquellos que piensan que no lo necesitan. Por lo tanto, según los resultados de las entrevistas el idioma inglés debería ser el medio de instrucción y comunicación en diferentes eventos académicos; esto fomentaría la motivación y curiosidad hacia nuevos aprendizajes de idiomas extranjeros entre los estudiantes.

Reconocimiento de la relevancia de aprender inglés por parte de las autoridades institucionales

De igual forma, los entrevistados ponen en relieve el efecto que tiene en la motivación para aprender inglés en los estudiantes el hecho de que la proyección de la importancia del aprendizaje de esta lengua sea plasmada en las decisiones e iniciativas de los diferentes actores institucionales. Dubey, Sharma, y Rathore (2016) hacen mención de que, en un mundo globalizado, no se debe ignorar ni negar la importancia del idioma inglés. En tal sentido, se pone sobre la mesa la necesidad de que las autoridades de las universidades reconozcan lo provechoso de aprender inglés para los estudiantes y los efectos positivos que el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma puede traer para sus casas de estudio. Al hacer conciencia de esto, se haría la asignación de los recursos necesarios para este fin. Y no solo eso, sino que también se integraría el aprendizaje de lenguas extranjeras en la misión y visión de las instituciones de educación superior. Las siguientes citas ejemplifican las perspectivas de los entrevistados con respecto a este punto:

«Yo creo que esta pregunta es muy interesante, ya que las autoridades universitarias poco o casi nada se preocupan por el aprendizaje de idiomas extranjeros dentro de la universidad, osea, ellos más están interesados en lo que es las carreras y los contenidos de cada una de ellas, pero en realidad en la parte de inglés estamos bastante abandonados, entonces dentro de las iniciativas institucionales sería primero, yo creo dar un poquito más de presupuesto para que los Centros de Idiomas de cada una de las universidades, puedan tener los recursos necesarios, para dar una educación de calidad, entre ellos bueno en proveer más laboratorios, proveer más recursos didácticos para los docentes para que puedan sentirse ellos también, los docentes también motivados».

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 7

«(...) darle más importancia a la enseñanza del inglés dentro de la institución, es decir, si estamos hablando de nuestra institución, que se le debe siempre tratar de mantener la calidad del docente en este caso del instituto de idiomas. Si, entonces fortalecer la planta docente y también con la infraestructura adecuada para el aprendizaje del idioma».

Entrevista a docente universitario de inglés - ADUI 4

«Yo creería primero que habría que ver qué es lo que cada IES ... ¿Qué es lo que tiene? y ¿Cuál es su visión y cuál es su misión en cuanto al aprendizaje de inglés con sus estudiantes? en eso es que habría que partir por allí ...»

Entrevista a directora de centro universitario de idiomas - ADCUI 3

Los resultados atestiguados por uno de los directivos entrevistados, tal como se pone en manifiesto en la siguiente cita, destaca que cuando las autoridades de una IES tienen claro lo valioso que es aprender inglés y le brindan a este idioma el lugar que le corresponde en el pènsum de estudio, permiten que sus estudiantes cosechen frutos no solo a nivel nacional sino internacional.

«(...) las autoridades de [mi] Universidad están conscientes de la importancia (...) del inglés (...) yo no tengo que convencer a nadie cuando voy a los Consejos Académicos (...) ósea el haber tenido decanos extranjeros y el haber tenido rectores extranjeros, (...) no hubo que en ningún momento explicar, ni pelear por la importancia del inglés dentro de la universidad incluso uno de los rectores que tuvimos que tuvo una trayectoria no tan positiva en la universidad fue el que finalmente aprobó el rediseño de mallas, que inglés esté en todos los rediseños con el componente de horas que está nuestro currículum no, nosotros estamos manejando el 160 horas aproximadamente en aprobadas en malla de inglés por semestre entonces, esto no es un tema nuestro, es un tema institucional (...)»

Entrevista a director de centro universitario de idiomas - ADCUI 4

«(...) haber ganado el Hult Prize, ya dos veces, el haber sido finalistas dos veces más en siete años que tiene la universidad que nuestros estudiantes les hayan ganado a Universidades como Harvard y que presenten sin ningún

inconveniente en inglés bajo coste en contextos globales en los que otras universidades piden traductores, ya da una idea de por qué las autoridades de la universidad pelearon tanto porque no se quite inglés en la malla».

Entrevista a director de centro universitario de idiomas - ADCUI 4

Con respecto a la temática abordada anteriormente en relación al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como idioma extranjero en instituciones universitarias, McGee, Haworth y Macintyre (2014) recomiendan la creación de condiciones y oportunidades para mejorar la enseñanza y aprendizaje de este idioma desde una perspectiva de liderazgo colaborativo. Esto implica promover diálogos y debates acerca de liderazgo que recoja las perspectivas de diferentes actores educativos; esta práctica ayuda a identificar y analizar retos y dificultades en la educación en inglés para adolescentes y adultos. Este tipo de liderazgo es necesario para evitar que la enseñanza del inglés sea desvalorizada y experimente una falta de apoyo institucional. Al respecto, uno de los hallazgos importantes del estudio de Jones (2008) indica que los profesores universitarios de inglés sienten que su campo o área profesional no es siempre reconocida de la misma manera que otras disciplinas académicas en la educación superior. Por lo tanto, se deja a manera de reflexión la necesidad de prácticas efectivas basadas en metas institucionales claras, oportunidades efectivas de desarrollo profesional, acciones integrales de liderazgo colaborativo, iniciativas académicas de mejora basadas en el conocimiento especializado de los docentes acerca de la educación en inglés en el nivel universitario y medidas promovidas por las autoridades para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Docentes de inglés como actores clave en la toma de decisiones y propulsión de cambios

Como complemento esencial, los resultados de las entrevistas destacan que los docentes de inglés deben tener la oportunidad de ejercer su propia agencia (teacher agency como se lo conoce en inglés). Zeichner (2019) considera que el fomento de la agencia de los docentes y su experticia ayuda a que los estudiantes tengan acceso a una educación de mejor calidad; esto ayuda a satisfacer no solo aspectos académicos sino asuntos de aprendizaje centrados en lo socio emocional e incluso trasciende al ámbito cívico.

Alineado a estas perspectivas, los entrevistados enfatizan que los docentes deben gozar de una participación más directa en la toma de decisiones en procesos institucionales claves, tales como la creación y rediseño de currículos, mejora de infraestructura, implementación de recursos, actualización de conocimientos, entre otros. En este sentido, a través de la siguiente cita se evidencia el criterio de los entrevistados en relación a la necesidad de que los docentes de inglés expongan sus ideas e impulsen cambios en sus instituciones:

«(...) yo creo que los profesores deben empujar un poco en las reuniones (...). Claro, un profesor (...) con las herramientas pedagógicas y las bases metodológicas, él puede presentar su discurso y motivar para que se implemente, por ejemplo, que, en las clases de las carreras de ciencias empresariales, la carrera de economía, en el primer semestre puedan ser dadas en inglés. Las clases en la carrera de hotelería y turismo en segundo semestre sean dadas todas en inglés».

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 3

Como se indicó anteriormente, los entrevistados enfatizan que se debe considerar la voz de los docentes de inglés, lo cual es de vital importancia al momento de tomar decisiones. Lamentablemente, en

ocasiones las autoridades educativas a nivel nacional y las autoridades de las IES deciden sin conocer a profundidad lo que implica y se necesita para el aprendizaje de una segunda lengua o sin hacer conciencia de que se priva a los estudiantes de la oportunidad de potenciar una de las capacidades que los hará competitivos en el ámbito laboral. En tal sentido, como expertos en esta área, los docentes de esta asignatura podrían recomendar acciones más adecuadas para que se fortalezca la educación en inglés en beneficio de la diversidad socio-cultural del alumnado que forma parte de las IES públicas del país. Las siguientes citas ponen en manifiesto las opiniones de los entrevistados en relación a este punto:

«Bueno para empezar creo que es necesario que las autoridades o los entes reguladores (...) consideren la voz de los profesores, de quienes están al frente de los estudiantes y quienes están al frente de los institutos de los departamentos de idiomas. A veces da la idea de que quien hace esos reglamentos nunca ha estado al frente de un aula».

Entrevista a experta nacional – AENA 4

«Entonces le decía a los que encabezan la comisión que se explique a las autoridades que el inglés es considerado y tratado siguiendo el marco de referencia ya que han expresado anteriormente que son muchos niveles y han cuestionado el número de horas para el proceso de aprendizaje de inglés. Hemos tenido grandes desafíos con los decanos y autoridades quienes tienen desconocimiento del manejo de la lengua entonces ahí vienen los conflictos. Yo creo que un poco también si hace falta un poco más de yo diría un poco más de respeto por parte de las autoridades, a cada uno en su área de acción».

Entrevista a directora de centro universitario de idiomas – ADCUI 6

Estos puntos de vista se conectan de manera directa con la defensa o apoyo de los profesores hacia el aprendizaje del estudiante. La literatura en esta área concibe a los profesores como activistas cuya meta principal es brindar diferentes tipos de apoyo a sus estudiantes (Bradley-Levine, 2018). En la misma línea, Pantic (2017) describe al docente como un agente

de cambio con un interés de garantizar el bienestar de sus estudiantes y que ellos/as tengan acceso a igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, en la información analizada de las entrevistas realizadas se hace énfasis en la relación entre la motivación del docente y la motivación de los estudiantes. Tal como se muestra en la cita incluida a continuación, misma que plasma la percepción generalizada acerca de que los/as docentes mismos deben estar motivados a la hora de realizar su trabajo para que en consecuencia puedan motivar a sus estudiantes de manera efectiva.

