

Revista digital de investigación

5  
9  
3

# Digital Publisher

CEIT

ISBN 978-9942-38-525-3

## Monográfico

# Educación y Pandemia

---

**Ecuador | Septiembre**

---



© CEIT, 2020

Educación y Pandemia

Revista 593 Digital Publisher CEIT (Monográfico)

N.º 1

Septiembre

Quito - Ecuador / Rosario - Argentina, CEIT, 2020

221 páginas

**EDITADO**

Centro del emprendimiento, innovación y tecnología CEIT S.A.

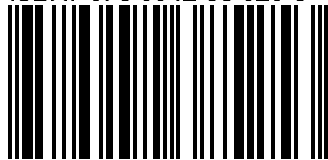
ISBN: 978-9942-38-525-3

Ilustración, diagramación y diseño: de cubiertas: Centro del emprendimiento, innovación y tecnología CEIT S.A.

**TEMA**

Educación y Pandemia

ISBN: 978-9942-38-525-3



9789942385253

**Equipo Editorial**

**Director de la revista:**

Philipp Altman / Universidad Libre de Berlín / Dr. phil. en Sociología, Alemania

**Consejo Editorial:**

**Editores de sección educación:**

Pablo Narvaja / Universidad de Friburg / Doctor en Lettres, Suiza

Virginia Gonfiantini / Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, Mexico / Doctorado en Pensamiento Complejo

**Consejo Académico / Aval universitario:**

Cecilia Narváez / Universidad Católica de Cuenca / Doctorando en Ciencias Económicas, Universidad de la Habana, Cuba

Juan Erazo / Universidad Católica de Cuenca / Doctorando en Ciencias Económicas, Universidad de la Habana, Cuba

**Comité Científico:**

Fernando Avendaño / Universidad Nacional del Rosario / Doctor en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación, Argentina

**Aporte en diseño y diagramación:**

CEIT S.A.

email: revista593dp@gmail.com

# SUMARIO / SUMÁRIO

## MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO:

### Educación y Pandemia

**Coordinador Editorial:** Mata-Velasteguí Anita

### Modelo educativo para el fortalecimiento de la cultura emprendedora en etapas tempranas

Oyarzún Andrés | Maturana Cristóbal | Ayala Evadil | página - 9

### Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: currículo, memoria y educación

López Luis | Macias Miguel | página - 23

### Academic planning, a valuable tool for the quality of the teaching and learning processes in Torremar Bilingual School (UEBT)

Prieto Yeimer | Ayala Mario | Pacheco David | página 33

### Pensar el conocimiento universitario desde la transdisciplinariedad

Estrada Alex | Estrada Jesús | página 39

### La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional

Guerrero Christian | Prieto Yeimer | Pacheco David | página 53

### Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo

Gonfiantini Virginia | página 67

### Deserción y estrategias de retención: un análisis desde la universidad particular

Núñez-Naranjo Aracelly | página 79

### Educar para la Paz en la universidad pública: ¿Un Imperativo en la Amazonía Colombiana?

Vallejo Wilson | página 87

### Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia

López Luis | página 97

### The stimulation of educational communication in the educational process of primary school

Prieto Yeimer | Ayala Mario | página 107



# Editorial



***Dra. Virginia Gonfiantini***  
***Editora de Educación,***  
***15 de septiembre / 2020***  
***Rosario, Argentina,***

El presente Monográfico sobre Educación y Pandemia que publica en su edición de setiembre de 2020 la Revista 593 Digital Publisher, es el resultado de una Convocatoria Internacional cuyo objetivo fue presentar artículos científicos y avances de investigaciones en el ámbito educativo y en la coyuntura actual, producto de la pandemia por el COVID-19.

Los textos que forman parte de la presente, pertenecen a profesionales de la educación de diferentes latitudes, Cuba, Colombia, Ecuador, Chile y Argentina. Los mismos, desde análisis teóricos, reflexivos, históricos y situados, retoman diferentes dimensiones para pensar cómo resignificar nuestras prácticas educativas frente al escenario de incertidumbre y perplejidad que, desde el mes de diciembre del 2019 estamos transitando, en todos los escenarios, como sujetos planetarios.

La convocatoria es a pensar, a pensar nuestra humana condición, como diría Prigogine, una nueva imagen para nuestra época, argumento más que pertinente hoy, en época de crisis y en un cambio de época. Las crisis, nos invitan a pensar desde las fronteras. La pregunta inmediata es por el paso fronterizo, ¿qué significa y qué cosas pasan por esas fronteras? ¿cuál es el intersticio fronterizo de paso? Hassoun, psicoanalista egipcio, sostenía que en la frontera pasa no solamente lo que se legitima desde la legalidad sino también lo referido al contrabando, él habla de “los contrabandistas de la memoria”, y nosotros tomamos su metáfora para indicar y referir que las fronteras son el paso obligado para “los contrabandos disruptivos que habilitan un margen de libertad a esa transgresión y transmisión lograda”, epistémicamente hablando.

Las crisis también nos hablan de rupturas, según Schlemenson, las crisis rompen con lo cotidiano. ¿Qué de lo cotidiano, de lo natural, de lo instituido quedó a la intemperie con la irrupción de la crisis, con la irrupción de la pandemia?

Las crisis nos interpelan, desde una epistemología de segundo orden, a pensar con nuevas categorías de análisis. Como la metamorfosis que sufre la oruga para convertirse en mariposa, las crisis nos invitan a pensar desde una lógica no lineal, desde el diálogo recursivo y desde los sistemas alejados del equilibrio lineal, occidental y cristiano.

Los artículos que les presentamos en el siguiente Monográfico, nos interpelan a repensar nuestra educación hoy. Desde la extrañeza del horizonte de los primeros veinte años del S. XXI y desde las fronteras epistémicas.

El primer artículo refiere al Modelo educativo para el fortalecimiento de la cultura emprendedora en etapas temprana. La cultura emprendedora es un factor relevante para incidir en la competitividad de una ciudad. El objetivo es diseñar una estrategia para enseñar emprendimiento en el modelo educacional. La principal conclusión radica en la importancia de la forma y personalización con que se entregan los contenidos, más que con la teoría detrás del emprendimiento.

El segundó artículo Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: currículo, memoria y educación. Es una investigación que orienta su discusión el abordaje pedagógico de la historia al interior del contexto educativo formal. Tomando los aportes de Paul Ricoeur y de Walter Benjamin.

El tercer texto Academic planning, a valuable tool for the quality of the teaching and learning processes in Torremar Bilingual School show us the importance of academic planning is due to the influence and impact it has on students' learning results, besides being the basis and central axis of the educational teaching process.

El cuarto texto Pensar el conocimiento universitario desde la transdisciplinariedad, desarrolla formulaciones en torno a conceptos provenientes de la transdisciplinariedad como metodología para pensar e interpretar los procesos de construcción del conocimiento. El diálogo inter-epistémico del marco conceptual inicia en la génesis de la transdisciplinariedad, y es utilizada para entender la complejidad del conocimiento universitario.

El quinto artículo presenta una investigación que está en vías de desarrollo, La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional, plantea la importancia del diseño de modelos pedagógicos que, particularizando los contextos reales de las instituciones educativas, propongan estrategias de acción efectivas para el cumplimiento de las metas planteadas en el desarrollo de la calidad institucional, tomando principalmente, los aportes teóricos de Gardner y Perkins.

El sexto artículo académico es Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo. La propuesta es construir el campo de la evaluación desde la perspectiva compleja. Suma, desde lo teórico, un aporte para la reflexión y el debate desde la metaevaluación educativa.

El séptimo artículo, aborda la problemática de la Deserción y estrategias de retención: un análisis desde la universidad particular. La deserción en la educación superior es una problemática que la viven las universidades a nivel mundial. El trabajo realiza una síntesis sobre la evolución de las políticas desde el 2007 a la actualidad en Ecuador. Considera los datos para plantear estrategias de intervención.

El octavo texto Educar para la Paz en la universidad pública: ¿Un Imperativo en la Amazonía Colombiana? En el posconflicto, la universidad debe pensarse como “universidad para la paz”, proyectada en su función social; como agente de paz, fomenta el acceso con equidad, promueva oferta académica pertinente, amplíe la cobertura, forme profesionales competentes y socialmente responsables y contribuya a la elaboración y resignificación del proyecto de Nación.

El noveno y último artículo Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia, reflexiona acerca de los antiguos y nuevos problemas educativos resurgidos en el campo pedagógico fruto de la pandemia producida por el COVID-19. En este marco, se muestran las relaciones y conflictos entre la presencialidad y la virtualidad signada por la revolución tecnológica que marca nuestra época.

Acercamos para la reflexión estos artículos académicos e investigaciones en curso en el escenario educativo latinoamericano para seguir pensando que, otra educación hoy sí es posible. Y en palabras de Machado... caminante no hay camino, se hace camino al andar...

Entonces... sigamos caminando...

MONOGRÁFICO

Educación y Pandemia





## Modelo educativo para el fortalecimiento de la cultura emprendedora en etapas tempranas

### Educational model for strengthening entrepreneurial culture in early stages

Andrés Aníbal Oyarzún Cristi  
Tarapacá Labs, Universidad Arturo Prat - Chile  
aoyarzun@unap.cl  
Cristóbal Patricio Maturana Contreras  
Tarapacá Labs, Universidad Arturo Prat - Chile  
cmaturanac@unap.cl  
Evadil Antonio Ayala Riquelme  
Universidad Arturo Prat - Chile  
cmaturanac@unap.cl

## RESUMEN

La cultura emprendedora es un factor relevante para incidir en la competitividad de una ciudad, región o un país. Al revisar el Índice Global de Innovación del 2019 y realizar un estado del arte de experiencias en programas educativos de emprendimiento en Latinoamérica, se evidencia la necesidad de generar acciones para fomentar el emprendimiento en etapas tempranas. El objetivo del presente estudio es diseñar una estrategia para enseñar emprendimiento en el modelo educacional, el cual se basa en la realidad de la región de Tarapacá, al norte de Chile, y que puede ser replicado en países de características similares. La principal conclusión radica en la importancia de la forma y personalización con que se entregan los contenidos, más que con la teoría detrás del emprendimiento. Basado en revisiones bibliográficas y en el análisis de campo en la región de Tarapacá, al norte del país trasandino, se define la importancia de trabajar con adolescentes y se obtiene como resultado el diseño de un programa de formación emprendedora para estudiantes en etapas tempranas, de trece o catorce años, en donde se enseñan y ponen en práctica herramientas / metodologías de emprendimiento para potenciar una cultura emprendedora.

**Palabras clave:** cultura; emprendimiento; escuelas; programa; formación

## ABSTRACT

Entrepreneurial culture is a relevant factor in influencing the competitiveness of a city, region or country. When reviewing the 2019 Global Innovation Index and making a state of the art of experiences in educational entrepreneurship programs in Latin America, the need to generate actions to promote entrepreneurship in early stages is evident. The objective of this study is to design a strategy to teach entrepreneurship in the educational model, which is based on the reality of the Tarapacá region, in northern Chile, and which can be replicated in countries with similar characteristics. The main conclusion lies in the importance of the form and personalization with which the content is delivered, rather than with the theory behind the venture. Based on bibliographic reviews and field analysis in the Tarapacá region, in the north of the trans-Andean country, the importance of working with adolescents is defined and as a result the design of an entrepreneurial training program for students in early stages, from thirteen or fourteen years, where entrepreneurship tools / methodologies are taught and put into practice to promote an entrepreneurial culture.

**Key words:** culture; entrepreneurship; schools; program; training

## Introducción

El Reporte Mundial de Competitividad (World Economic Forum, 2019) analiza anualmente las economías de 141 países según 12 pilares fundamentales, posicionando a Chile en el lugar 33 del estudio y lejos de las principales economías mundiales. El reporte revisa características generales de las naciones en temas de emprendimiento, y para poder revisar en detalle la actividad en Chile en dicha materia, es que se considera el Índice Global de Innovación.

Chile se ubica en el lugar 51 del total de 129 naciones estudiadas durante el 2019, ocupando el primer lugar entre las economías de Latinoamérica y el Caribe. Sin embargo, al analizar en detalle el ranking en cada uno de los 7 pilares que compone el estudio -ver Tabla nº 1-, se puede evidenciar que la generación de conocimiento y tecnología, las soluciones creativas y el capital humano, son los de mayor ingerencia en la posición actual (Cornell University, INSEAD & WIPO, 2019).

Tabla 1

*Ranking de Chile en cada pilar evaluado del Índice Global de Innovación 2019.*

Pilar evaluado	Ranking de Chile / 129 países
Pilar 1: Instituciones	39
Pilar 2: Capital humano e investigación	57
Pilar 3: Infraestructura	50
Pilar 4: Sofisticación del mercado	49
Pilar 5: Sofisticación de los negocios	53
Pilar 6: Generación de conocimiento y tecnología	61
Pilar 7: Soluciones creativas	66

La pregunta principal radica en cómo mejorar la competitividad de un país, basado en emprendimiento e innovación. “Cuando se entienda que la cultura del emprendimiento es un elemento estructural para lograr competitividad y, que por ende debe abordarse desde esta óptica, se habrá superado el primer umbral para lograr un mayor nivel de crecimiento económico soportado sobre empresas competitivas”

(Añazco & Castillo, 2017). Según los autores, el desarrollar la capacidad de emprendimiento es la clave.

El emprendimiento es “la capacidad de iniciar, crear y poner en marcha un proyecto a través de la identificación de ideas y oportunidades, analizando los factores exógenos -económicos, sociales, ambientales y políticos- así como los endógenos -capacidad de disponer de personas, así como de recursos físicos y financieros-” (Valls et. al., 2009, según Damián, 2013), es decir que de manera integral permite a una persona realizar actividades evaluando su entorno.

Otra definición califica el emprendimiento como “aquella actitud y aptitud que le permite a la persona emprender nuevos retos, nuevos proyectos e ir más allá de donde ha llegado. Es alcanzar mayores logros a partir de la insatisfacción de una persona con lo que es y lo que ha alcanzado” (Jaramillo 2008, según Vivas & Ángel, 2018), es decir, que el emprendimiento logra movilizar para llevar a un lugar nuevo -y se entiende por nuevo a algo mejor- a un individuo.

Si se analizan las características de un o una emprendedora, “estas se vinculan con la actitud; con una manera de pensar y de actuar; con un estado de la mente con fuertes deseos de innovación, de superación, de creatividad, de mejora continua; de aventurarse a situaciones desconocidas con grandes niveles de incertidumbre” (Hernández, Gonzáles y Herrera 2015, según Vivas & Ángel, 2018), esto manifiesta una importancia relevante al acompañamiento que debe tener una empresa que emprende o que desea emprender, por tanto, es algo que: se enseña, se aprende y se entrena para lograr mejores resultados.

## Educación en emprendimiento e innovación

Según el Global Entrepreneurship Monitor (Guerrero & Serey, 2018) se señala que en Chile la educación primaria y secundaria es la dimensión peor evaluada del ecosistema, ya que en un ranking a nivel global de la “Educación para el emprendimiento”, el país ocupa la posición 43/54. Es más, según cifras del mismo reporte

se señala que, en promedio, los emprendedores nacientes (quienes emprenden por primera vez) tienen 39 años, los nuevos emprendedores tienen 40 años y los empresarios establecidos tienen 49 años. Según el rango de edad, la mayoría de los emprendedores nacientes se ubica en el rango de edad de los 18 a los 44 años -equivalente al 67%-, mientras que la mayoría de nuevos empresarios entre los 25 y 54 años -equivalente al 78%- y los empresarios establecidos entre los 45 y 64 años -equivalente al 88%- (Guerrero & Serey, 2018).

El concepto de educación en emprendimiento (EE) se define como “la disciplina que engloba los conocimientos y habilidades “sobre” o “con el fin de que” el emprendimiento, en general, sea reconocido como parte de los programas educativos correspondientes a las enseñanzas primaria, secundaria o terciaria en las instituciones educativas oficiales de cualquier país” (Coduras et. al., 2010).

La educación en emprendimiento es “el conjunto de acciones que requieren una mayor integración del conocimiento de varias disciplinas, además de mayores oportunidades de espacios de aprendizaje a través de la experiencia que permitan evaluar conocimientos específicos en la práctica, con mayor tiempo para la reflexión, aprender haciendo más que escuchando o leyendo, pues el proceso de fortalecimiento se da desde la praxis y desde la necesidad de articular, cuidadosamente, los insumos cognitivos de los estudiantes con una pedagogía idónea” (Gibb, 2005).

Los especialistas coinciden en señalar los beneficios a largo plazo de la educación en emprendimiento en etapas tempranas, pues afirman que en la medida en que los niños interactúen y aprendan al respecto, se estarán sentando las bases para que: aprendan, reconozcan y aprovechen las diversas formas de generar empleos. Al mismo tiempo, se entrenarían para identificar buenas y rentables oportunidades de negocios en lugar de depender de un empleo en una empresa; es decir, desarrollarían las habilidades de ser emprendedores contribuyendo a mejorar sus condiciones de vida (FESE, 2011).

La enseñanza en temáticas de emprendimiento se debe introducir en los sistemas educativos desde etapas tempranas como un nuevo enfoque de la enseñanza y desarrollar como una competencia básica en su currículo; por ejemplo, en algunos niveles se puede considerar como un aspecto transversal y horizontal, y atendido con una metodología de enseñanza acorde con los objetivos que se pretendan lograr, y en otros debe establecerse como una asignatura concreta (Cámaras de Comercio - Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Hay autores que buscan eliminar el mito que emprendimiento es solamente para crear una nueva empresa, ya que puede generar múltiples beneficios para la vida profesional donde sea que se desempeñe: “la educación en emprendimiento no se limita a fomentar la creación de empresas nuevas e innovadoras, ni a que se creen más empleos, más bien, se constituye en un factor clave para todos, pues contribuye a que la juventud pueda llegar a ser más creativa, a tener más confianza en lo que hace y en todo lo que emprende” (Comisión Europea, 2009).

Para generar resultados en el largo plazo con estudiantes de etapas tempranas, se debe definir que la educación en emprendimiento “debe ser llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes, que modifican contenidos, actitudes, ideas, culturas, modelos e introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos y tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Moreno, 2000).

Por último, comprender que también directores o representantes de los establecimientos educacionales también son relevantes al momento de generar cambios significativos en el modelo educativo o en la introducción de nuevos temas a desarrollar. Alexandra Cargua y su equipo (2019) evaluaron a un grupo de teóricos que plantean algunas características relevantes que tienen los centros educativos que innovan:

- Se cuenta con un profesorado con experiencia y dispuesto a afrontar problemas y asumir riesgos y a llevar a cabo nuevas iniciativas (Marcelo, Mayor & Gallego, 2010, según Cargua et. al., 2019).

- Los centros educativos que posean una cultura de mejora tienen más posibilidades de éxito ya que se fundamentan en los procesos de cambio (Sepúlveda & Murillo, 2012, según Cargua et. al., 2019)
- Cuentan con un plan de desarrollo profesional del profesorado siendo esta una herramienta imprescindible para la mejora escolar” (Vaillant & Marcelo, 2015, según Cargua et. al., 2019). Donde los profesores se comprometen a transformar algunas de sus concepciones y prácticas en torno a la pedagogía, la metodología y la didáctica para encontrar nuevos caminos que les permitan satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes (Castro & Martínez, 2016, según Cargua et. al., 2019).

### Experiencias de educación en emprendimiento

Lo que sugiere la literatura y los autores citados, es que el emprendimiento es una teoría que mientras antes se comience a fomentar, mejores resultados permitirán obtener con los involucrados. En este sentido, existen experiencias de programas que han intervenido las curriculas tradicionales de establecimientos educacionales en pro del emprendimiento e innovación.

El 2007 se diseñó y ejecutó en México una propuesta para educar en emprendimiento mediante una serie de talleres para estudiantes de quinto y sexto grado -entre 10 y 12 años-. En 5 años de ejecución se impactó a 250 estudiantes. Como resultado de dicho programa, se obtuvieron importantes avances que evidenciaron que “los niños pueden, desde edades tempranas, adquirir y manejar apropiadamente los conceptos teóricos fundamentales del emprendimiento, desarrollar en buena medida habilidades emprendedoras y poner en práctica los valores personales y sociales en el tema como la creatividad, la autonomía, la tenacidad, la responsabilidad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación, entre otros” (Damián, 2013).

Para concluir sobre la intervención realizada desde el 2007 al 2011 en la educación mexicana, los autores señalan que “la educación y capacitación en emprendimiento desde la escuela primaria desempeña un papel clave

en el desarrollo de aptitudes y competencias, pues, el saber hacer es necesario para estimular el potencial de innovación de los estudiantes e influye en los procesos de socialización y adaptación a los cambios de los alumnos” (Uribe & De Pablo, 2011, según Damián, 2013).

Por otro lado, el 2013 en Perú se inauguró el primer colegio “Innova School Perú”, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundario, además de con ello mejorar su posición en el ranking del Programa internacional para la evaluación de estudiantes -definido como PISA<sup>1</sup>-, en donde el 2012 obtuvieron la última ubicación considerando países de América Latina. En la ejecución del programa, se presentó el desafío de diseñar bajo tres objetivos: ser asequible, escalable y proporcionar excelencia académica, que tuviese como consecuencia mejorar la posición obtenida en el ranking de PISA (Cortés & Bravo, 2016).

Para afrontar y resolver el desafío se diseñó un proyecto basado en el uso del proceso Design Thinking: el cual se define como “una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito. El proceso inicia centrándose en las necesidades humanas y, a partir de ahí, observa, crea prototipos y los prueba, consigue conectar conocimientos de diversas disciplinas -psicología, sociología, marketing, ingeniería, entre otras- para llegar a una solución humanamente deseable, técnicamente viable y económicamente rentable” (Ortega & Ceballos, 2015).

Los autores del programa recogieron ideas y definieron una estrategia innovadora para organizar los diversos aspectos involucrados en el diseño del sistema escolar. De manera estratégica trabajaron en alianza con “IDEO” -reconocida compañía global de diseño-, en donde determinaron lo importante de trabajar con el equipo de profesores para implementar el proceso en su propio personal y al mismo tiempo, crear una experiencia transformadora que permita que los profesores dominen el tema y lo apliquen de forma natural para así transmitirlo al estudiante o futuros colegas. (Cortés & Bravo,

2016).

La experiencia en Chile se refleja de buena manera con el programa “Yo aprendo y emprendo”, que en el año 2012 se ejecutó en Antofagasta. Su objetivo era concientizar a jóvenes estudiantes de enseñanza media de la comuna respecto a las competencias vinculadas con el emprendimiento. El programa se inició con la creación y ejecución de un plan de intervención, orientado al fortalecimiento del aprendizaje respecto al emprendimiento, por medio del desarrollo de capacidades centrales en el ámbito creativo, trabajo en equipo, autoconocimiento y comunicación. La intervención se realizó durante tres años, desde segundo año de secundaria y hasta cuarto año (Olivos, Álvarez & Díaz, 2013).

Uno de los resultados significativos, es que “existe evidencia para el caso de estudiantes de educación superior en la ciudad de Antofagasta que demuestra que, un currículo orientado hacia la creación de empresas y al fortalecimiento del espíritu emprendedor contribuye a la propensión de creación de empresas” (Romani et. al., 2013, según Olivos, Álvarez & Díaz, 2013).

## Desarrollo

Considerando todas las experiencias revisadas a nivel nacional como internacional, y lo que señalan los autores sobre emprendimiento e innovación, se diseña un programa de intervención en establecimientos educacionales para estudiantes de 13 y 14 años, con el fin de fortalecer la cultura emprendedora.