«(...) porque la motivación de los estudiantes depende de la motivación de los docentes, un estudiante motivado también depende no solo de su motivación interna o factores externos sino de una clase que motive y para que una clase motive los docentes tienen que estar motivados (...).»

Entrevista a experto internacional - AEIN 2

Ante lo antes expresado, en la literatura existe información explícita que enfatiza los elementos fundamentales que tienen un impacto directo en la motivación del aprendizaje (formal) del alumnado: los mismos estudiantes, el profesor, el contenido, la metodología y el ambiente de clase (Williams, 2011). Efectivamente, varios autores afirman que los profesores quienes se sienten ampliamente motivados poseen niveles más altos de involucramiento laboral y satisfacción profesional y consecuentemente son más productivos (Inigo & Raufaste, 2019; Ramos et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Machado-Taylor et al., 2016).

En relación a la motivación de los docentes, una vez más, los entrevistados convocan a una prudente toma de decisiones por parte de las autoridades. De tal manera, ellos sugieren que para que los docentes estén motivados en su espacio de trabajo se requiere, entre otras cosas, que las autoridades atiendan sus recomendaciones. Estas ideas son apoyadas por las siguientes citas:

«Yo creo que sería importante rebajar el número de estudiantes por profesor. La ratio actualmente está muy alta; estamos trabajando con 30-40 estudiantes por aula y dentro de la enseñanza de un idioma extranjero, ese número es demasiado, y como docentes estar a cargo de tantos estudiantes, es bastante cansado y agotador, (...) y aparte de la docencia tenemos bastante trabajo administrativo».

Entrevista a docente universitaria de inglés - ADUI 7

«Bueno pienso yo, una de las iniciativas institucionales que podrían (...) promover las autoridades es (...) por ejemplo, una fundamental para mí, reducir el número de estudiantes, es algo que, si bien es complicado, no lo veo imposible».

Entrevista a experto nacional - AENA 2

Con respecto a la relación entre motivación del docente y la atención a sus necesidades y recomendaciones por parte de las autoridades universitarias, Zapata, Sigala, y Mirabal (2016) señalan que los líderes educativos deben usar sus conocimientos y habilidades de manera adecuada en sus funciones para generar un ambiente laboral propicio. Esto implica, según Arias-Párraga y Wong-Valero (2021) «contemplar las necesidades y sentimientos de los docentes de los centros educativos en referencia a su entorno laboral» (p. 7) para incrementar su motivación. Por lo tanto, Arias-Párraga y Wong-Valero (2021) hacen mención que al igual que en otros ambientes laborales, en el contexto educativo es necesario contar con autoridades que ejerzan un liderazgo transformacional y que generen un ambiente laboral agradable donde los docentes puedan desempeñarse eficientemente, logrando beneficios para los estudiantes.

Inglés como eje transversal en las mallas curriculares de la oferta académica de la educación superior

Por paradójico que pueda sonar, el idioma inglés dejó de formar parte de la malla curricular de muchas carreras a nivel nacional cuando el dominio de una lengua extranjera se convirtió en un requisito de graduación para los estudiantes. ¿La lógica detrás de la decisión? Al ser obligatorio para los estudiantes aprender otro idioma, ellos podrían estudiar una segunda lengua en los institutos de idiomas de sus IES o en instituciones privadas, según ellos mismos decidan. Sin embargo, los entrevistados acentúan que esta asignatura debe ser devuelta a los pensums de estudio de las carreras sea esto bajo la figura de inglés general o ESP (*English for Specific Purposes* - Inglés para fines específicos). En las siguientes citas se pone en evidencia la postura de los entrevistados con respecto a este punto:

«Bueno yo he dicho a las autoridades y he sido muy frontal en este sentido en que hablamos de internacionalizar la universidad; hablamos de que el inglés debe estar en la malla curricular para que haya más coherencia y es clave que las autoridades ayuden a gestionar ya que es contradictorio que se pida el requisito del inglés, pero no se incluye en la malla curricular»

Entrevista a directiva de centro universitario de idiomas – ADCUI 6

«Yo personalmente creo que darle la vuelta a los programas de Inglés general de simple Inglés general que se están desarrollando en las diferentes carreras de tercer nivel hacia una visión un poco más Inglés profesional, Inglés académico podría ayudar a encontrar esa herramienta, a mostrarle al estudiante que el Inglés va a ser esa herramienta para que él pueda desarrollarse de forma profesional y académica».

Entrevista a experta internacional – AEIN 1

Asimismo, se destaca que es necesario un aprendizaje significativo y práctico en base a metodologías de enseñanza contemporáneas que integren diferentes principios pedagógicos, recursos y actividades. Que los estudiantes se involucren con el idioma inglés de una manera efectiva es esencial. Para ello, los entrevistados sostienen que esto se puede lograr por medio de la realización de ponencias, desarrollo de artículos científicos y participación en proyectos de investigación (tal como se mencionó en uno de los apartados anteriores). Para cumplir con este tipo de actividades académico-profesionales, tal como se puede evidenciar en las siguientes citas, se sugiere la aplicación del enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (o CLIL por sus siglas en inglés). Para ello, se requiere que en la universidad existan materias de especialidad que se enseñen en inglés. Y si ello no es posible, al menos poder ofrecer materias electivas en inglés y que los materiales de enseñanza (e.g., artículos de investigación) que empleen los docentes en sus clases de carrera estén publicados en este idioma extranjero. Esto ayudará a los estudiantes a estar motivados a aprender el idioma pues este tipo de prácticas tendrían un uso práctico en su vida estudiantil.

«(...) aplicar el enfoque CLIL va a ayudar a los estudiantes no solo en el desarrollo del lenguaje sino también en el desarrollo de altas destrezas de pensamiento que los estudiantes universitarios necesitan (...) [y] no debemos quedarnos en la enseñanza de inglés como un curso extra, sino incluir el inglés en las carreras para que haya esa internacionalización del currículum que permita la movilidad (...)»

Entrevista a experta nacional – AENA 4

«(...) implementar una mayor cantidad de asignaturas en inglés si es que existe esa posibilidad».

Entrevista a directivo de centro universitario de idiomas – ADCUI 1

«Algo (...) que ya sucede en la universidad ESPOL hay materias en las diferentes carreras que son dadas en inglés. (...)»

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 3

«(...) debería llegar un momento en el que se exija a todas las carreras que se dé una materia a través del inglés y no te hablo de las materias de especialidad porque de pronto va a ser un poco complicado al inicio, pero si pueden ser materias complementarias o las materias de libre elección (...). Hacer un programa con materias en inglés va a ser un poco complicado al inicio porque los especialistas en inglés no son especialistas en las áreas profesionales y viceversa, pero se puede trabajar en conjunto».

Entrevista a experta nacional – AENA 4

«(...) una práctica real... Donde diga yo, este estudiante sale hablando, este estudiante puede hacer su ensayo en inglés y no necesita que nadie le traduzca, él puede salir de su carrera, se gradúa y hace su abstract (...)»

Entrevista a directora de centro universitario de idiomas - ADCUI 8

En relación a lo analizado anteriormente en base a los resultados de las entrevistas, Garau y Noguera (2015) señalan que el enfoque AICLE ayuda a crear un contexto de aprendizaje en donde la adquisición de un segundo idioma se lleva a cabo de manera natural. Mehisto et al, (2008) añade que además del rol fundamental que el enfoque AICLE tiene en la integración de lenguaje e idioma en el proceso de enseñanza, este enfoque reivindica el desarrollo de destrezas de aprendizaje debido a que son esenciales para alcanzar objetivos lingüísticos y objetivos de contenido de las asignaturas.

Por consiguiente, el enfoque AICLE no solo ayudaría a los estudiantes a aprender contenido y el idioma, sino también al desarrollo de destrezas de pensamiento de alto nivel que los estudiantes universitarios necesitan. Estas destrezas son necesarias en el proceso cognitivo y metacognitivo para favorecer al pensamiento crítico en los estudiantes, según lo señalado por los entrevistados, ayudándoles a entender de mejor manera las diferentes ventajas de dominar el idioma de comunicación global y reflexionar acerca de su posición ante el rol del idioma inglés en nuestra sociedad actual. Según Lopez et al. (2020), la necesidad de enseñar [de manera explícita] y desarrollar destrezas de pensamiento crítico ocupa un lugar importante en la era del aprendizaje actual. A través de los años,

los educadores han descubierto importantes elementos del pensamiento y una serie de enfoques metodológicos para la enseñanza de destrezas de pensamiento, lo cual debe constituir una parte esencial del currículo.

En concordancia con la integración del enfoque metodológico AICLE en los modelos curriculares de las IES, los entrevistados recomiendan aprovechar el contingente docente que ya tiene suficiencia en inglés para el dictado de sus cátedras en este idioma y capacitar a los docentes que aún no dominan esta lengua para que en un futuro cercano enseñen sus asignaturas en la lengua anglosajona. Esto se ve reflejado en las siguientes citas:

«(...) hay muchos profesores de inglés que tienen otras carreras. Por ejemplo, yo conozco amigas una que es comunicadora social, pero es profe de inglés, un tecnólogo de alimentos, pero es profe de inglés, una diseñadora, pero profe de inglés; por cuestiones de la vida se han tenido que cambiar de carrera, pero tienen otras carreras. De pronto también aprovechará este contingente que se tiene».

Entrevista a experta nacional – AENA 4

«(...) para trabajar en la internalización del idioma en la Universidad (...), por ejemplo, se está propendiendo a trabajar con el aprendizaje del idioma extranjero inclusive con los docentes de carrera. Es decir, conseguir que (...) el mayor número de docentes de la universidad a nivel general tenga conocimiento de este idioma para poder enseñarles a los estudiantes al menos una asignatura de la especialidad en el idioma

Entrevista a experta nacional – AENA 5

La internacionalización y movilidad estudiantil como eje clave para motivar a los estudiantes a aprender inglés

Otro de los puntos destacados por los entrevistados tiene que ver con la internacionalización de las IES en Ecuador. Los cambios que trae la internacionalización de los sistemas educativos a nivel universitario se han convertido tanto en un tema de agenda gubernamental, así como

de debate e investigación a nivel mundial. Según Altbach y Knight (2007), la internacionalización comprende un conjunto de «políticas y prácticas emprendidas por sistemas académicos e instituciones, e incluso individuos, para hacer frente al ambiente académico global» (p. 290). En línea con esta idea, Law (2016) indica que para definir a la internacionalización de la educación superior se debe tomar en cuenta diferentes temas, entre ellos: la asociación entre instituciones, educación transnacional, creciente número de individuos que se movilizan a un país a otro para estudiar (movilidad saliente y entrante).

En relación al estudio de inglés, los entrevistados que participaron en nuestro estudio mencionan que la internacionalización tendría un papel central en la motivación hacia el aprendizaje de este idioma en los estudiantes de las universidades. Altbach y Knight (2007) señalan que la internacionalización trae muchas ventajas, entre ellas: comerciales, de conocimiento y la adquisición de idiomas, mejora de planes de estudios con contenido internacional, etc. En concordancia con estos autores, los entrevistados refieren que entre los beneficios de la internacionalización está la movilidad estudiantil o intercambios con universidades anglosajonas donde el medio de instrucción es el inglés. Las siguientes citas representan la perspectiva general de los entrevistados acerca de este tema:

«Yo creo que uno de los principales fortalecimientos puede ser que las autoridades deben establecer convenios internacionales para que existan los intercambios. Eso les motiva bastante a los estudiantes, sí. Ellos poder irse a un país extranjero no con la finalidad de emigrar sino de aprender, de adquirir conocimiento y potenciar su nivel».

Entrevista a docente universitaria de inglés – ADUI 5

«(...) pensando en la internacionalización de las universidades, que es como una condición que requieren nuestras instituciones (...), para internacionalizar la universidad y también para motivar a los estudiantes en la movilidad no cierto, en instituciones extranjeras, donde el inglés sea el medio o el vehículo de transmisión, que permita acceder a conocimientos y por lo tanto se vuelve aún un instrumento, una herramienta más real de uso (...)»

Entrevista a experto nacional – AENA 6

«(...) se debería implementar más tipos de intercambios con otras universidades, posiblemente universidades no solamente de los Estados Unidos, Universidades del Canadá, Universidades del Reino Unido, es un poquito complicado yo sé, requiere y demanda de muchos recursos económicos, pero para mí pues es una de las mejores formas de que el estudiante esté en contacto con el idioma (...)»

Entrevista a experto nacional - AENA 3

«(...) tener diferentes tipos de intercambios con otras universidades para que los estudiantes puedan tener oportunidad de discutir los mismos temas, pero en grupos de diferentes países».

Entrevista a experta internacional – AEIN 1

La importancia del idioma inglés es resaltada en cada iniciativa de internacionalización. Ejemplo de ello es el lugar que este idioma tiene dentro del proyecto *«Top Global University Project»*, impulsado por el Ministerio de Educación de Japón. El objetivo del proyecto es internacionalizar la educación superior de Japón mediante la creación de universidades orientadas globalmente y donde el aprendizaje de lenguas extranjeras juega un papel fundamental (Rose y McKinley, 2018).

Asimismo, en su estudio, Huang (2006) revela que la internacionalización del currículo ha sido pieza central en el proceso de internacionalización de las universidades de China, Japón y los Países Bajos. En esta iniciativa, el dictado de asignaturas en idioma inglés ha sido elemental por lo cual Huang (2006, p. 537) concluye su estudio, entre otras cosas, indicando que:

La fuerza impulsora detrás del desarrollo de los programas de idioma inglés radica no solo en la capacidad de atraer más estudiantes internacionales entrantes, sino también como una forma importante de internacionalizar los planes de estudios en la propia institución y actualizar calidad y estándares, y como mecanismo para facilitar la internacionalización del sistema de educación superior.

A nivel de Latinoamérica, en la literatura se evidencia iniciativas de uso de Inglés como Medio de Instrucción (EMI por sus siglas en inglés) para impulsar procesos de internacionalización. Ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Menezes (2016) sobre el uso de EMI, como iniciativa de internacionalización de la educación superior en Brasil. En su trabajo, Menezes reporta que este cambio «ha empezado a crear sentimientos de inadecuación y contribuyendo a construir identidades profesionales conflictivas» (p. 191). Menezes concluye que los docentes muestran cierta intransigencia con respecto a usar EMI y esto se debe a que sus experiencias con el idioma inglés juegan un papel preponderante en su confianza para usarlo en sus clases.

Asimismo, Tejada-Sánchez y Molina-Naar (2020) reportaron las percepciones de un grupo de estudiantes, docentes y personal administrativo de una universidad colombiana en relación a la implementación de Inglés como Medio de Instrucción (EMI por sus siglas en inglés) como iniciativa para la internacionalización de esta institución educativa. El estudio concluyó que para que la implementación de EMI se dé de manera sostenible es necesaria la articulación de acciones concretas entre actores. Estas acciones incluyen: “a co-creación de lineamientos y objetivos, así como la consideración de las realidades de los estudiantes, necesidades y expectativas” (p. 364).

Ecuador no es ajeno a estos cambios en la educación superior ya que en los procesos de evaluación de sus IES se contemplan estándares de internacionalización. El Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018 establece como políticas sobre internacionalización lo siguiente:

La IES aplica políticas concretas para la internacionalización de sus procesos de generación y transmisión de conocimientos, mediante su oferta académica y su práctica investigativa y de vinculación con impacto, que trasciendan el ámbito nacional. Esto implica la movilidad de los estudiantes y profesores, e involucra a instituciones de educación superior de varios países (CEAACES, 2018, p. 11).

De igual forma, en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 se incluye a la internacionalización como un estándar proyectivo y se indica que para su cumplimiento las IES deben contar con:

la planificación, organización interna y acuerdos formales con instituciones de educación superior internacionales, dentro de sus dominios académicos, y ha garantizado al profesorado y estudiantado oportunidades para el intercambio académico internacional.

Elementos fundamentales

D.1. La institución contempla en su planificación estratégica objetivos y metas de internacionalización acordes con su misión, visión, y dominios académicos, y cuenta con instancias responsables.

D.2. La institución tiene membresías en redes internacionales y, en ese marco, su profesorado es parte de proyectos de investigación multicéntricos.

D.3. La institución suscribe y ejecuta convenios y/o cartas de intención de cooperación con organizaciones e IES internacionales, para el intercambio académico que incluye: participación en eventos de corta duración y estancias o pasantías de docencia o investigación.

D.4. La institución ejecuta programas de intercambio estudiantil, en los que se convalidan y homologan los estudios y/o prácticas realizadas por estudiantes de la institución en universidades extranjeras y de estudiantes extranjeros en la institución nacional.

D.5. La o las bibliotecas de la institución están integradas a bibliotecas de instituciones académico científicas internacionales, mediante sistemas interconectados (CACES, 2019, p. 121).

Altbach y Knight (2007) señalan que para internacionalizar las IES se requiere de la puesta en marcha de iniciativas específicas como creación de «sucursales universitarias, acuerdos de colaboración transfronterizos, programas para estudiantes internacionales, establecimiento de programas y títulos en inglés medio, y otros, como parte de la internacionalización» (p. 290).

Por lo tanto, tomando en cuenta lo reportado en la literatura y las opiniones de los actores entrevistados, para que en Ecuador se dé la internacionalización de la educación superior con éxito, es necesario, entre otras cosas, motivar a los estudiantes a aprender el idioma inglés. Para ello, en términos de internacionalización, las IES deben generar nuevos convenios interinstitucionales y/o fortalecer los convenios existentes. Estos con el objetivo de crear oportunidades idóneas para que los estudiantes puedan acceder a diferentes programas de estudio (e.g., programas de larga duración y cursos específicos) en el extranjero a través de becas internas y externas. Como resultado de estos esfuerzos, los estudiantes de universidades ecuatorianas tendrán la oportunidad de vivir experiencias educativas significativas de inmersión, haciendo un uso auténtico del inglés de diferentes maneras, mientras amplían y acceden a más conocimientos.

Conclusiones

Las perspectivas compartidas por docentes, directivos y expertos nacionales indican que todavía queda mucho por hacer en el campo de la motivación para el aprendizaje del inglés a nivel universitario. Esto se debe sobre todo a que los estudiantes no perciben el aprendizaje del idioma como algo necesario para su vida o su carrera, sino únicamente como una asignatura más que deben tomar como requisito para su graduación.