La metodología del estudio fue basada en revisión bibliográfica y la generación de un estado del arte que comprende experiencias similares en Chile y Latinoamérica. De igual modo, se realiza una revisión bibliográfica para definir cuáles son los principales contenidos que se deben enseñar para fomentar el emprendimiento. Con lo anterior, se diseña y modela el programa que ha sido denominado “Tarapacá Labs School”.

Para el diseño del programa, se establecieron las siguientes exigencias desde el equipo:

- a) De manera transversal el programa debe promover el trabajo en equipo, colaborando con personas que comúnmente no realizan tareas juntas.
- b) Trabajo basado en la empatía, poniéndose en el lugar de quienes tienen fortalezas o debilidades para el bien del equipo; la autoconfianza, permitiendo que todos los integrantes del grupo tengan la oportunidad de liderar y representar en alguna de las actividades realizadas en el programa -cambio de roles de manera frecuente-; descubrir y potenciar talentos; y contingencia, en la búsqueda de oportunidades o necesidades considerando los Objetivos de Desarrollo Sostenible -también denominados como ODS<sup>2</sup>-, los cuales plantea la Organización de las Naciones Unidas para asegurar el desarrollo de la sociedad “sin dejar a nadie atrás”, es decir, considerando a todas las personas y los involucrados en las actividades de la humanidad.
- c) Otro tema relevante, es que al inicio y al término del programa -en un encuentro previo a la primera sesión y posterior a la última sesión-, se debe realizar a los estudiantes un cuestionario para evaluar sus Características Emprendedoras Personales -también conocidas como CEPs-, con el fin de poder establecer una métrica de comparación entre estado de ingreso y salida del programa.

Según Barba en el 2013, es Dave McLelland quien en la década de los sesenta realiza un estudio con empresarios a nivel mundial con la finalidad de determinar un perfil de persona emprendedora. Es así como a raíz del estudio propone 10 cualidades o características que se resumen en: búsqueda de oportunidades e iniciativa; persistencia; cumplimiento del trabajo; exigir eficacia y calidad; correr riesgos; fijar metas; conseguir información; planificar y hacer seguimiento sistemático; ser persuasivo y crear redes de apoyo; y tener autoconfianza (Barba, 2013). Es precisamente este instrumento



el que permitirá definir si el programa es efectivo en el crecimiento de los estudiantes.

A través del aporte mediante financiamiento público del Gobierno Regional de Tarapacá se adjudica el proyecto “prototipaje, pre-incubación y aceleración por Tarapacá Labs”, en donde se establece la misión de impactar en emprendimiento e innovación en colegios y liceos públicos de la región. Por esta misma razón, y debido al levantamiento de información realizado, es que se prepara un programa para realizar durante 7 semanas consecutivas, que se enmarca según contenidos en la asignatura de “tecnología” de estudiantes de primer año medio -correspondiente a quienes tienen entre 13 a 14 años-, lo cual se inserta en las actividades y contenidos oficiales que exige el Ministerio de Educación de Chile, facilitando de este modo su implementación y recepción por parte de los establecimientos educacionales.

Por otro lado, el programa está pensado para trabajar con todo tipo de estudiantes y de instituciones -públicas o privadas-, sin embargo, Tarapacá Labs School cuenta con una fase de diagnóstico de los participantes, de modo que se trabaja con necesidades y situaciones que son cercanas para ellos, aprovechando de mejor forma la experiencia. Con la información anterior, es que se diseña el siguiente programa:

#### Sesión 1: Inspiración - 2 horas cronológicas.

El objetivo principal es inspirar a los estudiantes mediante casos exitosos de emprendedores a nivel internacional, nacional y finalmente local, de tal manera de acercar una figura pública que comparte con una historia similar a la de ellos.

Como resultado se espera que parte de los asistentes comprendan que el emprendimiento es una opción válida y posible para ellos o para su entorno más cercano. Al final de la clase se arman equipos de trabajo con estudiantes que por lo general no están acostumbrados

a trabajar juntos, y a cada uno de ellos se asigna un mentor que es parte del programa; el mentor tiene la función de guiar cada sesión y de identificar roles, capacidades y sinergias en cada equipo de trabajo.

#### Sesión 2: Observación - 2 horas académicas

La segunda semana tiene como fin ejercitar la búsqueda de oportunidades para emprender. En esta sesión se realizan actividades fuera del aula de clases, en donde los monitores llevan a la reflexión a sus equipos a través del análisis crítico de situaciones cotidianas, que pueden ser realizados de mejor forma gracias a un nuevo producto o servicio.

#### Sesión 3: Validación – 2 horas académicas

Nuevamente inicia recordando lo vivido en la sesión anterior. En esta tercera jornada cada equipo de trabajo debe observar imágenes o videos de su entorno para reconocer problemas, oportunidades o necesidades de un grupo de personas afectadas. Una vez realizado lo anterior, se les pide que definan lo que en está ocurriendo bajo su criterio -trabajando el concepto de hipótesis-.

En la misma sesión se les pide validar con otros compañeros o compañeras si su visión es la correcta, o si están ocurriendo cosas que ignoran. Al finalizar, se pide reflexionar sobre la importancia de preguntar, de eliminar supuestos y de trabajar bajo certezas que permiten focalizar los esfuerzos en las próximas etapas.

#### Sesión 4: Solución – 2 horas académicas

Una vez realizada la retroalimentación de la sesión de Validación, uno de los monitores expone ante todo el curso la importancia de generar soluciones que resuelvan problemas reales, considerando elementos innovadores que sean elementos diferenciadores.

Durante toda la sesión se generan soluciones a través de dinámicas que comienzan desde el brainstorming a la ronda de ideas -en donde una idea inicial es complementada de manera individual por cada miembro del equipo-, de modo que luego deben validar con los y las afectadas para seleccionar la solución a desarrollar.

#### Sesión 5: Prototipado – 2 horas académicas

Se inicia con la revisión de las soluciones de cada equipo y analizando el feedback que puedan obtener durante la semana. Luego, conocen los conceptos y teoría detrás del prototipado, es decir, desde la inspiración hasta un Producto Mínimo Viable -conocido también como PMV o MVP <sup>3</sup> en inglés-. El resto de la sesión consiste en construir la solución a nivel de inspiración y versión alfa, con elementos de uso cotidiano como cartones, papeles, maderas, entre otros elementos.

#### Sesión 6: Pitch – 4 horas cronológicas

Esta sesión tiene como objetivo terminar diseñando y fabricando un prototipo para mostrar en una jornada final de presentaciones, pero también tiene el fin de preparar a un estudiante de cada equipo a preparar un pitch para la sesión de cierre del programa.

El pitch<sup>4</sup> es una técnica que permite que “los estudiantes más vergonzosos se atrevan a hablar en público, ya que es el grupo al que más le conviene este tipo de actividades, los capacita para la vida social y laboral que les aguarda y donde constantemente han de defender sus ideas” (Fernández, 2016).

Cada monitor tiene la responsabilidad de seleccionar en su equipo al representante que se capacitará en la técnica de pitch, para luego acompañar y ser una especie de coach durante los días de preparación y previos a la jornada de cierre.

#### Sesión 7: Demo Day School – 2 horas académicas

La última sesión es el primer momento de encuentro entre todos los participantes del programa (se puede realizar en simultáneo en más de un colegio). En esta jornada deben presentar todos los representantes de los equipos. La dinámica es que un jurado externo -que no tenga relación con el programa o que no haya sido parte de las sesiones- pueda elegir objetivamente a quien presenta de la mejor manera y que le acompaña un prototipo adhoc de la problemática definida.

Durante la jornada se premia a los tres primeros lugares y se destaca el trabajo de los estudiantes que tuvieron gran desempeño, ya sea en sesiones individuales como a lo largo de todo el programa. Es importante que se promueva durante la jornada un ambiente de compañerismo, apoyo y de celebración por los resultados obtenidos.

Como resumen, la propuesta del programa Tarapacá Labs School -ver tabla 2- es en sí misma una oportunidad para entregar una nueva visión tanto a los estudiantes como a quienes interactúan en el mundo académico, es decir, profesores, directores o personal de apoyo en los establecimientos educacionales.

#### Tabla 2

*Resumen de las jornadas y habilidades desarrolladas en programa Tarapacá Labs School.*

Nombre	Objetivo	Habilidades
Sesión 1: Inspiración	Reconocer las motivaciones personales como fuente de inspiración para el emprendimiento e innovación.	A u t o - conocimiento, manejo de las emociones y sentimientos.
Sesión 2: Observación	Reconocer diferentes necesidades a partir de la observación de videos y situaciones cotidianas.	Pensamiento crítico y pensamiento creativo.
Sesión 3: Validación	Dar a conocer el concepto de validación hipótesis y prueba a través de actividades dinámicas que ayuden a manejar el concepto.	Empatía.
Sesión 4: Solución	Generar soluciones que den respuesta a la problemática o necesidad detectada.	Toma de decisión y comunicación asertiva.
Sesión 5: Prototipo	Generar prototipo de la solución definida en la sesión anterior.	Manejo de la tensión y estrés
Sesión 6: Preparación Demo Day	Preparar a los alumnos que defenderán su idea de proyecto (Pitch).	Comunicación asertiva.
Sesión 7: Demo Day	Presentar Pitch	Manejo de la tensión, estrés y comunicación asertiva.

En el detalle se puede analizar y definir que en cada sesión se trabajan habilidades en especial, las mismas que están directamente relacionadas con el fortalecimiento de las CEPs, y que tienen una coherencia en la presentación y en la secuencia pensada, de modo que un estudiante inicia de manera tímida en la primera sesión y finaliza con fuerza, entusiasmo y motivación en la sesión final al demostrar todos los conocimientos adquiridos en una sana competencia con el resto de los participantes.

## Dinámica de las sesiones

Sobre la metodología: Al ser un programa de formación emprendedora, se define la relevancia de realizar las sesiones de trabajo de forma diferente a lo que están acostumbrados los estudiantes. Para esto, es que se propone salir del aula y participar de espacios abiertos o no convencionales en cada sesión. Un tema complementario es el rol del profesor en sala, y para ello se utiliza como basa la metodología CEFE<sup>5</sup>, donde se fortalece el concepto de facilitadores o de monitores en un espacio, dando pie a un programa que apunta a la personalización, confianza y seguimiento de los estudiantes.

“CEFE es un programa de promoción del emprendimiento para la micro y pequeña empresa que practica la capacitación con la metodología del “actionlearning” la sigla se forma de la siguiente manera: Competency based, Economies through, Formation of Entrepreneurs” (Salinas, 2014), y a pesar de que los autores lo relacionan directamente con el mundo de las empresas, también es propicio para el fortalecimiento de las características emprendedoras.

Sobre los monitores: Este trabajo se realiza con varios guías en el aula. El argumento está basado en las nuevas tendencias de la educación, por ejemplo “uno de los sistemas educativos con mayor proyección en el futuro es el Aprendizaje Adaptativo, el cual se basa en entender las diferencias de aprendizaje de cada estudiante, ofrecerle los materiales, contenidos y ejercicios que le permitan desarrollarse correctamente, además que empodera a los docentes con la información específica sobre el desempeño de los estudiantes” (Olvera & Almeida, 2019).

Es así como el programa Tarapacá Labs School propone contar con cinco monitores en cada sesión, lo cual permite realizar el seguimiento y asegurar de cada estudiante, la resolución de dudas y participación activa para fomentar el aprendizaje personalizado. Cada monitor apadrina a uno de los equipos de trabajo durante las siete semanas de trabajo, por lo que el seguimiento es a medida y se pueden tomar



acciones de apoyo de manera inmediata.

Sobre los contenidos: Cuando se habla de emprendimiento es normal atribuir una serie de teorías y de conceptos que deben ser manejados por quienes desean emprender. Sin embargo, tomando como una base la experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia, en donde se establece que en sus estudiantes la competencia de emprendimiento se logra haciéndose cargo de fomentar el diseño de servicios, pasar de una idea a la implementación de la misma, dando a conocer o explicando cómo son los ecosistemas de innovación y competitividad, así como trabajando en la detección de roles o habilidades de los emprendedores, creación de empresas y juego de roles de empresas (Baviera et. al., 2019).

En cuanto al programa Tarapacá Labs School, considera el diseño de productos o servicios en la sesión de validación y en la de solución.

Se busca que a través de la sesión de prototipado se genere una idea y se materialice. Durante las jornadas se les indica donde pueden recurrir para tener nuevos apoyos -como entidades pro-empresariado regionales- y asumir roles en dinámicas que permiten crear y defender un nuevo producto / servicio.

Además, se trabaja las características del emprendedor en la sesión de inspiración, para reconocer en sí mismos o en sus cercanas características que les permitan potenciar un emprendimiento; y sólo la creación de empresas es el único tema que se trabaja, pero sin profundidad, debido a que son menores de edad y la constitución de empresa tiene ese requisito legal.

#### Argumento teórico

Según la revisión bibliográfica, la capacidad de ser competitivo en un país se resume en la formación de su capital humano, esto es en los diferentes niveles de aprendizaje -primaria, media, secundaria y/o universitaria-.

En países como Chile existen diferentes programas pro-empresariado en el ámbito

universitario, incluso algunos con relevancia internacional y de exportación -como Jump Chile o Brain Chile<sup>6</sup>-, lo que supone que en ese nivel hay alternativas para desarrollar las temáticas más allá de una asignatura o un electivo. Caso contrario ocurre en programas de educación media o primaria, en donde el emprendimiento no es mencionado como tal en ninguno de los programas educativos. Por consiguiente, las asignaturas que más se asemejan son las relativas a las artes, tecnología o computación, las cuales por los objetivos planteados debiesen entregar herramientas tecnológicas necesarias para construir nuevos proyectos.

A partir de la revisión de los programas de estudio, se evidencia que el problema no es la propuesta, sino que más bien la ejecución. En conversaciones con docentes de establecimientos de la región de Tarapacá, se concluye que no todos cuentan con los conocimientos o la claridad de lo que se debe lograr, por lo que, cada uno con técnicas distintas o con sus propios medios intenta acercarse a un resultado aceptable.

Por todos los motivos antes mencionados, es que se diseña el programa como la posibilidad de apoyar a los docentes en sus aulas entregándole tanto a ellos como a sus estudiantes conocimientos en tendencias tecnológicas y a utilizar mejor los espacios / recursos disponibles a favor de lograr mejores resultados académicos.

La propuesta: integrar más personas como monitores en sala, de modo que el trabajo se vuelva personalizado; dar a conocer tendencias que permitan abrir la mente y generar nuevas alternativas de desarrollo de proyectos, de trabajos conjuntos o de mejoras para el establecimiento educativo; pautas de trabajo que estén empaquetadas y que pueden ser replicadas por los profesores en las próximas sesiones, incluso pudiendo capacitar a estudiantes con conocimientos avanzados como futuros monitores, con el fin de tener más apoyo en el seguimiento del grupo. Es decir, que el programa pueda continuar replicando el modelo de manera independiente.

Por otro lado, es necesario mencionar la relevancia de tres aspectos fundamentales en el emprendimiento y del cual se hace cargo el diseño del programa: la concepción de la idea; la creación de un producto / servicio; y la defensa del emprendimiento.

Comunmente la disyuntiva es saber qué es más importante al momento de emprender, sin embargo, más allá de tomar parte en algunas de las etapas del emprendimiento, es importante diseñar un programa que entregue los argumentos técnicos para preparar con igual nivel de importancia cada una de las etapas, es decir: ser perfecto en cada una de ellas.

Tarapacá Labs School se hace cargo de la concepción de la idea por medio de las sesiones de Inspiración, Observación y Validación, en donde el trabajo radica en poner en valor al emprendedor y a una búsqueda constante de oportunidades / necesidades o desafíos para un grupo de afectados; el argumento es que, si el emprendedor no se conoce o no define factores que mejorar, es difícil lograr buenos resultados. Por otro lado, si no reconoce a un grupo que tenga una necesidad será complejo poder entregar una solución de verdad.

El programa se hace cargo de la creación de un producto / servicio a través de las sesiones de solución y prototipaje, en donde el rol principal es continuar con el proceso constante de validación con el potencial cliente o afectado, pero generando cosas concretas o prototipos que pasen desde lo inicial a una solución más compleja. Nuevamente, se promueve el valor real de esta etapa para concretar correctamente el emprendimiento.

Luego, la fase de defensa del emprendimiento es trabajado con una única metodología a través del pitch, con la cual se pone en valor la capacidad de convencer a otros sobre la pertinencia de realizar el emprendimiento, sobre la existencia de un modelo de negocio y de generar planes de acción para las siguientes etapas. En consecuencia, el programa Tarapacá Labs School busca trabajar a fondo en los tres momentos fundamentales para

llevar a un potencial emprendedor a construir su emprendimiento.

## Conclusiones

La formación emprendedora es la clave para poder mejorar índices de competitividad en países que aspiran al desarrollo. Para esto se pueden plantear acciones simultáneas en diferentes niveles de la educación, o bien, desarrollar planes de intervención profunda desde el nivel menor e ir avanzando al ritmo de las nuevas generaciones. Lo complejo es que las modificaciones profundas requieren de años de espera para evidenciar los resultados, y en ese sentido parece una mejor alternativa fortalecer la cultura emprendedora de manera simultánea.

A la fecha se han desarrollado iniciativas en países latinoamericanos para promover la formación emprendedora, pero básicamente se han preocupado de realizar intervenciones que permiten medir y estudiar comportamientos, pero no dejan capacidades instaladas que puedan actuar de manera independiente a la participación de terceros. Por este motivo, la inquietud es definir cuáles son las habilidades que se deben desarrollar y las formas de llevar a cabo para cumplir los resultados esperados.

Es así, como a través de esta investigación bibliográfica es posible proponer un programa de formación en emprendimiento denominado Tarapacá Labs School, el que tiene como principal objetivo el fortalecer la cultura emprendedora a través del trabajo de las características emprendedoras de los estudiantes que se encuentran en etapas tempranas.

Se ha considerado la experiencia de planes similares, del contexto regional, nacional e internacional, y se ha decidido que una intervención de siete semanas es necesaria para mantener la atención del grupo, participar de manera activa con los representantes de los establecimientos educacionales y no invadir programas de estudio, sino que al contrario, aportar desde una óptica diferente al cumplimiento de los contenidos

correspondientes al año en curso pero con una fuerte mirada en emprendimiento e innovación.

A pesar de lo que indican algunos autores, el programa no pretende bajo ningún punto finalizar con el 100% de los estudiantes deseosos de constituir sus propias empresas. El objetivo principal es: fomentar características e instaurar una cultura emprendedora, las cuales son útiles para todas las personas y sin importar donde se empleen. Por ejemplo, la autoestima -es una de las CEP's trabajadas- por ser una herramienta de autoayuda para estudiantes de 13 o 14 años, que permite conocerse de mejor forma y valorar las virtudes que poseen. Trabajando la autoestima es posible combatir de mejor forma el bullying o los problemas de motivación del estudiante que son propias de la edad; lo mejor de todo es que éstas son ventajas del programa, ya que no representan el foco principal.

Visto de otra manera, el “fijar metas” o la “persistencia” -otras de las CEP's trabajadas en el programa- son características que todo empleador busca en sus equipos de trabajo, e incluso padres o profesores valoran en sus hijos o estudiantes, respectivamente.

Lo que se intenta sugerir es que a pesar de que Tarapacá Labs School nace con un fin específico, también es cierto indicar que tiene múltiples beneficios que impactan a toda la comunidad escolar, inclusive de manera directa a las empresas e instituciones de educación superior en el largo plazo.

Desde el punto de vista de la contingencia de las temáticas tratadas en el programa, la revisión bibliográfica señala que la coherencia y la profundidad de los contenidos permiten mejorar la valoración de las características emprendedoras en los participantes, lo cual debe ser evaluado y medido para respaldar. Sin embargo, se consideran los principales temas pero presentados desde la experiencia a través de la metodología CEFÉ, que permite realizar dinámicas y el procesamiento de la información para llevar a situaciones concretas; a lo anterior, hay que sumar la participación de monitores que

realizan el seguimiento en los equipos durante las siete sesiones del programa, es decir, son capaces de tomar acciones específicas y personalizadas para cada integrante de modo de motivar, asegurar el crecimiento de cada estudiante y que en términos generales apunten al cumplimiento del objetivo de Tarapacá Labs School.

### Referencias bibliográficas

- Añazco, S. J. G., & Castillo, T. P. A. (2017). “Competitividad y emprendimiento: herramientas de crecimiento económico de un país”. *INNOVA Research Journal*, 2(8.1), 322-328.
- Barba, D. (2013). “Características emprendedoras personales (CEP): de hombres y mujeres gerentes de las cooperativas de ahorro y crédito de Riobamba: investigación 2010-2011”. *Revista Ciencia UNEMI*. N° 9, junio 2013, pp. 62-68. ISSN: 1390-4272.
- Baviera Puig, M. A., García García, F., Hervás Oliver, J. L., Loras Campos, J. M., Molina, M., & Palau Ramírez, F. (2019). Evaluación de la competencia transversal CT04 “Innovación, creatividad y emprendimiento” en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València. *JIDDO. I Jornada de innovación en docencia universitaria para la dirección de organizaciones públicas y privadas*, 32-40. Universitat Politècnica de València, 5 de julio 2019.
- Cámaras de Comercio - Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). “Fomento del espíritu emprendedor en la escuela”. Madrid. Cámaras de comercio - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cargua García, A., Posso-Pacheco, R., Cargua García, N., & Rodríguez Torres, A. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Olimpia*, 140-152
- Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L.

- (2016). El papel de la investigación acción colaborativa en el desarrollo profesional docente. *Profile*, 39-54.
- Coduras, A., Levie, J., Kelley, D., Saemundsson, R., Schott, T. & Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (2010). "Global entrepreneurship monitor special report: Una perspectiva global sobre la educación y formación emprendedora". Babson College, Universidad del Desarrollo Universidad y de Reykjavik.
- Comisión Europea. (2009). "El espíritu empresarial en la educación y la formación profesionales". Comisión Europea - Dirección general de empresas e Industrias.
- Cornell University, INSEAD & WIPO. "Global Innovation Index". Disponible en: [https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo\\_pub\\_gii\\_2019/cl.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2019/cl.pdf) (Visitado el 28 de enero de 2020).
- Cortés, C., Bravo, U. (2016) "Innova School: utilización de métodos de diseño para crear un nuevo sistema escolar y una experiencia de aprendizaje innovadora en Perú". *Revista Base Diseño e Innovación*. Universidad del Desarrollo. Santiago de Chile. ISSN: 0719-515X
- Damián, J. (2013). "Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria". *Revista mexicana de investigación educativa*.
- FESE. (2011). "Manual educativo para asesores: Mi primera empresa "emprender jugando"". Ciudad de México: Fundación Educación Superior Empresa - ANUIES.
- Fernández, R. T. (2016). Elevator pitch: ¡comunica y defiende tu proyecto en 60 segundos! *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 1-3. Año 11 - No 34 - 2016 - ISSN: 1699-3748.
- García, C. M., Mayor Ruiz, C., & Gallego Noche, B. (2010). *Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 111-134.
- Guerrero, M., & Serey, T. (2018). "Reporte nacional de Chile 2018. Global Entrepreneurship Monitor (GEM)", Universidad del Desarrollo. Santiago de Chile. ISBN: 978-956-374-032-5
- Gibb, A. (2005). "Creating the Entrepreneurial University Worldwide Do we need a wholly different model of Entrepreneurship". Foundation for SME Development.
- Hernández, K., González, L., & Herrera, M. (2015). "Emprendimiento universitario: Generalidades y primeros resultados del taller de sensibilización para profesores sobre espíritu emprendedor". Monterrey: Instituto de emprendimiento Eugenio Garza Lagüera.
- Jaramillo, L. (2008). "Emprendimiento: Concepto básico en competencias". *Revista Lumen*.
- Moreno, M. G. (2000). "Formación de docentes para la innovación educativa". *Revista Electrónica Sinéctica*, 24-32.
- Olivos, F., Álvarez, I., & Díaz, F. (2013). "Impacto de la educación para el emprendimiento en la creatividad: Una experiencia en Chile con Propensity Score Matching". *Revista Electrónica Educare*, 259-276.
- Olvera, N., Almeida, C. (2019). El rol del docente en el aprendizaje adaptativo. *Revista digital FILHA*. Julio-diciembre. Número 21. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. ISSN: 2594-0449.
- Ortega, M. S., & Ceballos, P. B. (2015). "Design thinking: Lidera el presente. Crea el futuro". ESIC Editorial. ISBN: 8415986548, 9788415986546.
- Romani, G., Didonet, S., Contuliano, S.-

H., & Portilla, R. (2013). "Propensity of university students in the Region of Antofagasta, Chile to create enterprise". *Journal of education for business*, 253-264.