Por lo general, se suele conectar la motivación de los estudiantes con las estrategias de enseñanza del docente. Es verdad que una enseñanza centrada en el estudiante, la cual sea activa y positiva es fundamental. Sin

embargo, el presente estudio ha puesto de relieve que ese no es el único elemento que influye en la motivación de los alumnos. Para que ellos estén motivados, requieren ver al inglés como una herramienta útil para su vida. De ahí que se requiera algunas iniciativas a nivel institucional que promuevan el uso práctico del idioma inglés y conecten el mismo con las distintas carreras de los estudiantes. Un ambiente de aprendizaje donde se fomente la necesidad genuina por el inglés y se dialogue sobre la importancia de este idioma extranjero es de vital importancia.

A este respecto, existen varias iniciativas que deberán llevarse a cabo a nivel institucional para lograr este objetivo. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, fomentar el desarrollo de congresos y eventos académicos en inglés, así como opciones de pasantías e intercambios con otros países en los cuales los estudiantes usen el idioma en la práctica como parte del proceso de aprendizaje de su carrera. Vivir este tipo de experiencias, ayudará a los estudiantes a ampliar sus horizontes y a ver la utilidad del inglés a futuro para sus carreras y su vida laboral. Esta motivación también se puede lograr si se aplica un enfoque integrado de aprendizaje de lenguas y contenido, mediante el que, los estudiantes aprenden inglés no como una clase independiente, sino que aprenden inglés a través de otras asignaturas de su carrera que son impartidas en su totalidad en inglés, o al menos usan materiales educativos y de investigación en inglés.

De lo anterior se desprende que es fundamental que las instituciones educativas implementen iniciativas encaminadas a fortalecer el aprendizaje del idioma inglés, las cuales incrementarán la motivación de los estudiantes para adquirir este idioma. Para ello es necesario que se dé la importancia debida al idioma dentro de las universidades y también que se dé atención a las necesidades expresadas por los docentes ya que un docente motivado logrará crear clases motivadoras para sus alumnos también. Así pues, la motivación por aprender un idioma es un área en la que influyen muchos entes: los mismos estudiantes, los docentes, e incluso las autoridades tanto dentro de las instituciones educativas como a nivel superior. De ahí que todos podemos contribuir a mejorar el nivel motivacional que existe para el aprendizaje del inglés a nivel universitario en el Ecuador.

Agradecimientos

Extendemos nuestro más sincero agradecimiento a los actores (docentes, directivos y expertos) quienes nos brindaron su tiempo y consideración durante el proceso de recolección de datos por medio de las entrevistas a profundidad realizadas, como parte del proyecto interinstitucional (macro) titulado Factores que Motivan el Aprendizaje de Inglés de Estudiantes Universitarios en Ecuador: Investigando las Perspectivas de Diferentes Actores Educativos. Además, muy cordialmente agradecemos a las autoridades de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y a la Coordinación de Investigación de la UNAE por todo el apoyo brindado al proyecto citado, del que se deriva el presente capítulo de libro.

Referencias

Arias-Párraga, K., & Wong-Valero, B. (2021). La influencia del líder educativo en la motivación de los docentes del distrito 1 de Guayaquil. *CEIT*, 6(1), 4-17. doi.org/10.33386/593dp.2021.1.407

Altbach, P., & Knight, P. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. 10.1177/1028315307303542

Bradley-Levine, J. (2018). Advocacy as a practice of critical teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 47-62.

CEAACES. (2018). Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

CACES. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Chew, F. P. (2013). Language attitudes of university students in China. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 68, 89-97.

Consejo de Educación Superior (CES). (2019). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Ecuador: Autor.

Denegri, J. (2018). Internacionalización del currículo y bilingüismo: Lineamientos académicos. Vicerrectoría de la Universidad Nacional de Rosario. https://www.researchgate.net/publication/342283010_Internacionalizacion_del_Curriculo_y_Bilinguismo

Dubey, S., Sharma, S., & Rathore, R. (2016). Increasing importance of English language for a promising career. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*, 1(5), 1-2.

Education First. (2020a). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/ca/epi/regions/latin-america/ecuador>/Education First. (2020b). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/ca/epi>

Education First. (2019). EF English Proficiency Index. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6Rd7vcD9bc8RMd/legacy/__/media/centralefcom/epi/downloads/fullreports/v9/ef-epi-2019-english.pdf

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Fereday, J., & Muir, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of Qualitative methods*, 5(1), 80-92.

Freed, B., Segalowitz, N., y Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301. 10.1017/S0272263104262064

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23, 1-19.

Garau, M., and Noguera, J. (2015). *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Springer.

Gömlöksiz, M. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.

Hagens, V., Dobrow, M. J., & Chafe, R. (2009). Interviewee Transcript Review: assessing the impact on qualitative research. *BMC medical research methodology*, 9, 47. doi.org/10.1186/1471-2288-9-47

Hrehová, D. (2010). The significance of communication and language competences for employment and career development. *Human Resources Management & Ergonomics*, 4(2), 1-13.

Huang, F. (2006). Internationalization of curricula in higher education institutions in

comparative perspectives: Case studies of China, Japan and The Netherlands. *Higher Education*, 51, 521-539. 10.1007/s10734-004-2015-6

Inigo, M., & Raufaste, E. (2019). Academics' motivations explain time-allocation and well-being at work. *European Review of Applied Psychology*, 69(1), 19-30. doi:10.1016/j.erap.2018.11.002

Jones, S. (2008). Institutional support for ESL professionals: The good, the bad, and the ugly. In J. A. Carmona (Ed.), *Perspectives on community college ESL, Volume 3: Faculty, administration, and the working environment* (pp. 169-183). TESOL.

Law, D. (2016). The internationalization of higher education. *Perspectives: policy and practice in higher education*, 20(2-3), 35-36. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2016.1143730>

López, M., Jiménez, J. M., Martín-Gil, B., Fernández-Castro, M., Cao, M. J., Frutos, M., & Castro, M. J. (2020). The impact of an educational intervention on nursing students' critical thinking skills: A quasiexperimental study. *Nurse Education Today*, 85, 104-305.

Machado-Taylor, M. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Farhangmehr, M., Gouveia, O. M. R., & Peterson, M. (2016). Academic job satisfaction and motivation: Findings from a nationwide study in Portuguese higher education. *Studies in Higher Education*, 41(3), 541-559. doi:10.1080/03075079.2014.942265.

McGee, A., Haworth, P., & Macintyre, L. (2014). Leadership practices to support teaching and learning for English language learners. *TESOL Quarterly*, 0(0), 1-23.

Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.

Menezes, C. (2016). Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*. *Canoa*, 16(1), 191-209.

Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera: Lenguas en aprendizaje autodirigido. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3(2), 1-41.

Ortega, D., & Minchala, O. (2019). Explorando las aulas de clase de Inglés en Cañar: Currículo, instrucción y aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 57-73.

Ortega, D., Tamayo, M., Hidalgo, C., & Aucahuallpa, R. (2019). Factors that influence Ecuadorian university students' motivation towards English learning: An exploratory research study. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 736-766.

Pantic, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.

Perinpasingam, P., Arumugam, N., & Thayalan, X. (2015). Needs analysis on the importance of English language skills for workplace: Trainee architects. *International Review of Basic and Applied Sciences*, 3(10), 129-137.

Ramos, M., Ramos, E., Pontes, F., Casanova, D., Silva, S., & Azzi, R. (2018). Characterization of basic education teachers based on the Social Cognitive Model of Job Satisfaction. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2811. doi:10.1590/1982-4327e2811.

Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *High Educ*, 75, 111-129. 10.1007/s10734-017-0125-1

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. doi:10.1016/j.tate.2017.06.006

Tejada-Sánchez, I., & Molina-Naar, M. (2020). English medium instruction and the internationalization of higher education in Latin America: A case study from a Colombian university. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(2), 339-367. <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.2.8>

The Economist Intelligence Unit. (2015). *Driving the skills agenda: Preparing students for the future*. The Economist Intelligence Unit Limited.

Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-23. <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>.

Zapata, G., Sigala, L., & Mirabal, A. (2016). Toma de decisiones y estilo de liderazgo: Estudio en medianas empresas. *Compendium*, 36, 35-59.

Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32 (1), 5-15, doi.org/10.21814/rpe.17669

Zulfikar, T., Dahliana, S., & Sari, R. A. (2019). An Exploration of English Students' Attitude toward Learning English. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(1), 1. doi.org/10.12928/eltej.v2i1.947

Análisis de una tarea de Medidas de Tendencia Central, con la herramienta Criterios de Idoneidad Didáctica: Una mirada desde la formación inicial de profesores.

*Eulalia Calle, Mari Oyervide,
Nelly Álvarez, Adriana Breda*

eulalia.calle@ucuenca.edu.ec

mari.oyervide@ucuenca.edu.ec

nelly.alvarez@ucuenca.edu.ec

adriana.breda@ub.edu

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar de qué manera las herramientas de Idoneidad Didáctica aportan al análisis y valoración de una tarea sobre Medidas de Tendencia Central, propuesta por una futura profesora de matemáticas a estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador. Para ello, se aplicó a la futura docente, un cuestionario de nueve preguntas, las cuales fueron analizadas cualitativamente mediante la herramienta Criterios de Idoneidad Didáctica. El análisis didáctico contempla en general, algunos de sus componentes, en particular: los diferentes significados del objeto matemático; el uso de los recursos materiales y tecnológicos; la interacción entre el profesor y el alumno; adaptación al currículo; innovación didáctica; el análisis de los errores y dificultades de los estudiantes y sus motivaciones, intereses y necesidades. En conclusión, se evidencia que la tarea presenta una alta idoneidad cognitiva, epistémica, interaccional y de medios y, en menor medida, una idoneidad afectiva y ecológica.

Palabras claves: Diseño e implementación de tareas. Formación de profesores. Criterios de Idoneidad Didáctica. Medidas de tendencia central.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios basados en el diseño, implementación y valoración de tareas matemáticas han centrado la atención tanto en las respuestas de los estudiantes, las estrategias y formas de resolverlas, como en el trabajo del profesor que concibe, diseña, implementa, analiza y valora las

tareas, ya que las tareas matemáticas promueven el desarrollo cognitivo de los estudiantes, potencian el aprendizaje de diferentes conceptos y representaciones y fomentan la creatividad (Moreira, Gusmão y Font, 2020; Rodrigues y Gusmão, 2020). Además, según estas investigaciones, diseñar, implementar y valorar tareas es un aspecto clave que el futuro profesor debe desarrollar en su proceso formativo. La noción Criterios de Idoneidad Didáctica (CID) (Breda, Font y Pino-Fan, 2018) ha tenido un impacto relevante en la formación de profesores de matemáticas en diferentes países iberoamericanos y ha demostrado ser una herramienta útil para guiar el diseño y la valoración de tareas matemáticas (Gusmão y Font, 2020). En esta línea, el objetivo de este trabajo es determinar de qué manera la herramienta CID aportan al análisis y valoración de una tarea sobre Medidas de Tendencia Central, propuesta por una futura profesora de matemáticas a estudiantes de Bachillerato General Unificado en Ecuador.

2. ENFOQUE TEÓRICO:

2.1 Tareas Matemáticas: Algunas Características

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, las tareas ocupan un lugar central en el aprendizaje de los estudiantes y se definen como la propuesta de trabajo que un docente realiza para un estudiante, planificada intencional y cuidadosamente por el docente para lograr un determinado objetivo de aprendizaje (Ponte, 2014).

Para Gusmão y Font (2020), en cuanto a la tipología, las tareas se pueden clasificar en tareas de ejercicio, de problema o de investigación. Los ejercicios son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

las matemáticas y son útiles para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos (Ponte, 2005). Las tareas tipo problema requieren que los estudiantes busquen elementos desconocidos, interpreten información, identifiquen elementos relevantes y establezcan conexiones entre conceptos e ideas matemáticas (conexiones intramatemáticas) y con otros componentes curriculares y situaciones cotidianas (conexiones extramatemáticas). Es decir, los estudiantes deben utilizar diferentes estrategias para resolver una misma situación y esto ayuda a promover el desarrollo de su autonomía y competencia comunicativa. Las tareas de tipo investigativo requieren de un mayor compromiso cognitivo por parte de los estudiantes, ya que el nivel de desafío es alto y promueven un alto grado de comunicación y argumentación, lo que justifica conjeturas y negociaciones en la búsqueda de una solución (Ponte, Brocardo y Oliveira, 2003)

En cuanto a la duración, las tareas se clasifican en corta duración (unos minutos), media duración (una clase, una semana) y larga duración (semanas, meses). En particular, las tareas a largo plazo, como los proyectos, son situaciones ricas en desafíos y pueden permitir a los estudiantes aprender lecciones interesantes y consistentes a partir de la búsqueda de estrategias para la solución, los diálogos entre los involucrados y las justificaciones de las acciones. (Ponte, 2005, p. 9). En cuanto al contexto, Ponte (2005) considera tres posibles contextos en el trabajo con tareas: real, matemática pura y semi realidad. En términos de naturaleza, las tareas matemáticas se pueden clasificar como abiertas o cerradas. Las tareas abiertas admiten múltiples respuestas correctas, varían en duración de media a larga, ofrecen espacio para argumentos, justificaciones y tienen un alto grado de desafío. Además, según Gusmão (2019), la naturaleza de las tareas cerradas admite una única respuesta correcta. El enunciado suele dar pistas o especificar claramente lo que se da y lo que se pide (Ponte, 2005).

Otro aspecto relevante es la gestión de tareas □ planificación, ejecución y evaluación, (PEREIRA, 2019) □ en el aula que, según Sousa (2018), implica preparación inicial, contextualización, cuestionamiento, problematización, distribución del tiempo, interacción profesor-alumno y alumno-alumno, entre otros.

2.2 Criterios de Idoneidad Didáctica (CID)

Los CID propuestos en el marco teórico Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento e Instrucción Matemáticos (EOS) pretenden ser una respuesta parcial a la siguiente pregunta: ¿qué criterios se deben utilizar para planificar una secuencia de actividades que permitan evaluar y desarrollar la competencia matemática de los estudiantes y qué cambios se deben realizar en su rediseñar para mejorar el desarrollo de esa competencia?

Los CID pueden servir, en primer lugar, para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y, en segundo lugar, para evaluar sus implementaciones. En el EOS se consideran los siguientes CID (GODINO BATANERO y FONT, 2007): idoneidad epistémica, para evaluar si las matemáticas que se enseñan son “buenas matemáticas”; idoneidad cognitiva, para evaluar, antes de iniciar el proceso instruccional, si lo que se va a enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los estudiantes, y después del proceso, si el aprendizaje adquirido se acerca a lo que se pretendía enseñar; idoneidad interaccional, para evaluar si las interacciones resuelven las dudas y dificultades de los alumnos; idoneidad de medios para evaluar la adecuación de los recursos materiales y temporales utilizados en el proceso de instrucción; idoneidad afectiva, para evaluar la implicación de los alumnos (intereses y motivaciones) durante el proceso formativo; idoneidad ecológica, para evaluar la adecuación del proceso instruccional al proyecto educativo de la institución, las directrices curriculares y las condiciones del entorno social y profesional.

La operatividad de los CID requiere la definición de un conjunto de indicadores observables, que permitan evaluar el grado de calidad de cada uno de estos criterios. Por ejemplo, existe un consenso de que es necesario implementar las “buenas” matemáticas, pero es posible entender cosas muy diferentes al respecto. En Breda, Pino-Fan y Font (2017) se establece

un sistema de indicadores que sirve de guía para el análisis y evaluación de la Idoneidad Didáctica, el cual está destinado a un proceso instruccional en cualquier etapa educativa y explica cómo se generaron y desarrollaron estos criterios, sus respectivos componentes e indicadores. Gusmão y Font (2020) definieron un conjunto de indicadores observables para evaluar el grado de adecuación de cada uno de estos criterios en el diseño y análisis de las tareas. Los componentes del CI se detallan a continuación (Breda, Pino-Fan y Font, 2017):

Cuadro 1. Criterios y componentes de Idoneidad Didáctica.

Criterios de Idoneidad	Componentes
Epistémica	(IE1) Errores, (IE2) Ambigüedades, (IE3) Riqueza de procesos, (IE4) Representatividad
Cognitiva	(IC1) Conocimientos previos, (IC2) Adaptaciones curricular a las diferencias individuales, (IC3) Aprendizajes, (IC4), Alta demanda cognitiva
Interaccional	(II1) Interacción docente-discente, (II2) Interacción entre discentes, (II3) Autonomía, (II4) Evaluación formativa
De Medios	(IM1) Recursos materiales, (IM2) Número de estudiantes, horario y condiciones del aula, (IM3) Tiempo
Afectiva	(IA1) Intereses y necesidades, (IA2) Actitudes, (IA3) Afectividades
Ecológica	(IEC1) Adaptaciones al currículo, (IEC2) Conexiones intra e interdisciplinarias, (IEC3) Utilidades socio-laboral, (IEC4) Innovación didáctica

La noción de Idoneidad Didáctica tuvo un impacto relevante en la formación docente en diferentes países (Mallart, Font y Malaspina, 2015; Pochulu, Font y Rodríguez, 2016). Este impacto se relaciona con la idea de que uno de los componentes del conocimiento y competencia didáctico-matemática del docente es aquel que permite evaluar y justificar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

3. METODOLOGÍA

Cualitativamente, se analizó una tarea relacionada con el tema Medidas de Tendencia Central, diseñada e implementada, por una futura profesora de matemáticas de la Universidad de Cuenca, con estudiantes de Bachillerato General Unificado. La tarea tipo problema estuvo relacionada con los costos de la canasta básica familiar de alimentos en el Ecuador, como se muestra en la Figura 1.

PROBLEMA CANASTA BÁSICA FAMILIAR



El costo de la canasta básica familiar, calculada para un hogar tipo 4 miembros en mayo del 2021 en la ciudad de Quito es de \$240,54; en Guayaquil es de \$221,01; en Cuenca \$224,45, en Manta es de \$237,97; en Machala es de \$229,02 y en Ambato es de \$241,11.

a) Calcular las medidas de tendencia central del costo de la canasta básica familiar en las principales ciudades del Ecuador?

b) Reflexione sobre el costo promedio de esta canasta. ¿Es un costo adecuado en relación al salario básico de \$400? ¿Qué opina sobre éste y otros aspectos que considere relevantes acerca de este costo?

Figura 1. Tarea diseñada y aplicada por la futura profesora.