Salinas, C. R. A. (2014). Aplicación de la metodología CEFE como herramienta para el desarrollo de las capacidades empresariales personales a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UPeU-filial Tarapoto. *Valor Agregado*, 1(1).

Sepúlveda Parra, C., & Murillo Torrecilla, F. J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6-24.

Uribe Toril, J., & De Pablo Valenciano, J. (2011). "Revisando el emprendedurismo". *Boletín económico de ICE* N° 3021, 53-62.

Valls, N., Villa, A., Martínez, S., & Hernando, A. (2009). "Emprendimiento social Juvenil. 18 buenas prácticas". Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: NARCEA

Vivas Otárola, A. P., & Ángel Arias, C. E. (2018). "Una mirada al emprendimiento en India". *Gestión Ingenio y sociedad*, 26-32.

World Economic Forum. "The Global Competitiveness Report". Disponible en:

[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf)  
(Visitado el 28 de enero de 2020).





## Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: currículo, memoria y educación

### Pedagogical reflections on the teaching and learning of history: curriculum, memory and education

Luis Rodolfo López-Morocho

Fé y Alegría - Ecuador

luisr.lopezm@outlook.com

Miguel Angel Macias-Moreno

Unidad Educativa Ismael Proaño Andrade - Ecuador

mianmamo1990@hotmail.com

## RESUMEN

Esta investigación se orienta a discutir el abordaje pedagógico de la historia al interno del contexto educativo formal. Para lo cual se han identificado algunas nociones claves de la filosofía de la historia como la memoria, analizada a partir de la perspectiva del pensador francés Paul Ricoeur, específicamente en su cuestionamiento al uso y abuso de la misma, así como del olvido en el despliegue de la enseñanza en el escenario escolar; en la misma línea argumental se expresan los planteamientos de Walter Benjamin sobre el concepto de historia, como un campo concreto de disputa por el relato y por la hegemonía de la narración, y por la necesidad de saltar el tipo de historiografía que configura una historia de los grandes personajes, por otra que visualice los colectivos relegados u ocultados. Finalmente, con estas discusiones preliminares que sirven de base se pasa a analizar el currículo ecuatoriano de 2016, específicamente en la asignatura de Historia, donde se han ido materializado estas nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia o a su vez se han prescindido de ellas.

Palabras clave: historia, memoria, educación, currículo, filosofía

## ABSTRACT

The objective of this investigation is the studying of learning process throw formal education history. For this I have identified some key concepts of "philosophy of history" like memory, analyzed from Paul Ricoeur's thinking, focused in his questioning of the use and abuse, in the other hand, the oblivion ant their implication in the scholar field, in this way, I have expressed Walter Benjamin's arguments about the history concept , like a fight space for the story and the hegemony of story, and for the need to change great characters' history for other point of view that consider the relegated or hidden groups. Finally, from this analysis I have analyzed the 2016 Ecuadorian situation specifically history class, where these concepts have been applied or not.

Key words: history, memory, education, curriculum, philosophy

## Introducción

En el presente artículo se pretende reflexionar acerca de la problemática encontrada en el texto de Ricoeur que relaciona sus aportes sobre la memoria con la educación. Concretamente el autor plantea que “toda sociedad tiene la responsabilidad de la trasmisión transgeneracional de lo que considera sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86), y en este sentido surge la pregunta ¿Qué criterios deben utilizarse para elegir estas memorias?

Esta pregunta interseca varios campos de análisis entre los que destacan la educación, la historia, la memoria, la identidad y el poder. De este modo, la investigación estará estructurada en dos partes, en la primera se reflexionará sobre la problemática antes planteada valiéndonos, principalmente, del diálogo entre los aportes de Benjamin a la historia y los de Ricoeur sobre la memoria, y en la segunda, fruto del diálogo anterior, se analizarán brevemente los planteamiento del currículo ecuatoriano de la asignatura de historia en bachillerato para apreciar hasta qué punto se han tomado en consideración los aportes del enfoque de análisis histórico contemporáneo y cómo se ha realizado su aplicación práctica en los libros de texto.

## Desarrollo

### Acerca de la Memoria y la educación

Dentro del campo de la reflexión sobre la historia, la memoria juega, sin duda alguna, un papel fundamental. En el presente trabajo no abordaremos la titánica tarea de, al estilo griego, intentar responder a la pregunta ¿Qué es la memoria?, ni desde una perspectiva genealógica averiguar ¿Cómo emerge la concepción de memoria presente en la contemporaneidad?, ya que sobrepasan las intenciones de la presente investigación. En este contexto, entenderemos la memoria, siguiendo a Ricoeur, de forma muy relacionada con el recuerdo, pues es “momento objetual de la memoria” (Ricoeur 2003, 20). El recuerdo a su vez se entenderá como “objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección” (Ricoeur 2003, 20).

Es importante en este punto mencionar que en el acto de hacer memoria intervienen dos elementos de carácter distinto que a su vez se encuentran interrelacionados, por un lado, está la memorización y por otro la rememoración. El primero haría referencia a las “maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer” (Ricoeur 2003, 83) y por tanto estaría directamente vinculado con la educación, mientras que el segundo “acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que esta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó” (Ricoeur 2003, 83).

De este modo en la educación se pueden dar ambos, pues uno haría referencia a una trasmisión de carácter más teórico, mientras que la otra sería mucho más práctica, vivencial y significativa. Ricoeur vincula solamente la memorización a la escuela, y esto se entiende por cuanto en la escuela tradicional, de la cual aún perviven muchas prácticas, se privilegiaba la mera trasmisión memorística, abandonando totalmente la experiencia del individuo, “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria” (Ranciére (1987) 2007, 41). En la actualidad nuevos planteamientos venidos de lo que en pedagógica se conoce como escuela nueva, intentan rescatar también aprendizajes vivenciales. En todo caso hay que reconocer que el aula de clase no es necesariamente un lugar privilegiado para vivir acontecimientos en el sentido que plantea el autor.

El aprendizaje está directamente vinculado con la memoria y por tanto la relación entre profesor y estudiante juega un rol fundamental toda vez que “conciernen los ejercicios de memorización inscritos en un programa de educación, de paideia” (Ricoeur 2003, 85). El modo principal como se ha realizado este proceso viene dado por la recitación de una determinada lección aprendida de memoria, que se utiliza, por lo menos, desde la Edad Media:

En el ámbito de la enseñanza, que no es más que



una parte de la paideia, como veremos dentro de poco, la recitación constituyó durante largo tiempo el modo privilegiado de transmisión, controlado por los educadores, de textos considerados, si no como fundadores de la cultura enseñada, al menos como prestigiosos, en el sentido de textos que sientan cátedra, crean autoridad (Ricoeur 2003, 86).

Ricoeur no ve algo necesariamente negativo en este aspecto, pues se refiere al ejercicio de la memoria que además responde a la necesidad y responsabilidad de toda sociedad “de la trasmisión transgeneracional de lo que considera como sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86). El autor no ignora la problemática que existe en quién y qué se trasmite, “según un conocido adagio evocado por Hannah Arendt: *Potestas in populo, auctoritas in Senatu*. La cuestión eminentemente política estriba en saber quién es el «senado», quiénes son los «ancianos», y de dónde procede su autoridad” (Ricoeur 2003, 86). Sin embargo, la sorteja brevemente manifestando que la educación se despliega más acá de ese problema y que cualquiera que sea la respuesta a este enigma que Rousseau llamaba “laberinto político” (Ricoeur 2003, 86), toda sociedad debe educar por cuanto, por un lado es necesario transmitir los logros culturales como ya se ha mencionado y por otro “aprender es, para cada generación, ahorrar, como sugerimos antes, el esfuerzo de aprender todo de nuevo cada vez” (Ricoeur 2003, 86).

La memoria está vinculada con el pasado y este a su vez no refiere directamente a la historia, es importante mencionar que si la memoria se libera “del servicio del pasado” (Ricoeur 2003, 94) se convierte en imaginación. De hecho, Ricoeur se percata de que muchas de las críticas a la memoria en el campo educativo vienen dadas por la exaltación del genio, en contraposición de la figura del asno, que sería el resultado de que en la escuela “no se hacen, dice Montaigne, más que asnos cargados de libros” (Ricoeur 2003, 95).

De este modo, el autor coincide con las críticas contemporáneas a la memoria en educación, por un lado, identifica el abuso por exceso que se

da en la escuela tradicional, donde se memoriza sin sentido alguno, mientras que en algunas propuestas de escuela nueva o activa, se ve una ausencia total de la misma, a lo que Ricoeur también crítica “podemos, pues preguntarnos si en este momento la crítica de la memoria memorizante no se extralimita en su objetivo. Al abuso por exceso con Bruno responde el abuso por defecto con J.-J. Rousseau” (Ricoeur 2003, 95).

Al hablar sobre la memoria es necesario también mencionar un elemento directamente relacionado que interseca también al ámbito educativo, este es el olvido. La memoria de hecho aparece como una suerte de respuesta a la imperante necesidad de “no olvidar nada” (Ricoeur 2003, 95), pero acaso como se pregunta Ricoeur “¿el uso mesurado de la memorización no implica también el uso mesurado del olvido?” (Ricoeur 2003, 95). Justamente el olvido hace notar la imposibilidad del memorismo, o memoria memorizante en palabras de Ricoeur.

Sea en la vida cotidiana o en la escuela, no podemos recordar el gran abanico de experiencias que hemos vivido, ni los conocimientos que nos transmiten. Justamente con esta premisa es fundamental considerar como debemos usar adecuadamente la memoria y aplicada en el campo educativo ¿qué elementos olvidar y cuales guardar en la memoria? Para acercarnos a esta problemática es imprescindible en primer lugar tratar ciertas consideraciones de la filosofía de la historia con respecto a la memoria.

La denominada memoria colectiva, que a fin de cuentas se identificaría con la misma memoria, constituye el lugar de arraigamiento de la historiografía, donde se pueden visibilizar diferentes memorias. La pregunta por tanto antes, o quizás al mismo tiempo, que pertenece al campo educativo, refiere al campo historiográfico, pues para transmitir ciertas memorias antes estas deben estar siendo ejercidas, contadas, visibilizadas.

En este sentido se ha evidenciado que la historia tradicional que estamos acostumbrados a contar resalta el papel de los héroes y las grandes gestas, desde un estilo griego. Sin embargo,

hay que mencionar que “lo que fue gloria para unos, fue humillación para los demás” (Ricoeur 2003, 109). Aquí surge una paradoja sobre la historia que contar, “demasiada memoria aquí, no suficiente memoria allí” (Ricoeur 2003, 109). Y de forma paralela el riesgo de una memoria e historia manipuladas donde se produce “una manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder” (Ricoeur 2003, 110).

Estas relaciones de dominación no pueden obviarse por cuanto aquí la memoria no solamente tiene la necesidad del olvido, sino que es instrumentalizada para recordar y olvidar ciertos elementos que a su vez desembocan en “la problemática de la memoria y la identidad, tanto colectiva como personal” (Ricoeur 2003, 111).

Ricoeur manifiesta que la identidad es frágil por varios motivos, entre ellos está su difícil relación con el tiempo. La memoria permite la conformación de la identidad en conjunto con aquello que llamamos presente y futuro. Además de esto se encuentra el papel del otro frente al yo, con el cual también vamos construyendo memoria y en ocasiones es considerado como una amenaza y por tanto “un peligro para la propia identidad, la del nosotros como la del yo” (Ricoeur 2003, 112). En todo caso la identidad y la memoria se interrelacionan porque la primera se constituye a través de la función narrativa de la segunda. Y en esta relación aparece también la figura de la ideología “como guardián de la identidad” (Ricoeur 2003, 113). De hecho, para Ricoeur, esta gira directamente en torno al poder por cuanto “lo que la ideología tiende a legitimar es la autoridad del orden o del poder -orden, en el sentido orgánico entre todo y parte; poder, en el sentido de la relación jerárquica entre gobernantes y gobernados-” (Ricoeur 2003, 114).

La ideología en relación vertical con la identidad y la memoria sería la encargada de convertir a la historiografía en “la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente” (Ricoeur 2003, 117). De este modo lo que se consigue es poner la historia al servicio del cierre identitario

de la comunidad. Ahora bien, nuevamente parece el interrogante de que criterio utilizar para mostrar las historias que se cuentan, pues estas siempre estarán inscritas en un entramado de poderes y cierta ideología. La respuesta de Ricoeur, siguiendo a Todorov, abandona el campo epistemológico para inscribirse en un plano ético:

El trabajo del historiador, como todo trabajo sobre el pasado, no consiste nunca solamente en establecer hechos, sino también en escoger los más destacados y significativos de entre ellos, y en relacionarlos luego entre sí; pero este trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda, no de la verdad, sino del bien (Ricoeur 2003, 117-118).

Evidentemente este campo nos refiere al reto moral, al deber de la memoria que “nos proyecta mucho más allá de una epistemología de la historia, hasta el corazón de la hermenéutica de la condición histórica” (Ricoeur 2003, 118). En este sentido, la interrelación entre memoria e historia parece materializarse en una suerte de guardiana del pasado pues el decir tú recordaras implica también, tú no olvidaras. Ahora el criterio para este recordaras a juicio de Ricoeur tiene que estar basado en la justicia, entendida esta como virtud que “por excelencia y por constitución, se dirige hacia el otro” (Ricoeur 2003, 121).

El deber de la memoria coincide por tanto con el deber de hacer justicia. Aquí la noción de deuda juega un rol fundamental, en primer lugar, es necesario no confundirla con un tipo de culpabilidad, pues está más relacionada con una suerte de herencia, esto es “debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (Ricoeur 2003, 121). Esto se traduce en que el deber de la memoria no se reduce solo a guardar una huella material del pasado, sino de los hechos del pasado por cuanto los otros que ya no están, pero estuvieron, son el centro de preocupación. De entre los otros que debemos recordar es fundamental resaltar a las víctimas, en cuanto prioridad moral que vincula la alteridad y la justicia.

De este modo Ricoeur vincula magistralmente

tres conceptos clave que se vinculan al problema educativo antes planteado, a saber, son Historia, poder e identidad. Para profundizar más las interrelaciones entre ambos es necesario acudir a un pensador que ha ejercido una influencia incuantificable en el pensamiento contemporáneo, Walter Benjamin.

### Benjamin, historia y memoria

Cuando hablamos de Walter Benjamin sin duda alguna podemos rememorar algún aporte sustancial que se ha realizado sobre la base de su pensamiento y concretamente de sus conceptos a innumerables campos de estudio, de hecho “disciplinas muy generales o, al contrario, muy especializadas han, ciertamente, adoptado, discutido, trabajado esos conceptos” (Didi-Huberman 2006, 119).

Dentro del estudio histórico ciertamente marcó un punto de inflexión y en el campo filosófico “se han comentado profundamente las tesis Sobre el concepto de historia” (Didi-Huberman 2006, 119). Para los fines del presente ensayo nos limitaremos a resaltar ciertos conceptos que interpelan directamente a la memoria y han ejercido una influencia incuantificable en el enfoque de la historia contemporánea y, en consecuencia, también en sus orientaciones didácticas-curriculares, “las tesis de Filosofía de la Historia tienen un objetivo pedagógico, expresamente político” (Buck-Morss 1989, 316).

Uno de los tantísimos aportes del pensamiento de Benjamin a la historia se encuentra en el cuestionamiento de la finalidad que se suele asignar a la historia y está íntimamente ligado a la noción de progreso que Benjamin desarma de manera magistral en su famosa tesis IX:

Hay un cuadro de Paul Klee llamado *Angelus Novus*. En ese cuadro se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo a lo que mira fijamente. Los ojos se le ven desorbitados, tiene la boca abierta y además las alas desplegadas. Pues este aspecto deberá tener el ángel de la historia. Él ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona incansablemente

ruina tras ruina y se las va arrojando a los pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero, soplando desde el Paraíso, una tempestad se enreda en sus alas, y es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Esta tempestad lo empuja incontenible hacia el futuro, al cual vuelve la espalda mientras el cúmulo de ruinas ante él va creciendo hasta el cielo. Lo que llamamos progreso es justamente esta tempestad (Benjamin 2012, 310).

Esto implica que la historia no tiene ni un inicio ni un fin preestablecidos, sino que por el contrario existen rupturas en las múltiples líneas históricas, donde hay unas que se han visibilizado, generalmente las de los grandes personajes y héroes, y otras que se han ocultado, las de las víctimas, los perdedores, los oprimidos, ... El progreso posee una contradicción en su mismo núcleo, avanzamos, pero ¿hacia dónde? Sin la noción de finalidad esta pregunta carece de significado. En este sentido la misión del historiador es “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin 2012, 309) y esto quiere decir, entre otras cosas, visibilizar aquello invisibilizado, “revelar la piel subyacente” (Didi-Huberman 2006, 119), aquello oculto de la historia, de hecho, se trata de un problema nuclear en la reestructuración completa de la historicidad como tal.

El campo educativo está interpelando por estos planteamientos principalmente por cuanto “el proceso de transmisión cultural aparece como un cortejo triunfal en el que los dominadores de hoy pasan sobre los que hoy yacen bajo tierra” (Buck-Morss 1989, 316). En otras palabras, no existe una transmisión de una historia a contrapelo en el campo educativo, sino que lo que se transmite es el conocimiento planteado por la historiografía oficial. En este punto, al igual que se pudo inferir de Ricoeur, para que otra historia se cuente en el aula, primero esta debe ser visibilizada por los historiadores, misión en la que están ocupados, relativamente, hace poco tiempo, y que por sí solo plantea ya una multiplicidad de dificultades y problemáticas. Sin embargo, es claro que “este cometido del materialista histórico es vital para la pedagogía revolucionaria” (Buck-Morss 1989, 316).

De este modo la ya antiquísima muletilla en la enseñanza de la historia que manifiesta que debe enseñarse para no cometer los mismos errores del pasado debe resignificarse por cuanto desde una perspectiva Benjaminiana “no es que el pasado arroje su luz sobre el presente o el presente su luz sobre el pasado” (Buck-Morss 1989, 319) sino que el mismo presente se une con el pasado en un sentido de deuda semejante al planteado por Ricoeur. De este modo la educación debe orientarse hacia esta praxis haciendo visible lo invisible de los acontecimientos del presente, “Benjamin describía el aspecto pedagógico de su trabajo: educar en nosotros el medio creador de imágenes para mirar dimensionalmente, estereoscópicamente, en las profundidades de las sombras históricas” (Buck-Morss 1989, 320).

La historia oficial ha perdido o mejor dicho, es carente de una fuente de sanación o de reparación, dimensiones que si se encuentran en otras formas de escritura de la historia, por citar dos casos de un director de cine chileno, que a partir de documentales hace hablar a los otros personajes a simple vista no importantes en la historia de la dictadura de Pinochet, para lo cual debería remitirse a dos filmes: *El botón de nácar* (2015) y *Nostalgia de la luz* (2010), trabajos de Patricio Guzmán, en ellos se cuenta la historia desde los desaparecidos y sus familias; en trabajos como este se encuentran las emociones y el culto a las víctimas sobre los cuales se levantan el cortejo triunfal de los vencedores queda en entredicho, pues desde hace mucho tiempo la historia se transmite en los colegios como un conjunto de datos y hechos que no empatan con la parte emotiva de los estudiantes.

Es precisamente en estas situaciones donde cobran radical importancia los aportes de Walter Benjamin, “cepillar la historia a contrapelo”, abandonar la idea de progreso, dejar de considerar que hemos caminado hacia el mejor de los mundos y que vamos hacia allá, y que una cosa es causa necesaria y suficiente de otra y que los hechos se desprenden como un pasar de rosario.

Los historiadores cada vez más asumen el rol de hacer justicia a esos aspectos relegados de la

historia, a esos sujetos anónimos; es el caso de Carlo Ginzburg representante de la microhistoria italiana y la historia indiciaria cuando en *El queso y los gusanos* (1976) saca del anonimato a Menocchio un personaje que se enfrenta al tribunal de la Inquisición y luego es conducido a la hoguera, el relato elucida un rostro no oficial de la Iglesia Católica, desde un personaje en apariencia nimio para la historiografía, no es Giordano Bruno, Galileo Galilei o Santa Teresa, es un molinero que sabe leer, no se encuentran ideas luteranas puras, sino una suerte de lectura o comprensión popular de varios aspectos de la divinidad de Cristo y otros varios temas; Menocchio sería una suerte de arquetipo de una doctrina difuminada en el populacho, en palabras de Ginzburg un indicio para reflejar aspectos de la vida común de las personas que vivían en este pueblo.

Crear que las cosas han sucedido como nos lo relatan es de por sí un equívoco, pues en el fondo únicamente en el momento actual con el avance de las tecnologías hay las posibilidades de captar un hecho en “tiempo real” y cómo se está desarrollando, pues una dificultad para captar algo como verdad es saber que en tiempos anteriores el historiador no estaba inmerso y escribiendo directamente cómo las cosas sucedían, sino que hay una distancia insalvable entre el momento de efectuación del hecho y el espacio para la escritura, primero hay una experiencia del hecho y luego su respectivo registro escritural, en ese lapsus sin duda hay varios aspectos que se desdibujan, detalles que se obvian y el mismo límite del lenguaje que no logra capturar un acontecimiento en su complejidad. Por tanto, hay dos tiempos: el de los acontecimientos y el de la escritura o registro de los hechos, y un tercero el de la difusión de la historia. Entonces aquello que un historiador debe ofertar a sus lectores es las herramientas para familiarizarse con una experiencia ajena, con vivencias extrañas al lector.

De este modo, como popularmente se cree, no solamente las ideologías sirven para falsificar la historia o falsear la historia, sino las mismas ideas adquiridas de verdad y de historia. Debido a que, si se considera que únicamente es histórico



aquello que está plasmado en los manuales de historia que muchas veces se enseñan en las escuelas y los colegios; efectivamente se debe ir a esas fuentes y enterarse de esa historia, pero es menester colocar en consideración el cúmulo de acontecimientos que son obviados o prescindidos por un historiador, sea por gustos personales o por motivos de presión social, y por ser un hijo de su tiempo.

En síntesis, al escritor de la historia le corresponde una actitud de humildad y de saber que su enunciación siempre está condicionada por su propia época y preguntas, pero al mismo tiempo por el lugar específico desde cuál escribe. Y deberían ante todo ser muy respetuosos, porque sabe que la realidad histórica como tal lo excede y sólo puede enfocar desde ciertas perspectivas y no capta la totalidad, sino un fragmento, aunque lo que pretendería es abrazar la mayoría de los hechos y con total objetividad, empero, no es más que un mirada parcial y focalizada.

En este sentido, también autores como Michel de Certeau, sacerdote jesuita e historiador francés, ha plasmado vastos campos de reflexión en su libro: *La escritura de la historia* (1878) y en otros tantos como: el tomo primero de *La invención de lo cotidiano* (1980), *La fábula mística* (1982); en la apuesta teórica se orienta a pensar los aspectos muchas veces irrelevantes por los historiógrafos de la historia monumental, es por esto que, para comprender aspectos teóricos del pensador mencionado se requiere en gran medida remitirse a otros pensadores que de manera latente lo influyeron: Walter Benjamin, Nietzsche y otros tantos, lo cual direccionaría la investigación hacia campos bastante ricos, que no profundizaremos en el presente trabajo; basta con mencionar esa gran necesidad de incluir en la narrativa o relato histórico los personajes ausentes, en palabras Michel, el otro y el Otro.

Frases como “La historia hace hablar al cuerpo que calla” (de Certeau, 2010, pág. 16) son de una profundidad y dignas de interpelar sus nexos con otros autores como Spinoza y su idea del cuerpo y lo que este es capaz. Pues la historia “universal” o los relatos oficiales se han forjado ciertamente con el ensalzar la imagen-cuerpo de los héroes,

en detrimento del pueblo-cuerpo de los sujetos anónimos de la cotidianidad, de los otros.

Tomando como eje estos enormes y aparentemente sencillos aportes centrados en Benjamin y Ricoeur se procederá a continuación a relacionarlos con un caso práctico, en este caso se ha elegido el nuevo currículo ecuatoriano que precisamente toma ciertas líneas del enfoque histórico contemporáneo con el objeto de analizar cómo se han intentado aterrizar estos aportes en la práctica educativa.

La enseñanza de la historia desde el currículo ecuatoriano

El Estado Ecuatoriano entiende el currículo como “la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros” (Mineduc 2016, 4). En otras palabras, se encarga de responder a la pregunta ¿a dónde se dirige el país en materia de Educación? En este sentido, con el fin de contextualizar la propuesta integral, el perfil de salida o egreso buscado para los estudiantes del país gira en torno a tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad, “establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria” (Mineduc 2016, 8).

En este punto es curioso apreciar el distanciamiento de un perfil basado en contenidos para acercarse más bien a una suerte de perfil ciudadano. Desde luego, el solo análisis de este perfil es materia de otra investigación, para el presente trabajo solo nos limitaremos a enunciarlo como marco de referencia.

El currículo se encuentra organizado por las denominadas áreas del conocimiento. La disciplina de historia se enmarca en el área de Ciencias Sociales en conjunto con la Filosofía y la Educación para la Ciudadanía. Para el presente análisis hemos tomado específicamente la asignatura de Historia, donde analizaremos principalmente el enfoque que se deja ver en

sus lineamientos curriculares. Es importante mencionar que nos centraremos en los puntos obtenidos del diálogo entre Ricoeur y Benjamin con su respectiva correlación o no con el nuevo currículo.

El enfoque del currículo de historia plantea que “sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la historia y la historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc” (Mineduc 2016, 50). Por tanto, se puede apreciar claramente en estos presupuestos resonancias, tanto con los planteamientos de Benjamin, como con los de Ricoeur. Se visibiliza por un lado un intento de visibilización de los ocultos que se puede conectar con algunas aristas de la historia a contrapelo. En esta misma lógica se encuentra su contribución al perfil de salida que fomenta el valor de la justicia por cuanto “apunta al respecto de los derechos humanos, los principios y valores ciudadanos en la construcción de la identidad humana y de un proyecto social colectivo, equitativo y sustentable” (Mineduc 2016, 51) que se puede vincular con los aportes de Ricoeur en aspectos tales como los de deuda y justicia social desde su respuesta ética a la trasmisión de conocimientos.

El currículo de historia dentro de su fundamentación también tiene referencias a la puesta en cuestión del entramado de poderes que se ejerce a la hora de contar la historia y en este sentido plantea que es necesario diferenciar “la realidad de la construcción intelectual del conocimiento con el fin de poder relativizar los contenidos de las narraciones históricas, productos de la subjetividad e intereses sociales” (Mineduc 2016, 53). Para palpar estas problemáticas, se resalta la importancia del uso técnico y ético de las fuentes. De este modo se plantea brindar herramientas críticas a los estudiantes para advertir de esta situación y minimizarla en la medida de lo posible.

Respecto a un enfoque teleológico de la historia no aparecen aportes directos, sin embargo, se pueden visibilizar ciertas alusiones al mencionar que “el estudio del pasado sólo tiene sentido porque busca reconfigurar un presente y un

“futuro otro”, en la convicción profunda de que otro mundo es posible” (Mineduc 2016, 186). Aquí se visibiliza el abandono de una visión progresiva de la historia, sin embargo, al mismo tiempo se plantea que la historia permite apreciar “de dónde venimos, cómo hemos llegado a ser lo que somos, y dónde queremos llegar” (Mineduc 2016, 186) donde queda evidenciado paradójicamente una visión teleológica de la historia. En este punto es necesario considerar que desde el mismo debate histórico permanece aún cierto grado de escepticismo con respecto a la posibilidad de no narrar una historia sin una visión de finalidad, pues la misma concatenación de ciertos procesos históricos confiere cierto grado de teleología. En lo que respecta al currículo de historia, para apreciar si la visión es teleológica se hace necesario observar la aplicación de las destrezas con criterio de desempeño en los libros de texto.

Una vez que aterrizamos ya en la organización y secuenciación de los contenidos de la asignatura de historia podemos encontrar lo que en el documento se denominan ejes temáticos (Mineduc 2016), que son en orden de presentación: los orígenes y las primeras culturas de la humanidad; de la Edad Media a la Modernidad; América Latina: mestizaje y liberación; y Economía: Trabajo y sociedad.

Lo primero que llama la atención es que algunos de ellos siguen una secuencia clásica de la historia, popularizada por pensadores como Hegel (1980), sin embargo, se plantea por el mismo currículo que la distribución y progresión de estas secuencias puede variar y es totalmente abierto, “las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía podrán ofertar algún área adicional a las planteadas en el presente currículo” (Mineduc 2016, 18). De este modo podemos decir que en la organización de los ejes existe una linealidad clásica, sin embargo, la institución educativa puede variar el orden de estos según su contexto. Sin embargo, en los libros de textos entregados por el Estado, se aprecia nuevamente una estructuración historia totalmente lineal. Ahora, la pregunta que surge es ¿qué historia se enseña?

Como ya se ha mencionado, la intención del currículo es la de tener una visión que parta del contexto del Ecuador y por tanto de Latinoamérica y por otro lado visibilizar a las personas ocultadas en los procesos históricos. Sin embargo, a la hora de analizar las destrezas con criterio de desempeño nos encontramos con algunas tales como “Reconocer la influencia de los griegos, sobre todo en el Imperio romano, en el Imperio bizantino y, casi dos mil años después, en la Europa del Renacimiento” (Mineduc 2016, 189) que representan la historia al modo clásico. En este punto cabe mencionar que se han incorporado algunas otras como “Contrastar los conceptos de historia e historiografía con el fin de diferenciar la realidad de la construcción intelectual” (Mineduc 2016, 188) que por otro lado ocupan un espacio muy reducido frente a las grandes historias que se cuentan y que no faltan: neolítico, paleolítico, Mesopotamia, Grecia, Roma, Edad Media, Renacimiento, Reforma, Contrareforma, Revolución Francesa. Por tanto, se aprecia también una historia contada desde una perspectiva europea aun cuando se mantenía que “el currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental” (Mineduc 2016, 51). No obstante, vale la pena mencionar que se han incorporado algunas destrezas que obedecen a esta orientación, tales como “Indagar la biografía y el protagonismo sociopolítico de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Rigoberta Menchú en los procesos de liberación de Ecuador y América Latina” (Mineduc 2016, 193) llamando la atención que todos los contenidos contextuales históricos comienzan después de la llegada de los españoles a América, encontrando un total vacío en el bachillerato respecto a lo que historia precolombina refiere.

Cómo último punto es necesario destacar que se ha visibilizado a la mujer a lo largo de la historia, por tanto, se encuentra un gran esfuerzo de resalte de ciertos personajes insignias invisibilizados como Hipatia, Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Rigoberta Menchú, la declaración de la mujer y la ciudadana, ... No obstante, el enfoque seguido paradójicamente es el de la historia de héroes,

o en este caso, heroínas, que parecen olvidar la comunidad detrás de ellas. De este modo aparece una suerte de interrelación entre la clásica historia de los vencedores vista desde Europa con leves pinceladas del “rescate” de ciertos sectores como las mujeres, afroecuatorianos, indígenas..., que entran en lo que podemos llamar lo políticamente correcto. Aquí cabe preguntarse si realmente existe un cambio de enfoque o solamente una leve modificación de la clásica historiografía. En este contexto es inevitable que venga a la mente la pregunta acerca de “¿Cómo es posible que las políticas educativas que hoy celebran y promueven la inclusión social —en buena parte definidas bajo el slogan de que “otro mundo es posible”— terminan contribuyendo a la profundización de racionalidades y prácticas neoliberales?” (Veiga-Neto 2013, 17).

## Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido reflexionar en torno a la problemática encontrada en el libro de Paul Ricoeur, *Historia, memoria, olvido*, particularmente en lo relativo a sus aportes sobre la memoria y su uso en la educación. Este pensador ha brindado varios puntos de reflexión, uno de estos inscritos en la necesidad de saber que hay una distinción entre la memoria memorizante y la rememoración, abogando por una implementación de la memoria en su capacidad de hacer justicia y de poder transmitir los logros culturales de una época a otra; además, todo análisis de la memoria implica la comprensión del lugar del olvido, en este sentido, ha quedado fijado que en la educación hay elementos que se buscan resaltar y difundir y otros por su parte que deben ser olvidados o relegados, con esto se apertura al debate del uso político que se realiza de la memoria y el olvido y por ende de la historia en la educación.

La historia se materializa en distintos espacios de registro, pero la escritura ha sido, sin duda alguna, la más destacada e implementada en los procesos educativos, de ahí la importancia del análisis de los manuales y libros de texto utilizados para el aprendizaje y enseñanza de la historia en cuanto asignatura de un currículo. Con todo esto, debe tomarse en consideración lo argumentado

por Walter Benjamin, esto es, la necesidad de alejarse de la ficción de bondad del progreso, y por ende de la teleología, identificar el tipo de historiografía que se ha tornado hegemónica, que regularmente recae en un ocultamiento de otros colectivos, constituyéndose en la historia de los vencedores y, por último, hacer ese intento de cepillar la historia a contrapelo del relato fijo y oficial.

Al realizar el análisis del currículo 2016 de Ecuador se ha rastreado por lo menos dos aspectos que se han implementado de las perspectivas de Ricoeur y Benjamin. Primero el reconocimiento de la necesidad de reconocer a otros protagonistas y actores de la historia; segundo, el relacionado al intento de alejarse de la teleología que en últimas queda asignado a la responsabilidad de las instituciones educativas, pues el currículo en su organización sigue un modelo lineal y teleológico. Con todo esto aun debemos preguntarnos ¿Se han posibilitado las condiciones necesarias para que los docentes estén en capacidad de cepillar la historia a contrapelo, es decir, enseñar otra forma de historia cuándo, entre otras cosas, han sido signados por un tipo de educación marcada por sus propias huellas epocales?

### Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2012). Obras. Libro 1. Volumen 2. Sobre el concepto de historia. Madrid: Abada.
- Buck-Morss, S. (1989). Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes. Madrid: Navalmorero.
- de Certeau, M. (2010). La escritura de la historia. México: Universidad Iberoamericana.
- Didi-Huberman, G. (2006). Ante el tiempo . Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Gibran, K. (1990). El vagabundo. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ginzburg, C. (1999). El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI . Barcelona: Muchnik Editores, S.A.
- Hegel, G. (1980). Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Madrid: Tecnos.
- Mineduc. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito: Ministerio de Educación Ecuador.
- Ranciére, J. ((1987) 2007). El maestro ignorante. Buenos Aires: Zorzal.
- Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. España: Trotta.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación . En M. Ruvituso, Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 1 (págs. 10-20). Buenos Aires: UNIPE.



## Academic planning, a valuable tool for the quality of the teaching and learning processes in Torremar Bilingual School (UEBT) La planificación académica, herramienta valiosa para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa Bilingüe Torremar (UEBT)

Yeimer Prieto-López

Unidad Educativa Bilingüe Torremar / Universidad Espíritu Santo (UEES) - Ecuador  
yprieto@torremar.edu.ec

Mario Fabricio Ayala-Pazmiño

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador  
mayala@torremar.edu.ec

David Alberto Pacheco-Montoya

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador  
dpacheco@torremar.edu.ec

### RESUMEN

La planificación académica, pedagógica y didáctica es una de las herramientas fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la influencia y el impacto que tiene en los resultados del aprendizaje de los alumnos. A partir de las características de la nueva escuela y los aspectos que envuelven la reforma educativa para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los estudiantes en el actual mundo contemporáneo, se exige del docente que evite las prácticas tradicionales, y por ende una enseñanza de contenidos basada en la improvisación a la hora del desarrollo de las actividades en el proceso áulico. Por ello, es imprescindible que el docente no vea la planificación didáctica como un simple requisito administrativo basado en un formato que presente una descripción innecesaria para la Dirección Académica, sino como un instrumento valioso para la calidad del sistema de clases, en donde el estudiante sea quien produzca y aporte, como parte del Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) que aplicamos en nuestra Institución Educativa desde hace tres años. A continuación, se examinará detalladamente lo que implica la realización y puesta en práctica de la planificación didáctica en función de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la UEBT.

Palabras clave: planificación, resultados de aprendizaje, enseñanza para la comprensión

### ABSTRACT

Academic planning is a critical tool in teaching and learning processes. It includes higher education processes that ensure that an educational institution follows a designated plan and meets vital objectives. The importance of academic planning is due to the influence and impact it has on students' learning results, besides being the basis and central axis of the educational teaching process.

Based on the characteristics of the new school and the aspects that involve the educational reform required to respond to the developmental needs of students in the current contemporary world, teachers need to avoid traditional practices and not teach content based on the improvisation of activities.

For educators, it is critical that academic planning is viewed as more than a simple administrative requirement needed by the Academic Coordination. It is a valuable instrument for the quality of the classes, where the students contribute to their learning as part of the Conceptual Framework of Teaching for Understanding [EpC acronym in Spanish], which we have applied in our Educational Institution for the past three years.

To provide a more throughout review of the benefits and relevance of academic planning for education, an investigation is provided in the following sections regarding the implementation within quality teaching and learning processes at Torremar Bilingual School [UEBT acronym in Spanish]. As such, the purpose of this study is to explore the sequences that lead to steps for academic planning to meet final goals. For this purpose, a review of relevant literature and a presentation of the critical stages of academic planning are presented.

Key words: planning, learning outcomes, teaching for understanding

## Introduction

Academic planning is a set of ideas and activities that allow teachers to develop an educational process with meaning continuity (Imrie, 2016). Thus, designing a work plan incorporates elements that intervene in the process of teaching and learning. In this process, cognitive structures, acquisition of skills, changed behaviors, and student attitudes are realized through the curriculum design (Brave, 2019). Thus, academic planning is considered a model or pattern that allows teachers to face his practice in an orderly and consistent format (Brave, 2019; Imrie, 2016). However, previous research regarding academic planning in terms of quality teaching and learning processes at the UEBT is absent in academic literature. As such, this paper provides a qualitative assessment of the techniques, sources, and methods that could be used for the purpose of improving academic planning purposes.

Academic planning at UEBT is conceptualized through plans (e.g., annual, monthly, and individual) containing objectives and processes to prioritize and correspond with available activities and resources. Furthermore, academic planning requires significant time for design, implementation, monitoring, control, and evaluation. The implementation of this planning is one of the objectives of the classroom visits that, with consistency, has been achieved in our institution, reaching 98% of the annual and micro-curricular planning of our teachers presented, reviewed, and accepted.

The development of the planning must be considered as an aspect of academic quality assurance on the part of educational institutions. In this model, the utmost importance is the instrument count and associated requirements needed to give validity and meet the needs and expectations of teaching and learning processes (Cohen et al., 2018; Giroux, 2019). However, for the UEBT, this model has yet to be presented.

### Purpose of the Study

Academic planning preparation entails analyzing

and organizing educational content, determine the generative topics, the goals of understanding, the preliminary performances and guided research (Cohen, Spillane, & Peurach, 2018; Giroux, 2019; Hanushek, Ruhose, & Woessman, 2017; Nguyen & Bui, 2016). For this study, we applied at UEBT, to include the instructional basis within the Conceptual Framework of EpC. Further, the intentions and educational purposes, the ideal sequence of activities in time and space for academic planning are considered within this examination.

### Academic Planning through EpC at UEBT

The advantages of academic planning involve facilitating teacher realization regarding their teaching duties, providing guidelines for educators with little pedagogical expertise, providing standardized training for students, and creating a reference guide for staff training and resources acquisition (Cohen, Spillane, & Peurach, 2018; Giroux, 2019; Hanushek, Ruhose, & Woessman, 2017; Nguyen & Bui, 2016). In these models, academic planning serves as the reference to choose and use teaching resources and guides the course planning process (Nguyen & Bui, 2016).

In particular importance to academic planning is micro-curricular planning. Micro-curricular planning is specific to a course for educational institutions (Paciotto & Delany-Barmann, 2011). Micro-curricular planning integrates the processes of meeting, detailing activities, and providing resources (Paciotto & Delany-Barmann, 2011). Ideally, a document is prepared for each session that illustrates the key components of a course or subject. The information in an annual plan or a micro-curricular plan allows teachers to give clarity, styles, methods, and contents that will guide the teaching-learning process throughout a school year (Burbano-Collazos, 2016; Cammarata & Haley, 2018). An annual plan or a micro-curricular plan is usually formed by a preset format that allows the homogenization of documents between teachers and directors of the same educational institution, to comply with the guidelines emanating from the Ministry of Education (Burbano-Collazos, 2016; Cammarata

& Haley, 2018).

Teacher education structure, distribution of time in the classroom, activities assigned to students, educational resources, strategies, and evaluation mechanisms, are considered as part of effective planning (Murillo, 2011). Further, it is necessary to build knowledge appropriation of the contents, ensure the ability to practice, and apply skills are critical for students (Cohen et al., 2018). Further, teachers must act as facilitators to transform students and further their characteristics, knowledge, and values (Cohen et al., 2018; Magana, 2016; Murillo, 2011). Thus, excellence in teaching work must be reflected inside and outside the classroom by planning their subject systematically (Cohen et al., 2018; Magana, 2016; Murillo, 2011).

The program guides or plans should be developed based on the analytical program and educational purposes of the institution that seeks to build (Castillo-Condo et al., 2017). Thus, the teacher is supported through the micro-planning process, and the Conceptual Framework of EpC applied for three consecutive years at UEBT.

The essential components of an academic plan are:

The objectives or purposes that are embodied in the Annual Plan.

The goals of understanding that are reflected in the Micro-curricular Plan.

The generative topics that are developed in the Micro-curricular Plan.

The preliminary performances or research guided that are embodied in the Micro-curricular Plan.

The continuous assessment that develops in the Micro-curricular Plan.

These elements are arranged according to the conception that teachers have about learning, as well as the Conceptual Framework EpC applied at the UEBT.

The planning must not be carried out only as a

technical activity limited to fill formats. However, it must be translated into educational intentions that are the result of the analysis of several components, including contextual elements such as culture and socio-economic conditions of the environment where students play the cognitive skills and prior learning that have developed in previous school stages.

Further, it is assumed in the present scientific article the contributions of (Casanova, 2012) to advocate for a curriculum that includes what is essential, this provides comprehensive basic training, which favors the transfer of programming in the context of real-life, which will allow the student to emerge as a specialist in being a person (as life demands) and specialist in being professional (as society demands).

For this reason, the emphasis is placed on the use of educational methodologies that allow approximate learning for each subject, following their characteristics, using multiple teaching resources. The teacher is the one who must discover which is the most appropriate methodology for each person who is educating, as well as the evaluation system that truly reflects their performance throughout the subject and not just the knowledge that is written once a month in a lesson or exam.

### Conceptual Framework

Academic planning is a process of sequences through which establishes a series of steps leading to a final goal. In the face of this concept, the planning of the work of teachers in the classroom is critical to achieving the objectives of learning in all academic subjects, as it organizes and ranks the what and how to teach. It is for this reason that involves a set of decisions and actions that will be taken throughout the school day. So, the teacher defines the activities to be undertaken during the class with specific content.

Planning relates to defining what will be learned, and how; and knowing how to use the time and space, the materials selected for support and complement the learning, as well as the interactions in the classroom.

For a teacher, planning allows integrating the contents (theory) with practice. Teachers can make use of the contents of the way they want within the process. In this way, proper planning implies that the teacher can use different tools and methodologies for that content as the practice to reach students in the best possible way in the process of teaching and learning.

This allows us to sequence the content, making it coherent and functional, which influences the ability of students to appropriate and assimilate the lessons of global and personal way. Planning is one of the most critical steps to achieve the full and active learning of the contents that require students. To achieve proper planning, the results will be more predictable and, therefore, a satisfactory evaluation.

When planning, the teacher must know the pedagogical principles; in our case, the conceptual framework of the EpC; the characteristics of students; and the school environment and social context in which they operate. These are elements that should be considered for planning:

Recognize that students learn throughout life and are involved in the learning process.

Select instructional strategies that promote the mobilization of knowledge and evaluation of the programming consistent with the programming is expected.

Recognize that the referents for their design are the expected programming.

Generate collaborative learning environments conducive to meaningful experiences.

Consider evidence of performance that provides information to the teacher for decision-making and continue to promote student learning.

Also, it is necessary to know the specific elements that planning must contain:

The skills, competencies and the didactic approach, serving as a guide and context for the programming is expected.

The expected programming because they help to establish what students should learn in each period.

The content identified in the study programs because it will enable the achievement of the expected programming.

The methodology for the job determines the activities that students will carry out, the organization, the delimitation of space, and the distribution of the time needed.

The resources and teaching materials that will be used to support the development of activities.

The most appropriate techniques and assessment tools that will be used to evaluate students' learning.

It is advisable to question whether all points are covering and what is being done well or badly, if teachers are achieving the goals and objectives through the activities, what needs to be changed, and what tools work improperly and adequately.

## **Methodology**

The methodology for this paper is a qualitative overview that provides a review of academic planning through the case study at UEBT. The case study approach involved exploring academic planning through the conceptual framework of EpC in the contextual setting of the UEBT. For this purpose, integration with theory was provided to explore the best possible techniques for academic planning to increase student outcomes and teacher supports. Each of these are discussed in the following sections.

## **Results**

In this section, the recommendations regarding improving academic planning are presented as viewed through the case study information and the EpC conceptual framework.