Considerando el contexto en el que se realizó el estudio para el análisis didáctico de la tarea, se plantearon a la futura profesora las siguientes preguntas: 1) ¿Qué definiciones, conceptos y procedimientos intervienen en la solución del problema propuesto? 2) ¿Qué proposiciones o argumentos intervienen y justifican la resolución del problema propuesto? 3) Además de la solución generada ¿hay otra forma de resolver el problema? Muestre el método para esta nueva forma de resolverlo 4) ¿Cuáles serían las ventajas de utilizar las TIC o materiales concretos para resolver el

problema? 5) ¿A qué niveles educativos aplicaría este problema? 6) En base a lo contestado a la pregunta anterior, ¿qué tipo de respuestas se esperan de los estudiantes? 7) ¿Cuáles son las principales dificultades que pueden tener los estudiantes para resolver el problema? 8) ¿Qué tipo de errores pueden cometer los estudiantes al resolver el problema? 9) ¿Encuentra este problema atractivo para los estudiantes? Si su respuesta es no, ¿qué medidas implementaría para motivar a los estudiantes a resolver el problema?

Para analizar las respuestas dadas por la futura profesora a las preguntas planteadas, se utilizaron como categorías previas, los Criterios de Idoneidad Didáctica del EOS y sus respectivos componentes (Tabla 1): Idoneidad Cognitiva, Idoneidad Afectiva, Idoneidad Epistémica, Idoneidad de Medios, Idoneidad Ecológica y la Idoneidad interaccional.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

En este apartado se presenta el análisis realizado a través de algunos ejemplos relevantes que ilustran la aplicación de la metodología y los resultados obtenidos sobre la idoneidad didáctica de la tarea. A continuación, se exponen las preguntas aplicadas a la futura profesora y sus respectivas respuestas:

En cuanto a la pregunta ¿qué definiciones, conceptos y procedimientos están involucrados en la solución del problema propuesto?, la futura profesora responde que:

Conceptos y definiciones de media: 1) La media aritmética, como cálculo numérico, es la suma de todos los valores entre el número de valores. 2) La media, en estadística, es el valor promedio de un conjunto de datos numéricos. Procedimiento del cálculo de media: Sumar todos los valores y dividir por el número de datos (cálculo numérico), lo que da el valor promedio de las lecturas

obtenidas (valor promedio de un conjunto de datos numéricos).
Conceptos y definiciones de mediana: 1) En estadística, es el valor que ocupa el lugar central de los datos ordenados. 2) Como valor representativo de una distribución, sólo considera los valores centrales de la distribución. Procedimiento de cálculo de la mediana: ordenar de menor a mayor los datos proporcionados, sumar los dos datos que ocupan las posiciones centrales y dividir entre dos. Conceptos y definiciones de moda: 1) En estadística, es el dato que se repite con mayor frecuencia. 2) En el área de investigación, es un valor representativo para variables cuantitativas y cualitativas. Procedimiento de cálculo de la moda: Se identifica el dato que más se repite, mismo que se convierte en un valor representativo de las variables cuantitativas proporcionadas.

En referencia a la pregunta ¿Qué proposiciones o argumentos intervienen y justifican la resolución del problema propuesto?, la futura profesora indica que:

Los estudiantes son capaces de reconocer las medidas de tendencia central, presentes en el problema propuesto, obteniendo cifras que las representen. Los estudiantes pueden identificar y conectar, al menos dos significados de cada una de las medidas de tendencia central, presentes en el problema. Los estudiantes conocen los procedimientos para obtener de manera correcta determinados resultados. El problema propuesto pone en evidencia una situación conflictiva para las familias ecuatorianas que subsisten con un salario básico y que deben destinar casi el 50% de este salario a la alimentación. El problema permite a los estudiantes reflexionar acerca de la realidad que afrontan las familias ecuatorianas. El problema propuesto desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes, su capacidad argumentativa y su actitud propositiva.

Para la pregunta: *Además de la solución que han generado, ¿existe otra forma de resolver el problema? Señale el método para esta nueva forma de resolverlo.* La futura profesora menciona que:

Se haría manualmente o con el uso de calculadora. Otra manera de resolver el problema es utilizando un software estadístico como SPSS o Excel.

Con respecto a los recursos, *¿cuáles serían las ventajas de hacer uso de las TIC o de material concreto para la resolución del problema?* La futura profesora responde que:

La principal ventaja de usar las TIC en la resolución del problema es la optimización del tiempo de cálculo, además se puede utilizar para comprobar los resultados obtenidos mediante el proceso descrito anteriormente y permite al estudiante investigar sobre este proceso, de manera autónoma.

Con relación a los niveles de formación *¿En qué niveles educativos aplicaría este problema?* La futura profesora manifiesta que:

Este problema se aplicaría en 1ro de BGU, por su complejidad media y dado que responde a la siguiente destreza planteada en el currículo: Resolver y plantear problemas de aplicación de las medidas de tendencia central para datos agrupados, con apoyo de las TIC.

Con base a lo expuesto en la pregunta anterior, *¿qué tipo de respuesta se espera por parte de los estudiantes?* La futura profesora manifiesta que:

Se espera una respuesta precisa en cuanto al valor de la media (232,35) y al valor de la mediana (233,49 o 233,50 dependiendo del método utilizado para redondear el resultado a dos cifras

decimales). En cuanto a la reflexión sobre los resultados obtenidos se esperan respuestas bien argumentadas en referencia al costo de la canasta básica familiar con relación al salario básico unificado y considerando otros gastos mensuales de las familias ecuatorianas. Además, aunque en los enunciados no se mencionen los nombres de las medidas de tendencia central, se espera que los estudiantes a partir de concepto del mismo, sepan relacionarlos y realizar los cálculos matemáticos correctos.

Sobre las dificultades de los alumnos, *¿cuáles son las principales dificultades que podrían tener los estudiantes al resolver el problema?*, la futura profesora responde que:

El problema proporciona un número par de datos y esto puede representar una dificultad para la obtención de la mediana porque deja de ser un proceso inmediato de conteo ya que se requiere realizar un paso adicional que es el cálculo del promedio de los dos valores centrales. El problema proporciona un número de datos extenso, por lo que los estudiantes al momento de transcribir ya sean a su cuaderno, calculadora o si trabajan con algún software matemático, podrían omitir algún dato. El problema no proporciona información para obtener la moda, por lo que los estudiantes podrían confundirse y no responder al problema, correctamente.

¿Qué tipo de errores podrían cometer los estudiantes al resolver el problema? La futura profesora indica que:

Confundir los conceptos que involucran las medidas de tendencia central. Omitir datos para el cálculo de la media. No ordenar los datos para obtener el valor de la mediana. Suponer el tercer valor directamente como la mediana.

¿Considera que este problema es atractivo para los estudiantes? Si su respuesta es NO, ¿qué medidas implementarían para motivar a los estudiantes en la solución del *problema*? La futura profesora expresa que:

Se trata de un problema atractivo para los estudiantes ya que los motiva a reflexionar acerca de una temática que corresponde a su entorno familiar. Además, es un problema que puede ser comentado y debatido con los compañeros y demás miembros de la familia, abriendo camino a otras estrategias de aprendizaje de la matemática. Sin embargo, se puede cambiar con costos similares de otras ciudades del Ecuador y pedir que se obtenga la moda ya que es una medida que no se visibiliza en el problema.

El análisis de la tarea matemática aplicada por la futura profesora, se basa en las nueve respuestas y su correspondencia con los criterios de Idoneidad didáctica, obteniéndose que las preguntas 1, 2 y 3, referidas a conceptos, definiciones, proposiciones, argumentos y procedimientos, pueden enmarcarse en la *idoneidad epistémica* que plantea presentar a los estudiantes, una cantidad representativa de éstos a fin de orientar en su aplicación y resolución; la pregunta 4, relacionada a las ventajas de hacer uso de las TIC o de material concreto para la resolución del problema, respondería a la idoneidad *interaccional* que da importancia a la interacción docente-discente, interacción entre discentes y a la autonomía; esta pregunta también puede corresponder a la idoneidad *mediacional* que analiza los recursos materiales, el número de estudiantes, horario y condiciones del aula, además del tiempo requerido para la actividad docente. Por otro lado, la pregunta 5, que menciona al nivel educativo en el que aplicaría este problema, estaría dando respuesta a la idoneidad ecológica que se preocupa de la adaptación al currículo, las conexiones intra e interdisciplinarias, la utilidad socio laboral y la innovación didáctica. Las preguntas 6, 7 y 8, relacionados a respuestas, dificultades y errores, se corresponderían con la idoneidad *cognitiva* que sugiere trabajar teniendo en cuenta los conocimientos previos, las adaptaciones curriculares, las diferencias individuales, el aprendizaje y la alta demanda cognitiva

y finalmente, las preguntas 7 y 9, referida a dificultades y motivaciones, pertenecerían a la idoneidad *afectiva* que se ocupa del estudio de intereses y necesidades, actitudes y emociones de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La tarea propuesta por la futura profesora sobre medidas de tendencia central contempla de manera general los Criterios de Idoneidad Didáctica, con sus diferentes significados, el uso de recursos materiales y tecnológicos, la interacción entre el docente y el alumno, la adaptación al currículo, la innovación didáctica, el análisis de errores y dificultades y motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos. En particular, se evidencia que la tarea presenta una alta idoneidad cognitiva, epistémica, interaccional y de medios y, en menor medida, una idoneidad afectiva y ecológica.