First, it is recommended to generate collaborative learning environments conducive to meaningful experiences. Taking as reference the classroom

observations made during the last three years, we can cite the existence of teachers who do not take into account this point. This aspect is of vital importance because students learn when teachers relate what students are learning with their realities. This is why it is pertinent to perform at the start of the school cycle, a diagnosis that allows the teacher to define the characteristics and needs of the group, resulting in a proposal of strategies for achieving better learning in students. In this way:

It is recognized that students learn throughout life and are actively involved in the process of teaching and learning.

Teaching strategies are selected to promote knowledge acquisition and the evaluation of the school program.

Ideally, teachers will decide the educational needs to address. It will provide a guideline for knowing ideal activities. Further, teachers should be aware of students' opinions and what activities interest them the most. Further, teachers should ensure that the full learning process is engaging and that technological tools are used in line with the tools and possibilities provided in the academic plan.

Next, we recommend that teachers structure the application of planned resources, budget and discuss for unforeseen events, and assess how goals and objectives can be altered in the case of changes. In this way, the activities will be developed in a concise manner achieving the objectives and goals of understanding. Shall be deemed to be evidence of performance that provides information to the teacher for decision-making and continue to promote student learning.

Finally, ongoing assessments are critical to advanced and traditional grade students. Constant and systematic evaluations will allow the student to the achievement of full learning, which is permanent and can apply to different situations of practical life.

## Conclusions

Planning is one of the most valuable

strategies to improve the quality of education and foster teamwork through excellent communication between teachers and students. Further, the model leverages knowledge and resources properly, puts into practice skills and abilities, and allows for innovation. Thus, through this approach, the added application of creativity was illustrated in this case study to engage students and increase student outcomes.

Further, we believe that they are fundamental tools for the Academic Coordination at UEBT, allowed for improved guidance of teachings and learning processes and for organizing work within all the teaching staff.

## References

- Burbano Collazos, A. (2016). Integrated curriculum design for an industrial engineering undergraduate program in Latin America. In *123rd ASEE Annual Conference and Exposition-2016* (Vol. 2016). American Society for Engineering Education.
- Cammarata, L., & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
- Casanova, M. A. (2006). Curriculum design and educational innovation. Madrid: The Wall.
- Castillo Conde, D. A., Almeida García, E. V., Chiluzza Vásquez, W. P., & Mejía Gavilánez, P. G. (2017). Micro-curricular planning based on tongue twisters as a pronunciation strategy. *International Journal of Pedagogy*, 24(2), 12-15.
- Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2018). The dilemmas of educational reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204-212.
- Díaz-Barriga, A. F. (2006). *Teaching situated: The links between school and life*



*Introduction*. Mexico City, MX: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Giroux, H. A. (2019). Beyond the limits of radical educational reform: toward a critical theory of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(1), 23-45.
- Hanushek, E. A., Ruhose, J., & Woessmann, L. (2017). Economic gains from educational reform by US States. *Journal of Human Capital*, 11(4), 447-486.
- Imrie, R. (2016). *The knowledge business in academic planning research*. In *Ethics and planning research*. San Diego, CA: Routledge Press.
- Magana, E. C. (2016). Pedagogy of Death and Mourning Process. Stories as Didactic Resource. *Reice-Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educacion*, 14(2).
- Murillo, J. (2011). Who is responsible for the results of the Assessments?: Toward a value-added approach in education. REICE. *Revista Iberoamericana on quality, effectiveness, and change in education*, 8(4), 3-9.
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C., & Hernández-Castilla, R. (2011). Decalogue for effective teaching and learning., *Revista Iberoamericana on quality, effectiveness, and Change in Education*, 9(1), 6-27.
- Muhammad, I. A. (2019). *The role of didactic and authentic pedagogy toward student's achievement*. United Kingdom, London: Sage Press.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105.
- Paciotto, C., & Delany-Barmann, G. (2011). Planning micro-level language education reform in new diaspora sites: Two-way immersion education in the rural Midwest. *Language Policy*, 10(3), 221.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The handbook of global education policy* 12(4), 128-144.
- Shi, X., Fang, X., Chen, Z., Phillips, T. K., & Fukuda, H. (2020). A didactic pedagogical approach toward sustainable architectural education through robotic tectonics. *Sustainability*, 12(5), 1757.
- Tobón, S., Primienta j. & Garcia J. (2010). *Didactic sequences: General methodology of learning*. Mexico City, MX: Pearson Education Press.
- Regehr, C., Nelson, S., & Hildyard, A. (2017). Academic continuity planning in higher education. *Journal of business continuity & emergency planning*, 11(1), 73-84.
- Valiente-Sando, P. (2011). *Systemic conception of the overcoming of the directors of basic secondary education*. (Unpublished doctoral dissertation, UCP "José de la Luz y Caballero», Cuba).
- Jing, Z. H. A. O. (2017). A study of the relativity between the academic planning and the grade point of local university students. *Education Modernization*, (18), 35.

## Pensar el conocimiento universitario desde la transdisciplinariedad Think about university knowledge from transdisciplinarity

Alex Darío Estrada García  
Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador  
aalex.estrada@unach.edu.ec  
Jesús Edelberto Estrada García  
Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador  
jestrada@unach.edu.ec

### RESUMEN

El artículo desarrolla formulaciones en torno a conceptos provenientes de la transdisciplinariedad como metodología para pensar e interpretar los procesos de construcción del conocimiento. El diálogo inter-epistémico del marco conceptual inicia en la génesis de la transdisciplinariedad, y es utilizada para entender la complejidad del conocimiento universitario y pensarlo desde la transdisciplinariedad, para educar y aprender junto a la sociedad. En conclusión, una forma de pensar el conocimiento universitario en el contexto de la era global necesita de: enfoque transdisciplinar, pensamiento complejo, conciencia transdisciplinar, espiritualidad, relación con la naturaleza y creatividad.

Palabras clave: aprendizaje, complejidad, conocimiento, educación para la diversidad, transdisciplinariedad.

### ABSTRACT

**The article develops formulations around concepts from transdisciplinarity as a methodology to think and interpret the processes of construction of knowledge. The inter-epistemic dialogue of the conceptual framework begins at the genesis of transdisciplinarity, and is sensitive to understand the complexity of university knowledge and think about it from transdisciplinarity, to educate and learn together with society. In conclusion, a way of thinking about university knowledge in the context of the global era requires: a transdisciplinary approach, complex thinking, transdisciplinary awareness, spirituality, relationship with nature and creativity.**

**Key words: learning, complexity, knowledge, education for diversity, transdisciplinarity.**

## Introducción

La historia hace conocer que el filósofo Aristóteles, considerado como organizador y clasificador de las áreas científicas, reflexionaba todas las problemáticas dividiéndolas en campos especializados, del mismo modo, se aprecia que asignó títulos a sus obras con nombres provenientes de diferentes áreas del conocimiento, por ejemplo: Ética, Física, Política y Meteorología. Esta forma de pensar se ha venido reproduciendo en la *praxis* durante varios siglos.

En la obra *¿Qué es la metafísica?* Heidegger (1949, p. 64) discernió las siguientes ideas:

Los campos de las ciencias se encuentran muy separados. Sus metodologías son fundamentalmente diferentes. La multiplicidad interrumpida de disciplinas. Hoy solo se mantiene unido por la organización técnica de la Universidad y sus facultades, y mantenida como una unidad por los objetivos prácticos de esas facultades. En contraste con esto, sin embargo, la raíz de las ciencias en su terreno esencial se ha atrofiado.

Estamos ante el declive de teorías y paradigmas que gobiernan con certeza el conocimiento, que fragmentan el contexto, y han llevado a conocer las realidades de una manera mutilada, incompleta y reducida, concedieron demasiado poder al ser humano sobre la naturaleza, separaron la ciencia y la tecnología de la sociedad, por consiguiente, ésta es consumidora de productos generados de la dualidad ciencia-tecnología.

Contemplar los desafíos complejos y globales, motiva a la academia a encontrar nuevas vías para la producción de conocimientos orientados a problemas y soluciones. Urge involucrar diversas áreas del conocimiento, llama a repensar los métodos y técnicas que se utilizan para la enseñanza, el camino es pensar desde un enfoque integrador, que religue los conocimientos científicos con los no científicos (espirituales, ancestrales, artísticos, ideas, emociones, experiencias, etc.).

Entonces, es necesario una comprensión completamente diferente del mundo, ya no centrada alrededor de esencias, estasis, homogeneidad y equilibrio, por el contrario, debe emerger un cambio pluralista, complejo, interconectado y creativo. Montuori (2013) reflexiona que nuestro conocimiento de la evolución y la evolución del conocimiento se entrelazan en un baile histórico, y la creatividad de este viaje epistemológico abre la puerta a un debate sobre las posibilidades que se abren para la creación de conocimiento.

Estamos conscientes que con el transcurrir del tiempo, se va acumulando más conocimiento, el que se ve reflejado en la formación de especialistas y creación de especializaciones en las diferentes áreas del saber, las disciplinas se encuentran aisladas, no tienen punto de encuentro que inste a dialogar en torno a un problema global. Ante este panorama, Morin y Kern (1999) sugieren, un tipo de “pensamiento que vuelva a unir lo que está desarticulado y compartimentado y mentalizado, que respete la diversidad al reconocer la unidad, y que trate de discernir la interdependencia” (p.130).

Nos posicionamos con investigadores como Belcher, Claus, Davel & Ramirez (2019); Guimarães, Pohl, Bina & Varanda (2019); Holzer, Adamescu, Cazacu, Díaz, Dick, Méndez & Orenstein (2019); Moraes (2010); Popescu & Stan (2015) quienes destacan que una forma de encontrar soluciones a problemas complejos, impredecibles, globales, podría ser el enfoque transdisciplinar. Los pensadores citados están conscientes de que la fragmentación de la especialización ahora requiere integración.

Pensar desde la transdisciplinariedad permite describir un nuevo enfoque de aprendizaje permanente (CanĜer & Brumar, 2011), el que será fomentado a través del trabajo en equipos colaborativos. Desde la experiencia de Smetschka & Gaube (2020) una educación basada en las características descritas, crea nuevas ideas estimulantes, desarrolla conceptos y estrategias pedagógicas para resolver problemas del mundo real, los que serán abordados desde la investigación transdisciplinar, debido a



su naturaleza compleja. Si la investigación transdisciplinar es compleja y requiere más tiempo, es más adecuada porque proporciona soluciones reales (CanGer & Brumar, 2011).

Está claro que debemos buscar procesos educativos que se esfuercen por crear ambientes de aprendizaje, donde la sabiduría de las humanidades y las exploraciones de las artes (Lederman, 2001) sirvan de ingredientes que permitan a los estudiantes interactuar constantemente con un mundo cambiante, el que trae consecuencias esencialmente imprevisibles. Por consiguiente, se considera que la educación y la investigación son estrategias para construir una sociedad diferente y en permanente cambio.

Sostenemos que la esencia de la universidad es promover elementos de pensamiento y despertar la capacidad imaginativa, lúdica; de pensar de manera profunda, abierta, dinámica, creativa e innovadora. Pero, tenemos que preguntarnos qué significa pensar en la universidad y de qué manera se relaciona la forma de pensar no solo con la epistemología de los problemas sino también con aspectos metodológicos y ontológicos, y aún más con las dimensiones sociales y políticas que gobiernan en la era globalizada. En estos contextos, el objetivo de la investigación es desarrollar formulaciones en torno a conceptos provenientes de la transdisciplinariedad como metodología para pensar e interpretar los procesos de construcción del conocimiento universitario.

## Desarrollo

### Génesis de la transdisciplinariedad

Uno de los exponentes de la epistemología, el biólogo Jean Piaget (1970), fue quien introdujo el término transdisciplinariedad, a la par, este término también apareció en trabajos de Eric Jantsch, Edgar Morin y de otros pensadores de la época. Posteriormente, en 1985, Basarab Nicolescu elaboró los pilares de la transdisciplinariedad y le dio contenido a esta palabra. En 1987 se funda en París, el Centro Internacional de Investigación Transdisciplinaria (CIRET); consecuentemente, en noviembre de

1994 se realizó el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad en la ciudad de Convento de Arrábida, Portugal, producto de este congreso se originó la *Carta de la Transdisciplinariedad*, la que está estructurada por 14 postulados, en su conjunto se refieren a los diferentes tipos de lógica, a las nociones de realidades múltiples, a la percepción de la complejidad del mundo y la emergencia de una actitud transdisciplinaria frente a problemas complejos con entramados transdisciplinares.

En este orden de ideas, en 1996 se publica la obra llamada: *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, redactado por el físico nuclear Basarab Nicolescu, donde define a la transdisciplina como “lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (revisar figura 1) (Nicolescu, 1996, p. 35). Es oportuno aclarar que la transdisciplinariedad, recientemente ha ganado impulso y aceptación por la sociedad del conocimiento debido a la eclosión de la emergencia (Button & Clark, 2011), acompañada de esta, nace la necesidad de la innovación paradigmática, metodológica e intelectual. Por la continua evolución, la transdisciplinariedad se ha tornado “un concepto bastante difícil de alcanzar” (Jahn *et al.*, 2012, p.1).

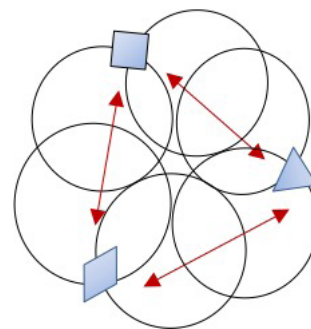


Figura 1. Transdisciplinariedad

Descripción: Interdependencia recíproca. Coordinación basada en objetivos individuales y sistémicos en diálogo. Inmersión en la incertidumbre por la interdependencia combinada y secuencial. Homeostasis. Reorientación epistemológica (Fuentes y Collado, 2019).

En el manifiesto, Nicolescu desarrolla múltiples ideas que guían a la estructuración de una

metodología para la creación del conocimiento (transdisciplinariedad), a la que distingue como multidimensional y está respaldada por tres axiomas filosóficos (pilares): (1) Ontológico: existe diferentes niveles de realidad del objeto y, en consecuencia, diferentes niveles de realidad del sujeto; (2) Lógico: el paso de un nivel de realidad a otro está garantizado, debido a la existencia del tercero incluido; y (3) Complejidad: la estructura de la totalidad de los niveles de realidad o percepción es una estructura de *plex*: cada nivel es lo que es, porque todos los niveles coexisten en el mismo espacio de tiempo (Nicolescu, 2010).

Actualmente, se plantean debates sobre ontología, epistemología y perspectivas prácticas (metodología) relacionadas con la transdisciplinariedad. En este contexto, McGregor (2014) diferencia algunos enfoques que han nacido a partir de la propuesta de Nicolescu, uno de ellos tuvo origen en el Congreso de Zúrich, celebrado en el 2000, entre sus teóricos destacan Gibbons *et al.* (1994), Nowotny (2003) y Pohl (2011). Este enfoque, según Nicolescu (2014) se caracteriza por la concentración exclusiva en la resolución conjunta de problemas relacionados con la triada ciencia-tecnología-sociedad. No rechaza la definición inicial de transdisciplinariedad ‘más allá de la disciplina’, pero lo “reduce a la interacción de disciplinas con restricciones sociales” (Nicolescu, 2012, p. 22). Por lo que hace la siguiente aclaración:

El campo social necesariamente introduce una dimensión “más allá de las disciplinas”, pero el ser humano individual se concibe solamente como parte de un sistema social. Es difícil entender por qué la “resolución conjunta de problemas” debe ser el objetivo único de la transdisciplinariedad. Es sin duda uno de los objetivos, pero no el único. (Nicolescu, 2014, p. 189)

Estamos conscientes de que el objetivo de la transdisciplinariedad no es reducirse solamente a aspectos metodológicos o convertirse en disciplina, o caer en la hiperespecialización (Escobar, R y Escobar, M., 2020). Por el contrario, la transdisciplinariedad busca la unidad del conocimiento, rearticulando lo

fragmentado a través de metodologías dinámicas, sistémicas y complejas, con la finalidad de crear conexiones entre los istmos disciplinares y, en estas conexiones, la interacción sujeto/objeto se encontrará en la parte central, siendo esto el resultado de lo transdisciplinar.

### Complejidad del conocimiento universitario

El filósofo, matemático y físico Descartes (1954) enunciaba que “si queremos entender un problema perfectamente debemos liberarlo de cualquier concepción superflua, reducirlo a términos más simples, y mediante un proceso de enumeración, dividirlo en lo más pequeño posible” (p.179). Por otro lado, como complementariedad, están los problemas complejos, los que suelen ser heterogéneos, cambiantes, impredecibles, cargados de valor, difícil de definir y, obviamente, resolver (Brown, 2015; Montuori, 2013).

Entonces, el enfoque de simplificación que se heredó de Descartes, significaba hasta cierto punto eliminar la complejidad. Desde el pensamiento de Morin (1995), lo complejo es lo que está entretelado. Por lo que el proceso de simplificar en un tema de investigación desenreda el tejido complejo, por lo que se puede decir que perdió el contexto. Lo que se obtuvo como resultado, sigue siendo extremadamente útil, pero hay que considerar que fue parcial, y no proporciona un panorama general.

Históricamente se conoce que en los enfoques epistemológicos tradicionales el conocimiento por lo general es objetivo. Por esta cuestión se habla de una separación del sujeto/objeto, y se señala que es uno de los principales problemas de la ciencia moderna que se encuentra vigente en las salas universitarias. Por estar gobernada de dicha naturaleza se considera que la educación que ofrece, está ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, y sobre todo sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupa en absoluto por hacer conocer lo que es conocer (Morin, 1999).

En este punto sería oportuno plantearse la siguiente interrogante **¿cómo entender la**

**complejidad existente en la universidad? Quizá para dar respuesta, debemos emprender una exploración sobre el qué hacer en un contexto completo de incertidumbre y ambigüedad. Pero una respuesta *a priori* sería enseñar a aceptar la incertidumbre y, reconocer que nuestra incertidumbre e ignorancia supera la certeza de nuestro conocimiento, véase en Heisenberg (1927) y Taleb (2013).**

En este orden de ideas, es esencial mostrar una actitud transdisciplinar, que acepte todo conocimiento como provisional y abierto a cualquier cuestionamiento, de ahí nace el desafío de la universidad del siglo XXI, pensar la incertidumbre y ambigüedad como fuentes de inspiración y creatividad, donde nazcan las respuestas a los problemas planetarios.

A la par de lo planteado, cabe advertir que el ser humano está sujeto al riesgo de caer en el error y la ilusión, un ejemplo es lo escrito por Marx y Engels en su obra *La Ideología Alemana*, “los hombres siempre han elaborado falsas concepciones de ellos mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer, del mundo donde viven” (Morin, 1999, p. 21). Esta afirmación, evidencia que el ser humano por naturaleza, sin ser consiente la mayoría de las veces, está propenso a caer tanto en el error como en la ilusión. Pero ¿por qué es tan propenso? Esto se da debido al acto de subestimar estos argumentos.

La educación escolarizada debe trabajar en la identificación de los orígenes de los errores, de las ilusiones y las cegueras (Morin, 1999), y en cuanto al ser humano debe evitar caer en lo nihilista, egocéntrico y diletante (Montuori, 2013). La universidad está llamada a dar sentido al mundo complejo, no solo en lo referente a la educación, sino también en los aspectos sociales, políticos y económicos, de una manera que realmente refleje su complejidad en lugar de eliminarla o reducirla a categorías simples.

Así, estaremos en la capacidad de validar las resistencias que ha sostenido al reduccionismo, a la ceguera, a las desigualdades sociales y, desafiar las jerarquías egoístas disciplinares. Es momento de pensar en una educación para

futuros complejos y, a la par, incentivar a las nuevas generaciones de estudiantes a compartir la pasión por ir más allá de los enfoques tradicionales, los que a menudo provienen de experiencias educativas con perspectivas disciplinarias limitadas y limitantes. Hay varios desafíos, y mucho que desaprender.

La transdisciplinariedad para pensar el conocimiento universitario

La transdisciplinariedad en el contexto de la educación universitaria busca pensar, reflexionar y crear alternativas para hacer frente al agotamiento disciplinar, a los compartimientos estancados de las disciplinas y, construir una nueva vía de enseñanza y aprendizaje; porque es evidente que la ciencia positivista y reductora se torna insuficiente para los retos del conocimiento.

Volvemos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completitud; y que sólo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento. (Nicolescu, 1996, p. 38)

Discerniendo las ideas anteriores, la construcción de un pensamiento transdisciplinar, que por naturaleza es complejo, se convierte en un componente para la búsqueda de conocimiento, desde una perspectiva relacional y dialógica, basándose en la ética, la vida, en el compromiso social y redirigiéndonos hacia el estudio de lo universal. Para crear este tipo de conocimiento en la universidad, es esencial una educación que comprenda la diversidad, que integre el conocimiento, que busque lo oculto, lo incierto, lo emergente, que reconcilie las disciplinas y sobre todo que contribuya a la descolonización del saber; lo que se necesita es una educación transdisciplinar (Estrada, 2018a; 2019).

En esta emergencia, confirma Hadorn *et al.* (2004) que:

La necesidad para una unión se dirige hacia el mundo, la ciencia o el individuo (...) la unidad de

la ciencia como una correlación de conocimiento teórico, metodológico o epistemológico, la unidad de acción como una correlación del conocimiento científico, pragmático y moral, o finalmente, la unidad como la tarea educativa del individuo. (p.23)

La unidad del conocimiento es consistente con lo que ha impulsado la ciencia y la filosofía de occidente. Los motivos sociales que han unido a esta búsqueda intelectual son los que involucran una preocupación por el bienestar del planeta ante un enfrentamiento con los problemas económicos, ecológicos y sociales que amenazan con destruir la vida.

Sobre la base de la investigación de McGregor (2020), se puede afirmar que un pensamiento transdisciplinar promueve: (a) participación dialéctica y principios compartidos, (b) ir más allá de las zonas de confort, permanecer abierto a múltiples perspectivas, (c) trabajar en contextos formales e informales, (d) respeto por la complejidad, y (e) acción colectiva emergente centrada en la comunidad y el medio ambiente.

Desde la transdisciplinariedad, el conocimiento es colectivo, es decir, se construye en interacción con diversos campos, por lo que según Moraes (2010) y McGregor (2020) es imposible encontrarlo a través de una sola disciplina. Para la búsqueda del conocimiento es esencial que investigadores junto con la sociedad analicen problemas desde diferentes perspectivas, enriqueciendo los marcos teóricos, las metodologías, los escenarios y las interpretaciones de la realidad.

Según la investigadora McGregor (2020) la transdisciplinariedad posee realidades múltiples, y se encuentran en constante cambio, existen perspectivas múltiples y contradictorias (Cilliers & Nicolescu, 2012) que pueden llegar a unirse temporalmente con la finalidad de buscar conocimiento. ¿Cómo hacerlo? La transdisciplinariedad necesita que el campo de los profesionales interactúe con la sociedad a través de un proceso emergente iterativo cuya finalidad sea crear conocimiento. Las características de este conocimiento serán: complejo, emergente y auto-organizativo y, no

estará sujeto a verificación y comprobación por parte de una sola disciplina.

En este contexto, Nicolescu (2010) enfatiza el valor ontológico y epistemológico de la transdisciplinariedad, como su utilidad para resolver problemas con entramados complejos, lo considera como una nueva metodología para crear conocimiento, debido a que existen múltiples niveles de realidad representados por diferentes tipos de lógica, interpretando fenómenos complejos en un solo nivel, el ontológico (Nicolescu, 2012); por lo que facilita a los investigadores el abordaje de los problemas sociales.