Este estudio contribuye a la creación de sentido para nuestra educación porque pretende demostrar la importancia de diseñar y evaluar las tareas matemáticas en la práctica docente, ya que la resolución de tareas por parte de los estudiantes es la clave del aprendizaje y el conocimiento profundo de las dimensiones que envuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje (seis criterios de idoneidad didáctica) por parte del docente, es la clave para la selección y creación de buenas tareas y la consecuente valoración de las mismas (Gusmão y Font, 2020). Los seis CID, en conjunto, constituyen la herramienta que determinará la idoneidad de la tarea propuesta por la futura profesora de matemáticas.

Agradecimientos

Trabajo desarrollado en el ámbito del proyecto de investigación sobre formación docente PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE).

REFERENCIAS

- Breda, A. (2020). Características del análisis didáctico realizado por profesores para justificar la mejora en la enseñanza de las matemáticas. *Bolema*, 34(66), 69-88.
- Breda, A., Font, V., & Pino-Fan, L. R. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278.
- Breda, A., Pino-Fan, L. R., & Font, V. (2017). Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: criteria for the reflection and assessment on teaching practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1893-1918.
- Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais-Estudo de Caso*. Editora Vozes.
- Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ΣDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39, 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Gusmão, T. C. R. S. (2019). Do desenho à gestão de tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. En *Anais do XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática*. Ilhéus, Bahia: XVIII EBEM.
- Gusmão, T. C. R. S., & Font, V. (2020). Ciclo de estudo e desenho de tarefas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 666-697.
- Mallart, A., Font, V., & Malaspina, U. (2016). Reflexión sobre el significado de qué es un buen problema en la formación inicial de maestros. *Perfiles educativos*, 38(152), 14-30.
- Moreira, C. B., Gusmão, T. C. R. S., & Moll, V. F. (2018). Tarefas Matemáticas para o Desenvolvimento da Percepção de Espaço na Educação Infantil: potencialidades e limites. *Bolema*, 32(60), 231-254.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. En GTI (Ed.) *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2014) Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In Ponte, J. P. (Org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13-27). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo

Horizonte: Autêntica.

Pereira, L. S. A. (2017). *A gestão de tarefas matemáticas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil.

Pochulu, M., Font, V., & Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de formadores de futuros profesores de matemática a través del diseño de tareas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 19(1), 71-98.

Reggio Children. (1997). *Scarpa e metro*. Italia: Reggio Children Paperback.

Rodrigues, G. S. S., & Gusmão, T. C. R. S. (2020). Desenho de tarefas matemáticas na perspectiva da criatividade. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(2), 343-363.

Sousa, J. R. de. (2018). *(Re)desenho de tarefas para articular os conhecimentos intra e extramatemáticos do professor*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil.





Sobre los autores

Mario Madroñero Morillo

mario.madronero@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5828-688X>

PhD en Antropología de la Universidad del Cauca. Magister en Etnoliteratura y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño, de Colombia. Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE de Ecuador. Coordinador de Proyectos Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa ASEFIE.

Enma Campozano Aviles

enma.campozano@unae.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0003-0233-8585>

PhD en Ciencias de la Educación y Magister en Ciencias de la Educación de la UK Leuven de Bélgica. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE de Ecuador. Directora de la Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa ASEFIE.

Walter David Egas Ortega

Médico general de la Universidad de Guayaquil (2012). Estudiante de Licenciatura en educación con mención Biología y Química (actualidad) Universidad Católica de Loja.

Se ha desempeñado como ayudante de Catedra AD HONOREM, Urología, Facultad de Medicina, Universidad de Guayaquil, en el Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Cargo: Médico Rural del Sub-centro 29 de noviembre y Hospital Civil Santa Teresita, Santa Rosa, El Oro, Ecuador. Junta de Beneficencia de Guayaquil, Hospital docente Luis Vernaza Cargo: Medico asistencial (concurriencia avalada por departamento docencia hospitalaria). Medico general en funciones hospitalarias, Hospital del Día Mariana de Jesús del Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Líder del servicio de hospitalización del Hospital del Día Mariana de Jesús del Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Sub director de Docencia Hospitalaria del Hospital del Día Mariana de Jesús del Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Consultorio médico. – Lorenzo de Garaicoa 1720 y Alcedo, edificio Altamirano. Publicaciones en colaboración e individuales: Egas-Ortega WD, Luzuriaga-Graf J, Egas-Romero W, Herrera-Bermeo L, Barberán-Veliz D. Descripción de manejo de las fistulas colovesicales en el servicio de Urología del Hospital Luis Vernaza de Guayaquil. Rev Med Vozandes 2016: 27: 49-51. *<https://revistamedicavozandes.com/volumen-27-numero->*

1-ano-2016/. Egas-Ortega WD, Ignacio Granja-Rousseau, Julio Luzuriaga-Graf, Walter Egas-Romero, Carmen Moncayo. Características de los casos de gangrena de Fournier atendidos en el Hospital Luis Vernaza de Guayaquil-Ecuador. Rev Med Vozandes 2017; 28: 49-51: 27-32. <https://revistamedicavozandes.com/volumen-28-numero-1-ano-2017/>. Egas-Ortega WD, Luzuriaga-Graf J, Chico-León M, Egas-Romero W, Chiriboga-Dorado E, Cando-Gaibor L. Ureteroscopia con litotripsia para el tratamiento de la litiasis ureteral inferior: casuística del Servicio de Urología del Hospital Luis Vernaza en el período 2015 - 2017. Rev Med Vozandes; 2018; 29: 19-24. <https://revistamedicavozandes.com/volumen-29-numero-2-ano-2018/>. Egas-Ortega WD, Luzuriaga J, Sánchez O, Egas WE, Cando L, Chiriboga E. rostatectomía convencional vs resección endoscópica de próstata monopolar en pacientes con Hiperplasia Prostática: un estudio de corte retrospectivo. Rev Med Vozandes. 2019; 30 (2): 27-33. <https://revistamedicavozandes.com/volumen-30-numero-2-an%cc%83o-2019/>. Egas-Ortega WD, Egas-Romero W. Testimonio de la educación médica en un aula de la cátedra de Urología de la Universidad de Guayaquil. - La investigación educativa en un mundo en constante transformación.- ASEFIE. ISBN: 978-9942-8808-0-2 <https://drive.google.com/file/d/1SIXHXTYGgMhryvzBc7F2HjEeYT7MWt9t/view>. Egas-Ortega WD, Derechos y responsabilidades masculinas en salud sexual y reproductiva. Un enfoque igualitario en anticoncepción. - Memorias de I congreso iberoamericano de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. - ISBN: 978-9942-825-18-6 <https://drive.google.com/file/d/1l2zx7wexv-MU2EEulqHK77PngmqC94-ih/view?usp=sharing>. Egas-Ortega WD, Efecto en la calidad de la Educación Superior en la transición de presencialidad a virtualidad, en la Carrera de Medicina de la Universidad de Guayaquil, durante la pandemia de SARS-COV-19 en el ciclo académico extraordinario junio-agosto 2020.- Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica? textos individuais e estudos coletivos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021 — (Coleção coletivoS: 5, parte 2). ISBN: 978-65-992767-5-0 <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>

Ana María Amarfil

<https://orcid.org/0000-0001-5803-1318>

Master en tic aplicadas a la educación de la Fundación Universidad Carlos III: Getafe, Comunidad de Madrid, España. Master en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. Profesora de Lengua y Literatura (facultad de humanidades). Universidad de Guayaquil. Profesora de lengua y literatura (profesorado de lengua y literatura) Instituto Superior Pedagógico Sagrado Corazón, Buenos aires, Argentina. Publicaciones recientes: Universidad para algunos, universidad para todos, mucho más que una disyuntiva desde la perspectiva ecuatoriana, En: La universidad. Perspectiva, visión y propuesta del siglo 21.

*Julia Irma Carrión Ordóñez. Sara Elizabeth Bravo Salinas. Fabian Escandón.
Víctor Miguel Sumba Arévalo*

*<https://orcid.org/0000-0002-8208-5233>
vimisuare@yahoo.es*

Profesor de Educación Básica (ISPED Luis Cordero, Ecuador), Licenciado en Educación General Básica (Universidad de Cuenca, Ecuador), Máster Universitario en Psicopedagogía, Máster Universitario en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de la Rioja, España), Maestrante en Educación Básica (Universidad Estatal de Milagro, Ecuador), Doctorando en Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Ex docente tutor de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigador externo en el Proyecto: Néopass@ction©: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador” de la UNAE.

Actualmente docente fiscal en la Escuela Luis Cordero Crespo (Cuenca-Ecuador). Entre las publicaciones recientes constan: Educación Cultural y Artística y Transdisciplinariedad: encuentros y desencuentros en la práctica docente. Formación del docente en ejercicio a través de la Lesson Study: preocupaciones en una realidad compleja. Lesson Study: una alternativa para innovar la formación del docente en ejercicio. Estudio de caso en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador

Johanna Grace Mejía Vera

*<https://orcid.org/0000-0002-9134-2414>
johannamejiaec@yahoo.com*

Máster en Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada. Licenciada en Psicología Educativa, especialidad Educación Básica. Quince años de experiencia en la docencia. Ha ocupado diferentes puestos administrativos como Sub directora y Vicerrectora de varias Instituciones de prestigio en la ciudad de Cuenca. Ha llevado múltiples procesos de formación docente, impartiendo talleres en el ámbito de la pedagogía, didáctica y currículo. Ex docente tutora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) dentro del Programa de Profesionalización Docente. Docente investigadora dentro del Proyecto Estudios sobre la Oralidad. Ha escrito artículos en revistas científicas sobre la importancia de la formación docente. En la actualidad, se desempeña como Docente en la Escuela Federico Proaño y está llevando a nivel nacional, conferencias sobre cómo aplicar el Currículo considerando las emociones de los estudiantes, a través del Mindfulness y la empatía como eje medular.