Es trascendente para la academia crear escenarios fecundos para el cultivo de los nuevos conocimientos que serán transdisciplinares. Desde la perspectiva de Estrada (2018b) el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinares en la formación profesional es un desafío muy importante en los contextos universitarios. A la par, Pasquier y Nicolescu (2019) argumentan que la formación universitaria pensada desde la transdisciplinariedad se nutre del diálogo inter-epistemológico que emerge de las realidades multifacéticas de los diferentes contextos educativos, por ende, promueve una pedagogía crítica a escala multinivel, donde se puedan pensar los fenómenos que inter-retroactúan de forma constante.

La transdisciplinariedad en la formación de pedagogos

La transdisciplinariedad, como metodología de cambio paradigmático, sería posible en el aprendizaje y la integración de los conocimientos, con mirada crítica, constructiva y compleja. La educación transdisciplinar, como dimensión multifacética, fundada en la integración de los paradigmas emergentes, se orienta a la promoción, divulgación y facilitación metacognitiva de saberes, habilidades y capacidades, así como también:

Al cultivo del espíritu humano en el diálogo entre educador y educando (junto a otros actores), quienes discuten, se contraponen y



complementan, tanto con razón como con pasión, sobre la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Es un nuevo tipo de educación que se fundamenta en el enfoque integrador de la perspectiva dialéctico-compleja, que debe ser fomentado por educadores, instituciones, actores sociales y medios de difusión masiva con el fin de facilitar y promover la apropiación de esos valores por todos los ciudadanos. (Vila, Hernández y Martínez, 2016, p. 118)

Para ello, los estudiantes, académicos y directivos deben, de manera flexible, crítica y auto-reflexiva, conocer y aplicar los avances epistemológicos y metodológicos (Díaz, 2013). Mientras que, para potenciar la producción, difusión y aplicación endógena de los conocimientos, es fundamental fomentar la cooperación entre los actores sociales y convertirlos en protagonistas de la búsqueda de soluciones sustentables para los problemas complejos que les afectan, con la posibilidad de autoorganizarse de manera consciente, los enfoques transdisciplinares de práctica proponen nuevos modelos teóricos, experiencias y acciones para hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Buscan proporcionar la metodología para coordinar, integrar y afrontar las necesidades complejas de la formación de pedagogos. La pedagogía debe recuperar su rol emancipador a partir de los enfoques relevantes, como lo es la transdisciplinariedad.

Las Instituciones de Educación Superior de Ecuador, en los momentos actuales, parecieran padecer de los males del cientificismo: rigidez en sus programas de estudios, escasas respuestas a las demandas sociales, poca capacidad para atender lo que escapa al método verificable, excesiva disciplinariedad y concretismo, que parcelan el conocimiento y lo disgregan, perdiendo el sentido y orientación de la realidad y dirigiendo el conocimiento cada vez más hacia la especialización de la especialidad, es decir, a la súper-especialización, la que irrumpe la conexión con el contexto social, político y cultural.

A propósito de este comentario, los rediseños curriculares para formar pedagogos, propuestos por las Instituciones de Educación Superior de

Ecuador, tienen su relevancia en la puesta en práctica la necesidad de promover la interrogación de forma permanente acerca de la realidad de cada día. Esto implica, transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, de una pedagogía universitaria, donde el problema de hoy está en las preguntas que buscan respuestas en el contexto.

Por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo (2020), se ha planteado una transformación fundamentada en políticas académicas institucionales enmarcadas en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad conectadas por la convergencia de los fundamentos epistemológicos de las diferentes áreas del conocimiento. Esta posición se ajusta a nuestro planteamiento, lo que facilita la presente propuesta, la que se relaciona con el diálogo de las disciplinas, la innovación, la creatividad de los sujetos y la posibilidad de crear estructuras pedagógicas que logren concentrar, organizar y clasificar información y conocimiento, de forma integrada a través de metodologías transdisciplinares, con la ayuda de las tecnologías de la información como herramientas necesarias.

Para alcanzar lo propuesto, es importante un enfoque transmetodológico (ecología de saberes), el que no se constituye como procedimientos, ni vías directas al conocimiento, se explícita como fundamento para pensar un nuevo modo de captar sensaciones, de abrir la imaginación hasta lo impensado en el proceso creador, supera la simple aplicación de métodos conocidos e identificados con una práctica de investigación reiterativa.

Sobre la base de la revisión hermenéutica de la literatura científica, proponemos elementos esenciales del enfoque transdisciplinar para la formación de pedagogos: (a) Asesoramiento práctico-teórico-vivencial, donde los formadores de formadores de varias disciplinas asesoren al estudiante simultáneamente, utilizando metodologías integradoras (*Living Library, World Cafe, ABP, Aprendizaje Cooperativo*). Después de este asesoramiento, hay un breve diálogo de información e impresiones del proceso y, por último, se plantea una formulación

definitiva, una vez que el equipo ha tenido tiempo de analizar los datos y reflexionar sobre ellos. (b) El trabajo cooperativo, facilita la interacción de profesionales de diferentes disciplinas, lo que permite exponer e intercambiar información, conocimientos, habilidades, vivencias y, trabajar de forma articulada a la realidad de cada sujeto. (c) Construcción del perfil profesional, es el elemento **más importante y audaz de un equipo transdisciplinar. El equipo se convierte realmente en transdisciplinar en la práctica**, cuando los constructos teóricos abordados y analizados en las salas de clase se entretejen con los saberes vivenciales, religiosos, ancestrales, artísticos, lúdicos, entre otros (adquiridos de forma no escolarizada) y, se convierten en estrategias pedagógicas de intervención de cada una de las disciplinas. Este proceso de ejecución deberá estar bajo la supervisión y apoyo de los facilitadores del equipo, cuyas disciplinas sean compatibles con esta práctica. El proceso de formación de pedagogos por tanto envuelve las experiencias compartidas; el valorar diversas perspectivas, el conocimiento y las habilidades de otras disciplinas; y el poder trasladar con confianza el rol propio para el ejercicio de la profesión.

Para enseñar y aprender en una época llena de emergencia, es urgente crear estrategias que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo, cooperativo y poético, este último es considerado, según Heidegger (1988) y Gibbs (2017), como una evolución constante que se genera en interacción triádica entre docente, estudiante y aquello que llama a ser aprendido (contenidos-contexto). Estas estrategias acercarán al estudiante a la comprensión de la multidimensionalidad de los fenómenos, a la complejidad de los sistemas, a entender la realidad y sobre todo a ser “realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real” (Morin, 1999, p. 93).

Por otro lado, organismos como la UNESCO (1998) apuntan a la función ética, autónoma, responsable y de prospectiva de las universidades y sus miembros, considerando la igualdad de acceso al nivel superior como una condición que

debe buscar vinculación con los demás niveles de enseñanza, aportando su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan el bienestar de las comunidades, del contexto global.

Por ello, optamos por lo transmetodológico ya que expresa un más allá de la estructura formal de pasos, etapas; así, la idea de lógica se afianza en la exigencia epistemológica del cruce transversal de saberes que se encuentran o desencuentran transdisciplinariamente. Proclama, la necesidad de promocionar el saber mediante la investigación en todos los ámbitos de las ciencias, pero también el arte y las humanidades, fomentando y reforzando la innovación, la transdisciplinariedad.

Se trata de una expresión epistemológica que conduce a un ejercicio crítico desde el encuentro de diversos saberes, donde el docente-investigador combina técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguajes de las investigaciones cualitativas y cuantitativas en un solo estudio. Es algo más que la suma de dos métodos, es una ecología de saberes, un todo articulado, donde los actores educativos aprovechan sus fortalezas y minimizan sus debilidades. Se puede decir que se ubica en el punto medio de una línea continua, donde los otros métodos se ubican en los extremos.

Por ejemplo, las vivencias docentes, pensadas desde la concepción transmetodológica, trata de un estudio articulador que incluye la recolección y análisis de datos concurrente o secuencialmente y, tienen lugar según cierta prioridad o dominancia, aspectos que dan una comprensión holística del problema. Para su realización, se propone varios fundamentos: (a) La triangulación de la información, busca la convergencia y corroboración de los resultados de diferentes métodos y diseños que estudian el problema, donde los estudiantes desarrollan habilidades cognoscitivas prácticas de la profesión. (b) La complementariedad, que busca la elaboración, realce, ilustración y clarificación de los resultados de aprendizaje con metodologías integradas. (c) La iniciación, como proceso para descubrir paradojas y contradicciones que llevan



a reformular la pregunta de investigación. (d) El desarrollo, al utilizar los hallazgos de un método para contribuir con información a otros métodos. (e) La expansión del conocimiento, que busca la amplitud y profundidad de la investigación al utilizar diferentes métodos para diferentes componentes de la investigación.

En este sentido, la propuesta apunta sobre la necesidad de reforzar la comunicación y la cooperación de las universidades con el mundo del trabajo y el análisis de las necesidades de la sociedad. Sin embargo, no deja de lado las reformas necesarias que deberán incluirse en la enseñanza superior. Para que el enfoque transdisciplinar funcione, los académicos deben aprovechar los conceptos de traslado de rol y la colaboración interprofesional y mostrar las competencias requeridas para afrontar la *praxis* que exige la formación profesional. El traslado de rol y el trabajo en equipo se reflejan en las competencias profesionales requeridas que van más allá del conocimiento específico de la disciplina y las habilidades, e incluye cualidades personales como la empatía, conciencia de sí mismos, autorreflexión, autocontrol emocional, sensibilidad, interacción con la autenticidad, capacidad para escuchar, capacidad de facilitación, y capacidad de comunicación con otras personas (Ebers-hn, Ferreira, Maree *et al.*, 2007). Los docentes necesitan confianza en sí mismos y una identidad profesional positiva que les permita compartir información sin ver amenazada su identidad profesional y aceptar las observaciones con humildad.

La principal tarea de la transdisciplinariedad es la elaboración de un nuevo lenguaje, de conceptos que permitan un diálogo entre diferentes saberes, considerando que el flujo de la información circula entre varias áreas del conocimiento. Por lo tanto, la relación transversalidad-transdisciplinariedad, como posibilidad pedagógica-epistemológica en el contexto educativo, implica que los contenidos curriculares circulen en forma de espiral sus límites y contornos de significación, procurando discernir lo inacabado, lo indeterminado y la inclusión de nuevas relaciones como posibilidad en la construcción del conocimiento. Así, el currículum será una construcción social en las

salas de clase-comunidad, sus contenidos estarán constituidos por los diversos problemas que se derivan del proceso de problematización de la realidad y, el docente incluirá las metodologías que requieren los estudiantes para resolverlos.

Para ello, los académicos y estudiantes deben trabajar en equipos transdisciplinares ideándose métodos creativos, de las ricas tradiciones pedagógicas populares (técnicas participativas, actividades lúdicas, etc.), que potencien la motivación por la investigación científica innovadora y responsable, indispensable para que se apropien de los valores que van construyendo en el proceso de aprendizaje con la orientación docente.

Enseñar y aprender junto a la sociedad.

Sin duda, los actores educativos están llamados a enseñar y aprender con la sociedad, este propósito llevará a pensar creativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionándole sentido transdisciplinar, lo que conduciría a resignificar los roles de docentes, estudiantes y sociedad. Se hace énfasis en que la educación universitaria debe estar articulada a la sociedad, de esta manera podrá conocer los problemas a los que está expuesta.

Gibbs (2017) afirma que la educación crea incertidumbre, por lo que, aprender implica buscar y luchar conjuntamente con la sociedad. Además, la educación admite dudas y formas de desesperación por la innovación, por lo que es propensa a caer en la ilusión. Por ello, es vital pensar la educación sin caer en antinomias con otras corrientes, al contrario, la educación debe tratar de buscar complementariedad entre diversas formas de pensar.

En el marco de la llamada sociedad de la información y del conocimiento, algunos desafíos a los que se enfrenta la universidad y en general la educación son: proporcionar igualdad de oportunidades; transformar los procesos de aprendizaje, adaptar las destrezas que se transmiten en la educación a los nuevos, dinámicos e impredecibles requerimientos sociales, educar para la ciudadanía global,

enseñar a convivir entre los seres vivos (Estrada, 2019) y enseñar a respetar a la naturaleza.

Los seres humanos para reinventar su posición en el Planeta, es decir, para liberarse del antropocentrismo, deben *sentipensar* con la naturaleza, mirarle como fuente de inspiración (acción biomimética). Lo descrito es un ejemplo de un pensamiento transdisciplinar, entonces, consideramos que se debe trabajar en cuestiones como ésta dentro de la universidad. Además, se sugiere unir progresos, religar contextos, por ejemplo, concientizar sobre el despojo a los pueblos ancestrales de sus territorios, cuestión que debería abordarse desde la perspectiva política, antropológica, sociológica, entre otras formas de pensar.

Enseñar y aprender con la sociedad como experiencia transdisciplinar significa traducir prácticas educativas y cotidianas para fomentar el buen vivir. Es necesario integrar una perspectiva educativa intercultural y decolonial dirigida hacia la transformación de las estructuras (Walsh, 2012), las instituciones y las relaciones socio-ecológicas. Por ello, respondemos afirmativamente que la implementación de estas prácticas abre el potencial del pensamiento transdisciplinar, que trasciende y brinda un conocimiento más contextualizado que el disciplinar (Gibbs, 2017).

A este aspecto, Bastien (1992) citado por Morin (1999, p. 39) advierte que “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización”. Entonces, entendemos que la universidad es la encargada de reorganizar las metodologías de creación de conocimientos, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes aptitudes de inteligencia, comprensión y creatividad para repensar y religar conocimientos científicos y no científicos.

## Conclusiones

El pensamiento reduccionista ignora el contexto, se fundamenta en la fragmentación disciplinar, y por consecuente, varios temas no encajan en

ninguna disciplina, quedan a la deriva. Por lo tanto, existe la necesidad de repensar las formas de crear conocimiento en la universidad ante la emergencia creciente debido a los problemas globales. Es preciso concebir el acto de ‘pensar’ como un proceso rizomático (Deleuze y Guattari, 1983), el que enseña a no jerarquizar o separar áreas del conocimiento.

Desde el currículo universitario, hay que preguntarse qué sucede con un simple diálogo con colegas, jugando con ideas, ya sea tomando un café o discutiendo durante la cena o con la emoción de compartir ideas con amigos hasta altas horas de la noche, las más agradables y cotidianas, que trascienden los contextos educativos. Entonces, afirmamos que los modelos y marcos académicos no reflejan lo vivido por los estudiantes, solo hace énfasis en la tecnificación del proceso de formación.

En esta era globalizada, para pensar, es necesario considerar: enfoque transdisciplinar, pensamiento complejo, conciencia transdisciplinaria, espiritualidad, relación con la naturaleza y el cosmos, creatividad y práctica de las artes. En este contexto, la transdisciplinariedad es una metodología para pensar sobre las relaciones e implicaciones entre acciones y eventos humanos y sobre cómo incluir elementos emocionales, artísticos y filosóficos en discusión en torno a la solución práctica de las problemáticas.

Por lo tanto, el sentido práctico de la educación universitaria se puede definir como una actitud sensible transdisciplinar que implica una comprensión holística de los actores (estudiantes, docentes, sociedad) y el contexto (biósfera), lo que permite cruzar todas las disciplinas y actividades curriculares. Esta acción debe ser percibida no solo como facultad de conocimiento, sino como el medio sin el cual el conocimiento no ocurre de una manera significativa y pertinente. “El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999, p. 94).

En este orden de ideas, la universidad debe convertirse en un espacio donde se cultive los diversos saberes para alcanzar el buen vivir, por

lo que necesitamos una cooperación de todos: artistas, ingenieros, investigadores, científicos, educadores y aquellos que tienen una actitud transformadora para alcanzar la emancipación y abrir la ciencia a la cultura, la sociedad a la espiritualidad. Asimismo, debe respetar la cosmología de nuestro ser, desarrollado a través de diferentes modos de pensamiento.

La *praxis* pedagógica está llamada a ser transformadora, transdisciplinar y realizada como un sistema semiótico dinámico. Enseñar desde este enfoque, guía a que los estudiantes aprendan a convivir, a ser conscientes de la necesidad de un desarrollo sostenible, a respetar a la *pachamama*, a superar las barreras disciplinarias, a promover una emancipación del conocimiento y, a valorar su propia cultura.

Al final de estas consideraciones queda la sensación de que es necesario trabajar intensamente para lograr la apertura del pensamiento transdisciplinar. Es primordial seguir algunos senderos construidos por teorías que se encuentran en sinergia, que aparecieron por la emergencia de la vida planetaria, por las preocupaciones por el futuro, y como respuesta a las instigaciones por la aparición de un sentido común para repensar la humanidad que existe en este contexto. Es urgente encontrar sentido común configurado por el encuentro de diferencias, sin la eliminación de conflictos y confrontaciones, pero con la superación de la apatía y la indiferencia, la insignificancia y el descuido.

### Referencias bibliográficas

- Belcher, B., Claus, R., Davel, R., & Ramirez, L. (2019). Linking transdisciplinary research characteristics and quality to effectiveness: A comparative analysis of five research-for-development projects. // *Environmental Science & Policy*, 101 (November 2019) 192-203. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.08.013>
- Brown, B. (2015). Utopian thinking and the collective mind: Beyond transdisciplinarity. // *Futures*. 65 (January 2015) 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.11.004>
- CanĜer, M. & Brumar, C. (2011). Transdisciplinary niches fostering lifelong learning. // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 28 (October 2011) 636-639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.120>
- Cilliers, P. & Nicolescu, B. (2012). Complexity and transdisciplinarity–Discontinuity, levels of Reality and the Hidden Third. // *Futures*. 44:8 (October 2012) 711-718. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.04.001>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París: UNESCO.
- Clark, B. & Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 12:1 (January 2011) 41-54. <https://doi.org/10.1108/14676371111098294>
- Descartes, R. (1954). *Philosophical writings*. London: Open University Press.
- Huertas, O. (2013). Educación y pedagogía desde la perspectiva del paradigma emergente. // *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*. 4:2 (Junio 2013) 53-61.
- Ebers-hn, L., Ferreira-Prévost, J., Maree, J., & Alexander, D. (2007). Exploring facilitation skills in transdisciplinary teamwork. // *International Journal of Adolescence and Youth*. 13:4 (March 2012) 257-284. <https://doi.org/10.1080/02673843.2007.9747980>
- Escobar, R. y Escobar, M. (2020). Transdisciplinarietà y Docencia de Postgrado, Escuela Superior de Gestión Pública, (ESAP). // *Revista Educación*. 44:1 (December 2019) 309-

326. 10.15517/REVEDU.V44I1.37336

- Estrada, A. (2018a). El pensamiento complejo y el buen vivir como epistemes emergentes para comprender la formación docente desde la diversidad. // *Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 34:2 (November 2018) 221-35.
- Estrada, A. (2018b). El pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinarias en la formación profesional. // *Runae*. 3 (June 2018) 177-193.
- Estrada, A. (2019). Educación Superior: Una Perspectiva Desde El Pensamiento Complejo. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. // *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. AHEAD* (April 2020). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002801893>
- Fuentes, A., y Collado, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neuroeducación. // *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. 26 (January 2019) 83-113. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Gibbs, P. (2017). *Transdisciplinary Thinking: Pedagogy for Complexity*. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1_4)
- Guimarães, M., Pohl, C., Bina, O., & Varanda, M. (2019). Who is doing inter-and transdisciplinary research, and why? An empirical study of motivations, attitudes, skills, and behaviours. // *Futures*. 112 (September 2019) 102441. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.102441>
- Hadorn, G., Bradley, D., Pohl, Ch., Rist, S., & Wiesmann, U. (2006). Implications of transdisciplinarity for sustainability research. // *Ecological economics*. 60:1 (November 2016) 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.12.002>
- Heidegger, M. (1949). *¿Qué es la metafísica?* Brisgovia: Universidad de Friburgo.
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heisenberg, W. (1927). Sobre los principios básicos de la mecánica cuántica. // *Investigación y progreso*. 3:11 (July 1927) 83.
- Holzer, J., Adamescu, C., Cazacu, C., Díaz, R., Dick, Jan., Méndez, P., & Orenstein, J. (2019). Evaluating transdisciplinary science to open research-implementation spaces in European social-ecological systems. // *Biological Conservation*. 238 (October 2019) 108228. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108228>
- Lederman, Leon. (2006), K-12 Science Education as the Road to Consilient Curricula. // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 935 (January 2006) 261–265. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb03486.x>
- McGregor, S. (2014). Transdisciplinarity and conceptual change. // *World Futures*. 70:3-4 (August 2014) 200-232. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934635>
- McGregor, S. (2020). Transdisciplinarity and Transpraxis. // *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*. 11 (April 2020) 75-90 <https://doi.org/10.22545/2020/00134>
- Montuori, A. (2013). Complexity and Transdisciplinarity: Reflections on Theory and Practice. // *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 69:4-6 (July 2013) 200-230. <https://doi.org/10.1080/02604027.2013.803349>
- Moraes, M. (2010). Transdisciplinarietà y educación. // *Rizoma freireano*. 6 (September 2010) 2-16.

- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E., & Kern, A. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. New York: Hampton Press.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. // *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*. 1:1 (December 2010) 19-38.
- Nicolescu, B. (2012). Transdisciplinarity: the hidden third, between the subject and the object. // *Human and Social Studies*. 1:1 (November 2012) 13-28. <https://doi.org/10.2478/v10317-012-0002-5>
- Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity. // *World Futures*. 70:3-4 (August 2014) 186-199. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631>
- Pasquier, F. & Nicolescu, B. (2019). To be or Not to be Transdisciplinary, that is the New Question. So, How to be Transdisciplinary? The Atlas // *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*. 10 (January 2019) 1-7. <https://doi.org/10.22545/2019/0110>
- Piaget, J. (1970). *Epistemology of Interdisciplinary Relations*. Paris: OCDE.
- Popescu, G., & Stan, A. (2015). Who is the Transdisciplinary Educator? // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 203 (August 2015) 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.265>
- Smetschka, B., & Gaube, V. (2020). Co-creating formalized models: Participatory modelling as method and process in transdisciplinary research and its impact potentials. // *Environmental Science & Policy*. 103 (January 2020) 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.10.005>
- Taleb, N. (2013). *Antifrágil: las cosas que se benefician del desorden*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Vila, D., Hernández, H., y Martínez, F. (2016). El diseño curricular doctoral desde la perspectiva transdisciplinaria. // *Revista Cubana de Educación Superior*. 35:1 (August 2016) 114-129.
- Walsh, Catherine. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala.





## La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional

### The innovation of pedagogical models and their importance in the development of institutional quality

Christian Virgilio Guerrero-Salazar

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador

cguerrero@torremar.edu.ec

Yeimer Prieto-López

Unidad Educativa Bilingüe Torremar / Universidad Espíritu Santo (UEES) - Ecuador

yprieto@torremar.edu.ec

David Alberto Pacheco Montoya

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador

dpacheco@torremar.edu.ec

## RESUMEN

El presente estudio plantea la importancia del diseño de modelos pedagógicos que, particularizando los contextos reales de las instituciones educativas, propongan estrategias de acción efectivas para el cumplimiento de las metas planteadas en el desarrollo de la calidad institucional. La propuesta está basada en la experiencia de los autores en distintas instituciones ecuatorianas de nivel medio y superior, que han sido pioneras en el diseño o adaptación de modelos educativos hacia sus respectivas realidades, dando muestras claras de mejoramiento en la calidad educativa.