Sandra Guerrero Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-8177-4918>
casagrande@edu.ec

Docente con más de 30 años de experiencia en instituciones de tercer nivel en áreas vinculadas al lenguaje y la comunicación (educación), leer y escribir para aprender (WAC), alfabetización académica, diseño curricular, educación inclusiva, desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, lectura profunda y crítica, redacción académica. Intereses de investigación: pensamiento crítico, alfabetización académica, diseño curricular, educación inclusiva, pedagogías innovadoras.

Ramón Cala Aiello

rca@uotavalo.edu.ec

Doctor en Ciencias Físicas (PhD) en la Universidad estatal de Bielorrusia. Durante los años 2010 al 2013, director académico de la universidad ESPEA, Provincia de Sucumbíos, Republica del Ecuador. Actualmente se desempeña como director de Grado de la Universidad de Otavalo, Otavalo, Ecuador, cuenta con 30 años de experiencia como docente en la Educación Superior, varias publicaciones compartidas entre artículos científicos y ponencias para eventos internacionales, así como coautor del libro Generando Ciencias ISBN EDICION IMPRESA 9789942-984-05-0, Coautor del libro <https://issuu.com/utnuniversity/docs/ebook-tecnologias-aplicadas-a-la-in> pag 185 -193, Coautor del libro <https://www.utn.edu.ec/jornadasinvestigacion/index.php/libro/> Durante los últimos 5 años he impartido la estadística y matemática en la universidad de Otavalo, en las carreras de administración de empresas, comercio exterior y contabilidad.

MSc. Mislaidys Riera García

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-8143>

Máster Universitario en Didáctica de las Matemáticas en Educación Secundaria y Bachillerato. (MSC). Actualmente docente de Educación General Básica y Bachillerato en el área de Matemática. Más de una década de experiencia como docente en la Educación Superior y Educación General Básica. Más de 10 publicaciones compartidas entre artículos, ponencias para conferencias, simposios, o eventos científicos internacionales. Durante los últimos 7 años impartió Matemática en la Universidad Técnica del Norte, en la Facultad de Ingeniería de Ciencias Aplicadas (FICA), en la Universidad de Otavalo, en la carrera de Informática y en la Unidad Educativa Particular Santísimo Sacramento en Básica Superior y Bachillerato.

Diego Ortega Auquilla

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6256-9150>
diego.ortega@unae.edu.ec; dipaortega@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad en Lengua y Literatura Inglesa por la Universidad de Cuenca en Ecuador. Posteriormente, participó del programa Go Teacher en EEUU y realizó cursos de nivel de posgrado en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idioma Extranjero en la Universidad Central del Ecuador. En 2014, obtuvo su título de maestría en Currículo e Instrucción, mención en Enseñanza de Inglés en Kansas State University. Actualmente, realiza estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Zaragoza en España. Luego de formar parte del profesorado de varias instituciones de educación superior (e.g., Universidad Panamerica de Cuenca, Universidad de Cuenca, UTPL, UPS, Universidad de Guayaquil), en 2016 inició como docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador donde ha colaborado en diferentes proyectos como director e investigador. Ha presentado ponencias a nivel nacional e internacional y ha realizado varias publicaciones sobre educación en inglés y temas socio-educativos. Además, colabora con diferentes revistas como revisor y como parte del comité científico. Sus intereses de investigación se centran en formación docente, motivación y aprendizaje de inglés, currículo de idioma extranjero, didáctica específica de enseñanza de inglés e investigación educativa.

Sandy T. Soto

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2314-654X>
stsoto@utmachala.edu.ec

Estudiante del programa de doctorado en Estudios Ingleses Avanzados: Lingüística, Literatura y Cultura de la Universidad de Vigo, España. Tiene una maestría en Currículo e Instrucción ESL de la Universidad Estatal de Kansas y una licenciatura en Enseñanza de EFL de la Universidad Técnica Particular de Loja. Es profesora de ESP en la Unidad Académica de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Coordina el grupo de investigación ELT Innovadores adjunto a la UTMACH. Sus intereses de investigación incluyen didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de EFL, políticas educativas aplicadas a TEFL, diseño curricular y desarrollo de materiales, y desarrollo profesional para profesores de EFL.

Ligia Fernanda Espinosa Cevallos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0662>
ligia.espinosa@ikiam.edu.ec

Docente-investigadora de inglés como lengua extranjera en la Universidad Regional Amazónica Ikiam desde el año 2015. Tiene una Maestría en Currículo e Instrucción ESL de Kansas State University. Desde el 2011 ha trabajado en diversas instituciones educativas públicas y privadas, logrando una amplia experiencia en la enseñanza de inglés a estudiantes de diversos rangos de edad, desde Educación Inicial hasta Educación Superior. Desde el 2012 ha trabajado en proyectos de investigación social-educativa y actualmente trabaja en colaboración con docentes de diversas universidades del país en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza EFL en áreas como metodología, motivación, evaluación y gestión de clases. Como resultado de los diferentes proyectos de investigación en los que ha participado, ha logrado realizar alrededor de 13, en las cuales se incluyen libros y artículos académicos enfocados en el tema de la enseñanza del idioma inglés y de educación en general.

Julia Irma Carrion Ordoñez

ORCID 0000-0003-0395-9762

Doctora en medicina y cirugía
Magister en atención integral del adolescente
Magister en Docencia Universitaria
PhD En Biología
Docente de la Universidad Católica de Cuenca

Magíster Eulalia Calle Palomeque

Universidad de Cuenca (UC)
eulalia.calle@ucuenca.edu.ec
ORCID: 0000-0001-9526-8832

Magíster en Docencia de las Matemáticas por la Universidad de Cuenca; Magíster en Docencia y Currículo para la Educación Superior por la Universidad Técnica de Ambato; Candidata a Phd en Didáctica de las Matemáticas por la Universitat de Barcelona; Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad de Matemáticas y Física. Profesora de matemáticas en Unidades educativas, nivel bachillerato. Profesora investigadora en el área de Matemática Educativa de la Universidad de Cuenca, publicando resultados de investigación, en revistas indexadas. Profesora invitada en la Universidad Central del Ecuador (Programa de Maestría en Educación, mención

Matemática). Directora de Carrera (UC). Socia Profesional ASEFIE; Integrante de CEMAS; Representante del Ecuador ante el CIAEM. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales, relacionados con la educación matemática. Revisora de revistas indexadas como Pucara, Reice y Bolema. Colaboradora en proyectos de investigación e innovación.

Lcda. Mari Carmen Oyervide Pesántez

Unidad Educativa Particular Borja
maricarmenoyervide@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía de las Matemáticas y la Física, por la Universidad de Cuenca, especialista en el manejo de Word Office y Word Excel y dedicada a la investigación de distintos asuntos matemáticos. Profesora titular en la Unidad Educativa Particular Borja, dónde continúa liderando diversos proyectos en los que los jóvenes aplican sus aprendizajes en situaciones de la cotidianidad.

Lcda. Nelly Guadalupe Álvarez Calle

Profesora particular de matemáticas
nellyalvrz121@gmail.com

Licenciada en Pedagogía de las Matemáticas y la Física, por la Universidad de Cuenca. En las diferentes prácticas realizadas a instituciones fiscales, aplicó técnicas didácticas innovadoras para el proceso de instrucción. A su vez, adaptó los métodos y recursos (físicos y digitales) de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Se considera una docente constructivista y en busca siempre del aprendizaje significativo.

Dra. Adriana Breda

Universitat de Barcelona (UB)
adriana.breda@ub.edu
ORCID: 0000-0002-7764-0511

Profesor visitante en Norwegian University of Science and Technology, Noruega (2022), Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2022), Freie Universität Bozen, Italia (2021) y Universidad Unilasalle, Brasil (2021). Postdoctorado en la Universitat de Barcelona (2020) (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España). Tiene un doctorado en

Educación en Ciencias y Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil), con un período de doctorado en sándwich en la Universitat de Barcelona (UB), España (financiado por el programa PDSE, CAPES). Tiene una Maestría en Educación en Ciencias y Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil), una Licenciatura en Matemáticas y una Licenciatura en Ciencias Actuariales de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil). Trabajó como profesor en la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul (UERGS), Brasil; profesor e investigador de la Universidad de Los Lagos, Chile y de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Se desempeñó como profesora colaboradora en la Maestría Profesional de Formación de Profesores de Secundaria en Ecuador de la Universidad de Barcelona (UB, España) y en la Especialización para profesores de Matemáticas de la Universidad de Panamá (UP, Panamá). Actualmente es profesora e investigadora en la Universitat de Barcelona (UB, España). También trabaja como colaborador en varios proyectos de investigación e innovación. Es miembro del Comité Latinoamericano de Educación Matemática (CLAME) y revisora y miembro editorial de revistas relevantes en el área como: Bolema, Alteridad, International Journal of Science and Mathematics Education, Educational Studies in Mathematics, Frontiers in Psychology, entre otras.

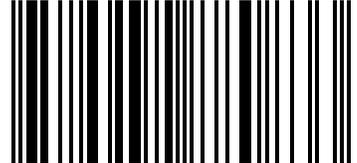




UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE



ISBN: 978-9942-8808-3-3



9789942880833