El proyecto del que se deriva este artículo está en proceso de implementación, tomando como institución piloto la Unidad Educativa Bilingüe Torremar y se concibe como un proceso de innovación que se enmarca en el reconocimiento de una problemática que afecta a la comunidad educativa: la falta de una propuesta metodológica clara que, basada en el contexto particular, permita mejorar aún más el desarrollo académico de sus estudiantes.

La implementación se basa principalmente en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, adaptando los principios fundamentales que Gardner y Perkins le imprimieron a su propuesta, sin descartar la integración posterior de otros modelos. De acuerdo a su modalidad de investigación pedagógica, corresponde a un proyecto de investigación-acción, que busca establecer y clarificar las características del problema planteado a través de técnicas cualitativas, como las entrevistas a profundidad y cuantitativas, como encuestas a los docentes con el fin de valorar sus percepciones respecto a la propuesta metodológica y establecer procesos de mejoramiento continuo.

El producto final del proyecto, permitirá el establecimiento a largo plazo de un modelo pedagógico propio de la institución que priorice las mejores técnicas y métodos de enseñanza, acordes con la realidad estudiantil, y que logre afianzar la práctica docente en concordancia con el uso didáctico de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: innovación, modelo pedagógico, enseñanza para la comprensión, calidad educativa.

## ABSTRACT

The present study raises the importance of the design of pedagogical models that, particularizing the real contexts of educational institutions, propose effective strategies of action for the fulfillment of the goals set in the development of institutional quality. The proposal is based on the experience of authors in different Ecuadorian institutions at the middle and upper levels, who have pioneered the design or adaptation of educational models to their respective realities, showing clear signs of improvement in the quality of education.

The project from which this article is derived is in the process of implementation, taking as a pilot institution the Torremar Bilingual Educational Unit and is conceived as a process of innovation that is framed in the recognition of a problem that affects the educational community: the lack of a clear methodological proposal that, based on the particular context, would further improve the academic development of its students.

The implementation is based mainly on the Teaching for Understanding model, adapting the fundamental principles that Gardner and Perkins gave to their proposal, without ruling out the subsequent integration of other models. According to its pedagogical research modality, it corresponds to an action research project, which seeks to establish and clarify the characteristics of the problem posed through qualitative techniques, such as in-depth and quantitative interviews, as surveys of teachers in order to assess their perceptions of the methodological proposal and establish continuous improvement processes. The final product of the project will allow the establishment in the long term of a pedagogical model specific to the institution that prioritizes the best teaching techniques and methods, in line with the student reality, and to strengthen teaching practice in accordance with the didactic use of new technologies.

Key words: innovation, pedagogical model, teaching for understanding, educational quality

## Introducción

Los retos en la educación actual exigen por parte de las instituciones educativas la apropiación de esquemas claros en el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias requeridas en los estándares impuestos por la autoridad nacional. Parafraseando al gran escritor Tom Peters, así como en el mundo del emprendimiento, los centros educativos que se proponen metas en función de la calidad, solo tienen un camino: innovar.

Comúnmente las instituciones se topan con muchas dificultades en el camino de la innovación, inclusive desde la concepción misma de los currículos impuestos por el Ministerio de Educación, que muchos consideran una camisa de fuerza, convirtiéndolo en la excusa para no cambiar.

Las instituciones educativas están condicionadas por las normativas y prescripciones de las autoridades educativas: el currículo, la estructura y organización de los centros, los horarios, e incluso en muchos casos los libros de texto que han de utilizar los y las estudiantes. Estas prescripciones muchas veces actúan como un obstáculo para el desarrollo de las innovaciones. Sin embargo, las instituciones innovadoras no ven dichas prescripciones como una camisa de fuerza que les limita la creatividad y la libertad de acción. (UNESCO, 2016, p.23)

La innovación a través de los modelos pedagógicos

En el campo de la innovación educativa, la experiencia sugiere realizar cambios adecuados en todos los niveles del currículo, para lograr una integralidad que incida de manera coherente en el mejoramiento de la calidad. Esta evolución de los centros educativos, no es sencillo y obliga a romper principalmente los esquemas mentales preestablecidos y paradigmas tradicionales.

La innovación puede suponer una ruptura total con lo establecido, o bien puede ser la consecuencia de sucesivos cambios que se van promoviendo en la institución para resolver

determinados problemas o situaciones, o para dar respuesta a ciertas preguntas que se hacen los docentes ante la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con familias y alumnos, o el liderazgo en la escuela, por citar algunos elementos. (Blanco, 2006, p. 10)

La experiencia común de otras instituciones a nivel nacional e internacional, nos muestra que una de las vías para este desarrollo progresivo en la calidad de la educación es la aplicación metodológica de modelos activos de aprendizaje.

Al innovar, las experiencias y prácticas pedagógicas, se asumen como acontecimientos valiosos, en tanto rompen con la cotidianidad, con la homogeneidad y dan lugar a lo diverso, a lo múltiple y sobrepasan la inclusión. Para dar coherencia a este proceso, acuden a la acción crítica, creativa, a lo simbólico, a la innovación, a lo no convencional, pero que sí sea posible y viable. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, p. 31)

Es por esto que estamos convencidos de la necesidad que toda institución educativa – tanto media como superior– tiene respecto al delineamiento metodológico unificado, el cual permite que los docentes se guíen por hilos conductores comunes, sin dejar de impregnarle a cada asignatura los principios didácticos propios de su naturaleza científica.

La experiencia internacional en la aplicación de modelos educativos como *El Alppila* en Finlandia o la *Escuela Nueva* en Colombia, que implementaron cambios metodológicos a nivel nacional, nos muestra evidencias de que la vía para el desarrollo de la calidad educativa va de la mano con el cambio paradigmático en los procesos didácticos.

Como lo describe Ferrer en su artículo sobre propuestas disruptivas a nivel mundial, al referirse al caso de la guardería Little Forest Folk en Londres, Inglaterra:

Su propuesta educativa se basa en el juego. Los niños descubren y muestran a los maestros

lo que más les gusta y son los profesores los que refuerzan sus intereses. Es un aprendizaje orgánico donde los niños encuentran diferentes elementos en la naturaleza, como hojas, troncos, insectos, hongos, entre muchos otros que existen en el bosque y que los niños pueden explorar y ser autodidactas de forma natural. (2018, p. 2)

Esto demuestra que, tanto escuelas como colegios e incluso universidades, pueden hacer la diferencia y lograr a su vez la excelencia académica que se requiere en la formación de los estudiantes.

A nivel nacional uno de los ejemplos más consistentes lo brinda la Universidad Casa Grande de la ciudad de Guayaquil, que a través de la implementación de su *Método Pedagógico de casos*, ha logrado posicionarse en los últimos años como una de las instituciones de nivel superior de alta categoría, logrando en lo referente al desarrollo de competencias profesionales de sus alumnos, resultados más que satisfactorios, hasta el punto de que inclusive muchos de sus estudiantes de las distintas carreras, obtienen ofertas profesionales de trabajo antes de terminar por completo sus estudios.

Estos resultados se plantean desde la concepción misma del modelo pedagógico de la Universidad, siendo por tanto consecuencia lógica de su implementación y no una casualidad.

La Universidad Casa Grande lo ha logrado traducir en una acción docente que: diseñe experiencias similares a las que se producen en el mundo del trabajo, diseñe situaciones que planteen dilemas éticos, se abra el espacio en las clases cotidianas para el debate de ideas y el aporte de experiencias. (Universidad Casa Grande, 2012, p. 17)

Los principios constructivistas y cognitivistas delineados hace varios años atrás por referentes como Piaget, Ausubel o Vygotsky, siguen vigentes e impregnan la mayoría de los modelos educativos actuales, evolucionando claro está, hacia la contextualización de las necesidades y los avances tecnológicos que hoy en día forman parte –o al menos deberían– intrínsecamente de

la práctica docente en el aula de clases, con el fin de convertirse en el pilar para la construcción de nuevos enfoques de enseñanza dentro de la educación escolarizada, que al integrar las bondades esenciales de varios modelos, dinamice los procesos educativos (Angelini y García-Carbonell, 2015) contextualizados en la multidimensionalidad de las problemáticas sociales.

El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. (Stake, 1998, p. 89)

Procesos como la articulación de saberes previos, el uso de la vida real como detonante de aprendizaje, el diseño de situaciones problemáticas del campo profesional o de interés para el estudiante, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, el desarrollo de la reflexividad en los estudiantes, entre otros, deben formar parte inherente de cualquier modelo que pretenda hoy en día un desarrollo adecuado de las capacidades y competencias académicas de los alumnos.

Los principios de la Enseñanza para la Comprensión (EpC<sup>1</sup>), modelo emanado de la escuela de graduados de educación de Harvard como parte del proyecto Cero, van en concordancia directa con lo descrito anteriormente y con lo que actualmente propone la reforma curricular del Ecuador, ya que al igual que esta, prefiere un tratamiento no transmitivo ni tradicional de los conocimientos, sino que propone una integralidad basada en el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, que propendan al desarrollo de competencias y al uso flexible de los conocimientos en distintos ámbitos.

Sobre esta nueva visión de la reforma curricular del Ecuador, Herrera y Cochancela indican:

La definición de lo que es un contenido de aprendizaje ha evolucionado, igualmente, de

una visión estrictamente conceptual o cognitiva acorde a modelos transmisivos de enseñanza, a una complejidad en la que primero se agregan dimensiones procedimentales y actitudinales bajo la perspectiva de una educación integral y posteriormente se añaden criterios de desempeño orientados a delimitar las expectativas sobre la capacidad de movilización del conocimiento adquirido que los estudiantes desarrollan. (2020, p. 378).

Es notable la influencia de los principios de la EpC en las propuestas curriculares tanto del 2010 como del 2016 en nuestro país, concordancia que se evidencia en las palabras de Howard Gardner al referirse a la investigación realizada durante su permanencia en el proyecto: “Una parte del análisis fue conceptual y otra involucró investigación acción en un grupo de escuelas seleccionadas; buscábamos rehacer qué significaba comprender conceptos, tópicos y disciplinas, y conceptualizar la comprensión como desempeño” (2016, p. 12)

Utilizar entonces a la Enseñanza para la Comprensión como base primaria para el desarrollo de nuestro modelo pedagógico, nos parece la decisión más idónea, ya que cumple con los principios antes mencionados, además de adaptarse potencialmente al contexto institucional.

Es por esto que el proyecto se propone como *objetivo* diseñar e implementar un modelo pedagógico propio basado en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), que garantice la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa Bilingüe Torremar del cantón Daule, provincia del Guayas, por medio de la capacitación continua y la revisión constante de los procesos didácticos y de diseño curricular, con el fin de redimensionar las potencialidades de docentes y estudiantes, en pro de un desarrollo adecuado de los estándares de aprendizaje propuestos por las autoridades educativas

El Marco de la Enseñanza para la Comprensión.

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, estructura la investigación para ayudar a los docentes a analizar, diseñar, implementar y evaluar prácticas centradas en la comprensión de los alumnos. No prescribe respuestas a las preguntas sino más bien ofrece una guía clara, coherente y específica para ayudar a los educadores a desarrollar sus propias respuestas, “orientando las prácticas pedagógicas a través de proyectos de aula, desde su planificación hasta su evaluación, de manera coherente, consistente y continua” (Barrios y Chaves, 2016).

Ahora, la educación orientada al dominio de las habilidades básicas que predominó entre los años 1970 y 1980 aparece como demasiado limitada dados los avances tecnológicos y los cambios paradigmáticos-pedagógicos que enfrentan a una gran mayoría de maestros formados en el siglo XX, a las necesidades tanto educativas como emocionales de estudiantes del siglo XXI. Aunque el interés actual en enseñar para la comprensión sin duda encontrará barreras, ofrece un mapa claro y a la vez flexible, que permite organizar y enfocar la actividad pedagógica.

La EpC asume que lo que aprenden los estudiantes, debe ser interiorizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas de clase, extendiéndose hacia la vida cotidiana y al ejercicio posterior de la ciencia. Hace mucho tiempo que la comprensión se ha considerado una meta educativa primordial en las instituciones educativas, como base para un aprendizaje constante y lleno de posibilidades. Sin embargo, pocas veces semejante fin se ha convertido en la norma.

#### Definición de comprensión

La capacidad de comprensión de los estudiantes se evidencia en su capacidad para hacer uso productivo de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles en dominios tan dispares como la biología la historia y las artes. De acuerdo con lo registrado por Stone (1999), en resumen, la perspectiva de desempeño establece que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren la utilización del

pensamiento profundo en cuanto a un tema. Por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.

Comprender no es sólo tener conocimientos. Es sobre todo la habilidad de utilizar ese conocimiento en forma creativa y competente en la vida. Lo que se hace permite ver lo que se comprende. Se comprende realmente cuando se puede explicar, dar ejemplos, hacer analogías o incluso ampliar el tema de acuerdo a sus propias conclusiones (Acosta, 2007). Por otro lado, cuando se comprende se “hará referencia más bien a algo dinámico que indique movimiento, una adaptación colectiva, una construcción entre pares y no la transmisión del que sabe al que no sabe” (Maeyer, 2007, p. 2), para lo cual es necesario recibir permanentemente retroalimentación constructiva que informe cómo va el proceso de comprensión. Sin experiencia no puede haber comprensión.

#### Contexto histórico de la EpC

De acuerdo con la compilación realizada por Stone (1999), tanto filosófica como prácticamente, se puede establecer que la enseñanza para la comprensión es tan antigua como la propia historia humana. Diversas tradiciones religiosas han sido guiadas por maestros proféticos que hablaban utilizando parábolas y metáforas y que pedían a sus seguidores que establecieran nuevas conexiones con sus respectivos mundos. Platón enseñaba por medio de alegorías y Confucio destacaba las imágenes frente a las palabras.

En la actualidad, los maestros requieren más que solamente el dialogo dirigido para provocar estímulos académicos en sus estudiantes, ya que la realidad actual se presta para el uso de múltiples herramientas didácticas, que parten desde la planeación adecuada de los procesos de clase.

Al diseñarse un plan para el estudiante que atienda a las metas de comprensión y a sus retos personales conscientes, él correlaciona los saberes, formula las transferencias y crea estrategias para, en ambientes de camaradería,

alcanzar los desempeños propuestos. El maestro, como buen entrenador, estará allí a fin de ayudarlo a aprender del error y dejar que crezca su autonomía, en el marco del ejercicio responsable de la libertad de opción, elección y decisión. (Acosta, 2007, p. 236)

Desde el punto de vista educativo, la comprensión ha sido valorada, al menos en principio. Desde que existen las escuelas tal y como las conocemos ahora, la comprensión ha sido una meta permanente. Sin embargo, el camino para acceder a ella no siempre ha sido claro. Incluso, mucho tiempo después de establecidas las escuelas, las necesidades educativas de las mujeres por ejemplo, se consideraban mínimas, estableciéndose como más que suficientes, la lectura, escritura y habilidades domésticas (Bonder, 1994). Quedando la comprensión, entendida como ese compromiso profundo de las búsquedas intelectuales, reservado para grupos selectos de varones predominantemente blancos.

Es así que a partir de la década de la década de 1970 un grupo de investigadores de la Escuela de Posgraduados de la Universidad de Harvard entre los que se cuenta Howard Gardner, David Perkins y Daniel Wilson, crearon lo que se conoce como el Proyecto Cero de Harvard.

Ellos estudiaron el desarrollo de la capacidad de utilización de símbolos, observaron de manera empírica y desde una perspectiva psicobiológica, la evolución de dicha capacidad en los niños normales y talentosos, pero también en personas con alguna discapacidad a causa de alguna lesión cerebral, en niños llamados tontos sabios y en niños autistas (Gardner, 2016). El proyecto estaba en realidad comprendido en un proyecto mucho más amplio que tenía como objetivo el estudio del potencial humano, y derivó entre otras secuelas y proyectos con la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples, dentro de las nuevas estructuras de la mente y la consolidación teórica de un marco de la enseñanza para la comprensión.

Según concuerdan Gardner (2016) y Stone (1999), desde 1988 a 1995, el grupo de investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard colaboró con docentes



de las escuelas cercanas en una investigación que aborda cuestiones tales como: ¿Qué vale la pena comprender?, ¿Qué deben comprender los alumnos? ¿Cómo puede fomentarse la comprensión? y ¿Cómo se puede averiguar lo que comprenden los alumnos? Inicialmente invitaron a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en la universidad y en escuelas a que planificaran una investigación tendiente a una pedagogía de la comprensión. La mayoría de los participantes del ámbito universitario estaban asociados con el proyecto Zero.

### Los elementos de la EpC

De acuerdo a Blythe: “El marco conceptual incluye cuatro ideas clave: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua” (2002, p. 43)

Entre las características claves que poseen los *Tópicos generativos*, están el ser relevantes para un dominio o disciplina, ser transversal, dinámico y permitir establecer múltiples conexiones no solamente con otros conocimientos de la asignatura, sino incluso con otras áreas de la ciencia y el conocimiento. Esta última característica es la que permite la interdisciplinariedad propia de los procesos constructivistas de la EpC.

“Los temas generativos son cuestiones, conceptos e ideas que proporcionan hondura, significación, conexiones variadas, como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante”(Acosta, 2007, p. 242).

Algunos ejemplos de tópicos generativos pueden ser: La Tierra un planeta con vida, ¿Qué significa estar vivo?, ¡Hacia dónde va el tiempo!, ¿Qué tan grande es el infinito? Todas estas frases están basadas en conceptos generales y transversales de las distintas asignaturas como la vida en Ciencias Naturales, el tiempo en los procesos históricos, la idea de infinito en Matemática; los cuales fueron generados y evaluados a través de procesos mentales que incluyen lluvia de ideas y la creación de redes semánticas con múltiples conexiones, que permiten asegurar en cierto

modo el interés tanto de alumnos como docentes y que suscitan la investigación.

Las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Mientras que los tópicos o temas generativos delimitan la materia que los estudiantes investigarán, las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. (Stone, 1999, p. 101)

Las metas de comprensión se pueden expresar como preguntas abiertas o en forma afirmativa así: ¿Cómo puede descubrirse la verdad sobre hechos que sucedieron hace *mucho tiempo y en sitios lejanos?* o también *Los estudiantes comprenderán y apreciarán cómo la historia viene interpretada desde las crónicas de individuos con puntos de vista diferentes.*

Según Stone (1999), los desempeños de comprensión son las actividades que le permiten a los estudiantes entrenarse en el uso de los conocimientos, pasando por diferentes situaciones que le permitirán la comprensión del tema de la unidad: exploración del tema, investigación guiada, proyectos personales de síntesis y evaluación diagnóstica continua. (Acosta, 2007, p. 244)

Los desempeños de comprensión están diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las metas de comprensión y de los tópicos generativos, la cual se construye sobre lo que los estudiantes ya saben, teniendo en cuenta sus ideas o preguntas y los reta a pensar de manera diferente o más profunda sobre lo que se está estudiando. Como se muestra en la figura 1, la secuencia se constituye de tres etapas que son: Desempeños preliminares, investigación guiada y proyectos finales de síntesis.





Figura 1. Etapas del proceso didáctico de la EpC

La EpC propone además de las tres etapas anteriormente delineadas, un proceso transversal de evaluación, que pretende – a diferencia de otros modelos – establecer parámetros continuos de realimentación de los aprendizajes, tomado las distintas etapas del proceso como nuevos y pequeños comienzos que permitan establecer constantemente la manera como abordan los estudiantes la comprensión.

Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión este proceso se denomina evaluación diagnóstica continua. (Blythe, 2002, p. 48)

Las ocasiones de valoración pueden involucrar retroalimentación de parte de los maestros, de los compañeros y la autoevaluación de los estudiantes. Aunque existen muchos enfoques razonables para la valoración continua, los factores constantes se comparten: criterios públicos, retroalimentación regular y reflexión frecuente durante todo el proceso de aprendizaje.

La retroalimentación, la crítica y la reflexión son necesarias para construir comprensiones. Responde a algo que frecuentemente se olvida: la necesidad que tienen los estudiantes de recibir crítica constructiva sobre su trabajo, juzgado frente a criterios explícitos, estándares o ejemplos que les puedan ayudar a mejorar.

### Los niveles de la Comprensión

En todo proceso didáctico, deben existir niveles

progresivos de apropiación de los conocimientos, que permitan esclarecer a la vez el desarrollo de las distintas habilidades del pensamiento asociadas intrínsecamente a todo ciclo de aprendizaje.

Un ejemplo muy conocido y utilizado desde la educación tradicional, es el del famoso ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, el cual posee cuatro etapas claramente delineadas:

El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud. (AFS Intercultural Programs, 2014, p. 1)

Del mismo modo la enseñanza para la comprensión, establece cuatro niveles de comprensión, acordes a igual número de dimensiones: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.

Según Boix Mansilla y Gardner:

Como la profundidad de la comprensión puede variar dentro de cada dimensión, es necesario distinguir desempeños débiles de otros más avanzados. Con esta meta en mente caracterizamos los cuatro niveles prototípicos de la comprensión por dimensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría. (Stone, 1999, p. 239)

Cada uno de estos niveles, supone el logro de un cierto número de destrezas y habilidades que van variando en su profundidad conforme se trascienda de un nivel a otro superior durante el proceso. La figura 2 muestra en forma concisa la descripción de cada nivel:



Figura 2. Ampliación explicativa de los niveles de comprensión EpC

Nota. Ampliación propia. Información base tomada de: [http://escuelaactiva.ucece.blogspot.com/2013\\_07\\_01\\_archive.html](http://escuelaactiva.ucece.blogspot.com/2013_07_01_archive.html)

La estructura del modelo EpC-Torremar

La innovación educativa según la UNESCO, se fundamenta en tres ejes fundamentales para el desarrollo de cambios estructurales en los sistemas educativos:

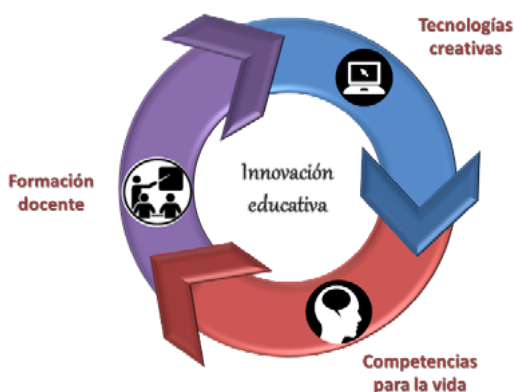


Figura 3. Los ejes de la Innovación Educativa según la UNESCO

Nota. Diseño propio basado en los componentes teóricos de (UNESCO, 2016)

Sobre la base de estos ejes y el nivel de profundidad del objetivo planteado, se propusieron 3 líneas de acción concretas que se desarrollan a través de etapas o fases, cada una de ellas deberá estar en concordancia con el objetivo planteado:

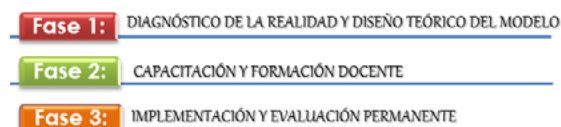


Figura 4. Líneas de acción

### Método

El desarrollo de la investigación está basado en las necesidades institucionales, que, con la aspiración de mantener un nivel académico acorde con la norma EFQM<sup>2</sup> de 5 estrellas que ostenta la Unidad Educativa Particular Bilingüe Torremar en los últimos años, exige por parte los actores educativos la búsqueda permanente de nuevas estrategias innovadoras para lograr los planteamientos estipulados en el Plan Estratégico de la Institución. Debido a su naturaleza, el proyecto pretende aportar un modelo pedagógico propio que garantice la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que hace necesario enmarcar la investigación a través de un enfoque mixto.

El diseño de la investigación cualitativa correspondió a la modalidad de investigación-acción, que busca establecer y clarificar las características del problema planteado al emplear métodos científicos, tales como: la modelación científica para sustentar el modelo pedagógico, el histórico-lógico para la determinación de los antecedentes teóricos, conceptos y definiciones y la sistematización teórica para garantizar la calidad en analizar los modelos existentes y aportar un modelo propio a través de técnicas cualitativas de recolección de datos, como las entrevistas a profundidad.

El diseño metodológico del proyecto se ha ido delineando por etapas, a través de las cuales surgió la necesidad de utilizar también técnicas e instrumentos de recopilación de datos cuantitativos, como son las encuestas realizadas a los docentes con el fin de valorar sus percepciones respecto a la propuesta metodológica y establecer procesos de mejoramiento continuo. Esto motivó a la utilización del método estadístico como único medio confiable para la interpretación y análisis de los datos del estudio, los cuales fueron

obtenidos de fuentes primarias.

En la etapa inicial se realizó el diagnóstico de la realidad, para la cual no se consideró el muestreo, sino que se trabajó sobre la base de la población completa de los docentes miembros de la institución en los distintos niveles: Básica elemental, media, superior y el bachillerato general unificado, ya que nos pareció relevante y enriquecedor conocer la opinión de todos los docentes.

La encuesta de tipo estructurado se validó a través de una comisión de expertos conformada por los miembros del departamento de Coordinación académica y jefes de área que a ese entonces habían participado en procesos de revisión y publicación científica, así como aquellos que poseían a la fecha títulos académicos de posgrado.

Se aplicó el cuestionario a un total de 61 profesores que accedieron voluntariamente a su contestación, siguiendo el modelo de escala de Likert con el afán de situar objetivamente la visión de los maestros acerca del problema planteado, como se muestra en la figura 5.

**PROYECTO INSTITUCIONAL**  
Modelo pedagógico basado en la Enseñanza para la Comprensión  
Encuesta para profesores

Nombre: \_\_\_\_\_ Asignatura que dicta: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

En el marco de los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en que se encuentra involucrada constantemente la Unidad Educativa Bilingüe Torreomar, se plantea la necesidad de diseñar e implementar un Modelo Pedagógico propio que permita manejar los procesos metodológicos y didácticos de toda la institución con una mayor coherencia y unificación de criterios basando el bien común educativo.

El Modelo se basa en los fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y su marco conceptual, para el desarrollo de desempeños auténticos que proporcionen una evidencia de aplicación flexible de los aprendizajes.

Esta encuesta tiene como objetivo determinar su opinión acerca de las necesidades metodológicas de la institución. Marque el nivel que usted considera apropiado para cada pregunta o afirmación.

Preguntas	Nulo (1)	Bajo (2)	Medio (3)	Alto (4)
¿En qué nivel de importancia considera usted necesario que la institución tenga su propio modelo pedagógico?				
¿Cuánto considera que mejoraría el nivel de la calidad educativa de la institución con la implementación de un modelo pedagógico propio?				
¿En qué nivel de conocimientos acerca del Modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC se encuentra usted?				
¿Qué tanto considera usted necesaria la capacitación docente acerca del modelo de EpC?				

¿Qué otras acciones considera adecuadas para mejorar la calidad del desempeño docente desde el punto de vista metodológico?

Figura 5. Modelo de encuesta para el diagnóstico de la realidad

Nota. Elaboración propia

Se escogió este tipo de cuestionario, ya que lo que se requiere en esencia es una evidencia clara de la necesidad institucional, percibida desde los actores principales del proceso de la planeación educativa que son los maestros. Las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y tabular

para obtener resultados objetivos acerca de la o las variables medidas mediante las preguntas, y también “se reduce la ambigüedad de las respuestas y se favorecen las comparaciones entre ellas” (Hernández et al., 2014, p. 220).

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa utilitario Excel versión profesional 2013. Por medio del uso de tablas activas de frecuencias con los datos obtenidos de las encuestas, se generaron los gráficos que muestran las percepciones de los docentes respecto a las preguntas planteadas.

A la par del proceso de recopilación de datos se diseñó el modelo teórico que permitiría gestionar los procesos y la sistematización del proyecto. Este diseño teórico se muestra en la figura 6, a continuación:

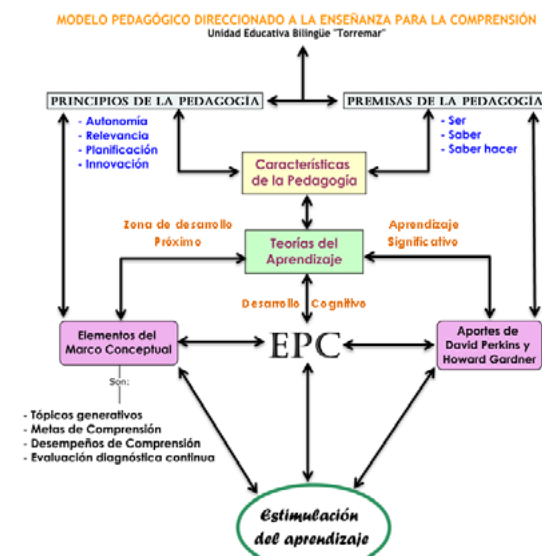


Figura 6. Modelo teórico del proyecto de EpC Torreomar

Nota. Elaboración propia

La elaboración del modelo teórico permitió el arranque de la segunda fase del proyecto, basándose en las necesidades determinadas por medio de los resultados, con el fin de profundizar en el conocimiento de la epistemología y los procesos didácticos propios de la EpC.

Con este objetivo se estableció un plan de capacitaciones que fue llevado a cabo

progresivamente a lo largo del año pasado, comenzando con la apropiación de los conceptos claves del marco de la EpC, a través de técnicas de trabajo individual y grupal, que potencian el compartir interdisciplinario de los docentes, a la vez que permiten poco a poco el diseño de sus propias planificaciones pensadas desde la contextualización de los grupos y realidades estudiantiles que posee la institución.

Esta fase transversal y permanente del proyecto, se va desarrollando con el apoyo de la plataforma educativa que maneja la institución de manera eficiente, creando aulas virtuales de apoyo y seguimiento de los procesos académicos de los docentes.

Actualmente el proyecto se encuentra en la etapa de implementación (tercera fase), en la cual los maestros llevan a cabo el desarrollo de la metodología en cada una de sus clases, diseñando talleres de trabajo basados en el uso de desempeños auténticos, que integran el uso de las TIC –sobre todo en los actuales momentos de crisis debido a la pandemia– de forma permanente y el diseño de proyectos finales de aula que sintetizan y ponen a prueba las comprensiones de los estudiantes.

Esta etapa incluye también la evaluación, monitoreo constante de clases y retroalimentación por parte de los gestores del proyecto, principalmente con los jefes de área que se convierten en el puntal de apoyo estratégico para la difusión y desarrollo de los procesos de implementación metodológica hacia los docentes a su cargo. Estos procesos son continuos, y permiten el diseño de nuevas estrategias, formatos y capacitaciones en forma de talleres prácticos que permitan ir solventando las falencias presentadas.

En el desarrollo de la actual implementación de los procesos pedagógicos, y debido principalmente a los cambios producidos por la pandemia del COVID 19, está pendiente aún la aplicación de las entrevistas a profundidad, para complementar las unidades de análisis necesarias para el desarrollo cualitativo del proyecto.

Estas entrevistas se han replanificado para su aplicación a mediados de este año lectivo (final del 1° quimestre), teniendo como grupo focal a los jefes y subjefes de área para que, sobre la base de sus revisiones de los planes, monitoreo de clases y proyectos de síntesis, permitan con sus apreciaciones, la triangulación de los datos obtenidos, con el afán de generar nuevas teorías acerca de los procesos implementados y producir los cambios, continuidades o replanteamientos que sean necesarios.

## Resultados

Las encuestas (Figura 4), fueron diseñadas con 4 preguntas inherentes a la necesidad que denotaban los docentes acerca de implementar cambios metodológicos a través del diseño de un modelo pedagógico propio, y su predisposición para aprender nuevas estrategias.

A continuación, se presentan los resultados de la tabulación de los datos obtenidos desde la encuesta a los docentes:

**Pregunta 1: ¿En qué nivel de importancia considera usted necesario que la institución tenga su propio modelo Pedagógico?**

Tabla 1

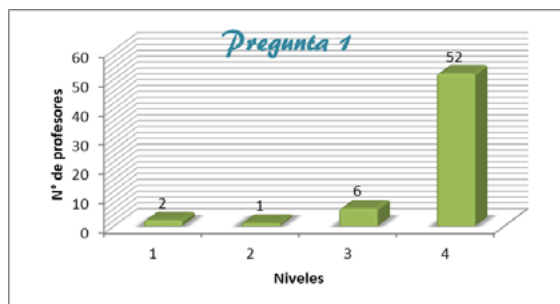
### *Nivel de importancia del modelo*

Niveles	f	%
1	2	3,28
2	1	1,64
3	6	9,84
4	52	85,25
	61	

Fuente. Docentes de la UEBT<sup>3</sup>

Gráfico 1

Nivel de importancia del modelo



Pregunta 2: ¿Cuánto considera que mejoraría el nivel de la calidad educativa de la Institución con la implementación de un modelo Pedagógico propio?

Tabla 2

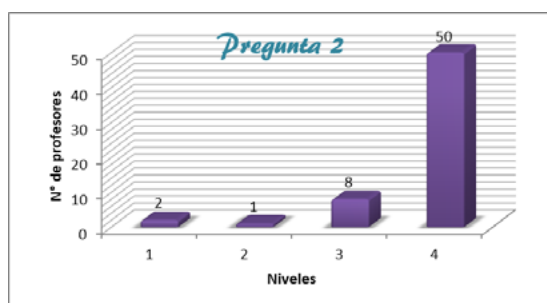
Mejoramiento a través de modelo

Niveles	F	%
1	2	3,28
2	1	1,64
3	8	13,11
4	50	81,97
	61	

Fuente. Docentes de la UEBT

Gráfico 2

Mejoramiento a través de modelo



Pregunta 3: ¿En qué nivel de conocimientos acerca del modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC se encuentra usted?

Tabla 3

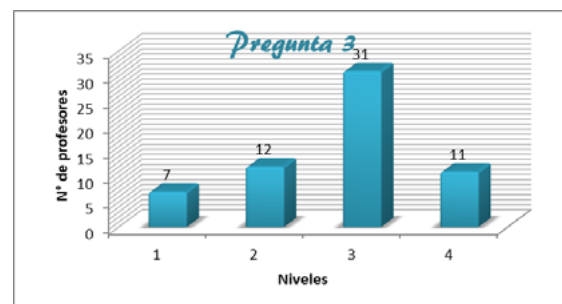
Nivel de conocimientos sobre EpC

Niveles	F	%
1	7	11,48
2	12	19,67
3	31	50,82
4	11	18,03
	61	

Fuente. Docentes de la UEBT

Gráfico 3

Nivel de conocimientos sobre EpC



Pregunta 4: ¿Qué tanto considera usted necesaria la capacitación docente acerca del modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC?

Tabla 4

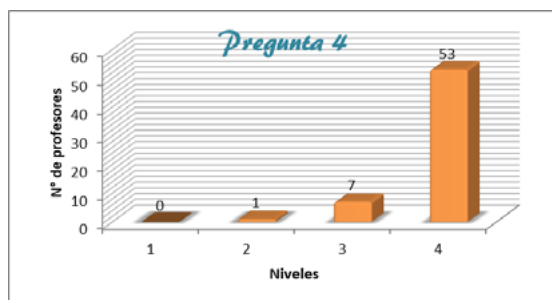
Necesidad de capacitación

Niveles	F	%
1	0	0,00
2	1	1,64
3	7	11,48
4	53	86,89
	61	

Fuente. Docentes de la UEBT



**Gráfico 4:** Capacitación docente



## Discusión

Como podemos evidenciar a través de los resultados del diagnóstico, el índice de profesores que percibe como una necesidad imperante el diseño de un modelo institucional propio como vía para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, es claro y contundente.

Con un promedio de consideración de 83,61% (Preguntas 1 y 2), estos datos permiten avalar la necesidad presente y la consideración del problema planteado como un objeto de investigación para el que se presenta la propuesta del diseño metodológico propio institucional.

Estos niveles de aceptación concuerdan con los evidenciados por investigaciones en el campo de la integración de modelos (Angelini y García-Carbonell, 2015), así como los de otras propuestas basadas también en la implementación de la EpC como (Barrios y Chaves, 2016), (Cifuentes, 2015) y (Salamanca, 2017), en las que a pesar de la reticencia inicial del profesorado, los resultados progresivos evidenciados, terminaron por convencerlos de su eficiencia en el aula de clases.

Los resultados de la pregunta 3, permitieron evidenciar, que a pesar de que la EpC no es un modelo nuevo y que más de un 50% de los docentes respondió conocer acerca de él, su desconocimiento es generalizado –lo cual se pudo constatar mejor en el desarrollo de las capacitaciones posteriores– y por ende sus formas de implementación en el aula también.

Esto conllevó a un arduo trabajo de capacitación, sobre todo cuando se trataba de identificar las diferencias entre los términos y procesos

tradicionales con los del modelo, ya que suelen intentar equipararlos entre sí (Cifuentes, 2019), o encajarlos para una mayor comodidad. Al poner de relieve estas dificultades propias y comunes de los docentes, fue más sencillo encontrar las vías para una mejor comprensión del marco de la EpC e ir haciendo un trabajo de convencimiento propio ante las bondades del modelo, para lograr el empoderamiento necesario por parte de los docentes viendo en estos cambios una apuesta hacia la calidad educativa (Barrios y Chaves, 2016).

Los altos porcentajes de aceptación hacia la cuarta pregunta (86,89%), contrastan con los obtenidos en la tercera, pero a la vez concuerdan con la visión general acerca de la necesidad de formación del profesorado que se establece como uno de los ejes de la innovación educativa (UNESCO, 2016), y que debe ser reforzado por los centros educativos generando espacios de reflexión y actualización pedagógica, con el afán de que los docentes se conviertan en verdaderos gestores de los procesos de cambio que se pretenden implementar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

El proyecto continúa vigente, y al encontrarse en etapa de implementación, los resultados obtenidos hasta el momento permiten enunciar conclusiones parciales, las cuales podrán ir mejorando y ampliando el campo de acción del proyecto educativo, en cuanto se determine la triangulación cualitativa que se completará con los resultados de las entrevistas a los grupos focalizados.

Las conclusiones actuales se pueden resumir de la siguiente manera:

La innovación debe ser concebida como un camino a seguir por todas las instituciones educativas de nivel medio y superior, ya que los constantes cambios y la evolución de los medios masivos de comunicación, así como el acceso a la información por parte de los estudiantes lo exige.

El diseño de modelos pedagógicos propios, es una necesidad inherente al desarrollo de la



calidad educativa de las instituciones. Esto permite contextualizar los mejores procesos, técnicas e instrumentos con el afán de potenciar las características del centro educativo, en pos de mejores resultados, no solo en las estadísticas, sino en lo verdaderamente profundo y significativo, como lo es la comprensión de los estudiantes desde la perspectiva de la EpC.

Es imperante una ruptura tanto de esquemas preestablecidos, como de paradigmas mentales; por parte de maestros y directivos, así como también de estudiantes y padres de familia, que, en muchos de los casos, acomodados en el estatismo y la seguridad de su poco o mucho conocimiento, se niegan a participar en este tipo de procesos de innovación.

Se requiere de un proceso paulatino de mejoramiento, que, formulado desde el plan estratégico institucional, guíe el accionar de los actores educativos, por medio de fases claramente delineadas y sistematizadas de la manera más eficiente, para evitar soslayar algún proceso o variable importante para la consecución de los objetivos del proyecto.

La capacitación docente en el conocimiento, pero sobre todo en la experiencia áulica de poner en práctica las metodologías y técnicas innovadoras propuestas por el nuevo modelo, es parte central de la implementación, convirtiéndose –en concordancia con el compromiso real que se tenga– en una variable que puede incluso decidir el éxito o fracaso del proyecto educativo.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2007). Enseñanza para la comprensión. In FiPC (Ed.), *Pedagógicos y Didácticas contemporáneas*.
- AFS Intercultural Programs. (2014). Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb. *Intercultural*, 1–3. <https://woca.afs.org/education/m/icl-for-afs--friends/6512/download>
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>
- Barrios, L., & Chaves, M. (2016). El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. *Avances En Educación y Humanidades*, 1(1), 39–54.
- Blanco, R. (2006). La escuela como centro de Innovación educativa. *Unesco*. [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La\\_escuela\\_como\\_centro\\_de\\_innovacion.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_escuela_como_centro_de_innovacion.pdf)
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión-Guía del docente* (1º). Paidós.
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Cifuentes, J. (2015). *Enseñanza para la comprensión: Opción para mejorar la educación*. 70–81.
- Cifuentes, J. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 5821, 3–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Ferrer, A. (2018). *Propuestas pedagógicas disruptivas alrededor del mundo*.
- Gardner, H. (2016). *El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal*. 13(30), 16. <https://doi.org/10.14311/NNW.2015.25.014>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6º).
- Herrera, M. Á., & Cochancela, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador.

*Revista Scientific*, 5(15), 362–383. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

Maeyer, M. De. (2007). *Aprender y comprender: visiones o divisiones. Una responsabilidad del Estado.*

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Educación e Innovación 2010 Encuentro Internacional Cuenca.*

Salamanca, S. (2017). *Enseñanza Para La Comprensión: Concepciones y Prácticas Pedagógicas.* 56.

Stake, R. (1998). *Investigación de estudio de casos.*

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión.*

UNESCO. (2016). *Innovación educativa.*

Universidad Casa Grande. (2012). *Modelo pedagógico UCG: “Entender, Orientar Y Dirigir La Educación.”* 1–21.

## **Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo**

### **Meta-valuation: towards a complex construction proposal. Analysis from the recursion and dialogue**

**Virginia Gonfiantini**

Universidad Nacional de Rosario - Argentina / Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México  
vgonfiantini@hotmail.com

## **RESUMEN**

La propuesta del siguiente escrito es pensar para responder al imperativo actual de construir el campo de la evaluación desde la perspectiva compleja. Nos anima el deseo de sumar en dicho desarrollo, un aporte para la reflexión y el debate desde la metaevaluación educativa. La evaluación educativa nos confronta con un espacio de conflicto. Más allá de las diferentes dimensiones y teorías que abordan esta temática, es importante señalar que la evaluación constituye siempre una actividad de comunicación y construcción epistémica en la medida en que implica producir un conocimiento y ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados: la mirada de la metaevaluación como construcción recursiva y dialógica.

Palabras clave: metaevaluación, diálogo, recursión, construcción evaluativa.

## **ABSTRACT**

This study is to create a valid platform to respond to the current imperative demand which is modifying the field of evaluation from a complex perspective. The study is driven by the desire to contribute with reflection and debate using educational meta-evaluation in current development. The educational evaluation confronts us with a situation of conflict. Beyond the different dimensions and theories that address this issue, it is important to point out that evaluation always constitutes an activity of communication and epistemic construction insofar as it involves producing knowledge and putting it into circulation among the involved groups from the perspective of meta-evaluation as a recursive and dialogical construction.

Key words: meta-evaluation, dialogue, recursion, evaluative construction.

## Introducción

La problemática de la evaluación ha sido muy estudiada, generalmente, por especialistas en educación. Se han abordado diferentes aristas y dimensiones, desde la construcción del saber de los docentes, a la construcción de la evaluación desde nuevos significados; la mirada desde los didactistas de las disciplinas específicas hasta la mirada holística en relación con el centro y los sujetos intervinientes; la historización de la evaluación tradicional vinculada al control mediante el examen hacia la construcción de saberes desde una postura más crítica.

La originalidad de este texto radica justamente, no en la historización y recopilación de los diferentes autores y teóricas que hablan sobre la evaluación educativa, sino en construir un verdadero diálogo de saberes entre la evaluación educativa y la construcción, desde la epistemología compleja, de nuevas vías de acción para que la evaluación

que realiza el *homo complexo* y *evaluador* se presente como un verdadero constructo transdisciplinar constitutivo del trinomio enseñanza y aprendizaje y evaluación.

La evaluación es un proceso que permite poner sobre el tapete nuestras concepciones sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación, sobre la tarea de los profesionales, sobre la familia. Más importante *que evaluar y que evaluar bien* es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone la evaluación. Porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica. Si evaluar es comprender, es fácil deducir que la evaluación permitirá mejorar la práctica profesional de los docentes y de las instituciones educativas. Lo importante es potenciar las funciones más ricas de la evaluación (diagnóstico, diálogo, comprensión, mejora, aprendizaje) y disminuir las menos deseables (comparación, discriminación, jerarquización, punición)



Figura 1. Una actividad de múltiples dimensiones y funciones.<sup>1</sup>

1 Todos los gráficos son de elaboración propia.

Deseamos, por ende, sostener que esta preocupación devela un imperativo del momento actual.

### Análisis del contexto hoy

Cada gran era de la ciencia ha tenido un modelo de la naturaleza. Para la ciencia clásica fue el reloj; para la ciencia del siglo XIX... fue el mecanismo en vías de extinción. ¿Qué símbolo podría corresponder a nuestra época? Tal vez la imagen que usaba Platón: la naturaleza como obra de arte. Prigogine. La Nueva Alianza: La metamorfosis de la ciencia. 1983.

Según Ianni (1994) las rupturas históricas no siempre acarrear rupturas epistemológicas, pero siempre van acompañadas por éstas. Frente a un nuevo objeto –la sociedad global– las ciencias sociales enfrentan nuevos desafíos epistemológicos. En palabras de este autor:

Muchos de sus conceptos, categorías e interpretaciones se ponen en tela de juicio. Algunos se vuelven obsoletos, otros pierden parte de la vigencia y los hay que son recreados. Pero se plantea el desafío de crear otros nuevos. En la medida en que la realidad social pasa por una verdadera revolución, cuando el objeto de las ciencias sociales se transfigura, en ese contexto se revelan otros horizontes para el pensamiento (...) La problemática de la globalización se encuentra aún en proceso de nivelación empírica, metodológica y teórica. Más que esto, sólo comienza a ser percibida en sus implicaciones epistemológicas. Se trata de una realidad que puede ser vista como una totalidad en formación (1996, pp. 163, 166).

Como nueva construcción teórica, la globalización envuelve necesariamente una dialéctica singular-diversa del universo-global, que implica no priorizar un momento en detrimento de otro, pero sí reconocer que ambos se constituyen recíprocamente, articulados de modo armónico, tenso y contradictorio, envolviendo múltiples mediaciones.

Nos dice Wallerstein (1990, p. 402) que “todos los criterios presumibles –niveles de análisis,

objetos, métodos, enfoque teóricos- o ya no son más verdaderas práctica, o, se mantienen como obstáculos a conocimientos posteriores, antes que estímulos para su creación”. Para el campo de la evaluación educativa, éste puede ser un contexto privilegiado, de ser positivamente apropiado, en la práctica de investigación. Un aspecto central para este avance es, sin dudas, contar con estudios cuyas herencias epistémicas positivistas, deductivistas y funcionalistas deben ser desmontadas críticamente, para dar lugar a lógicas más complejas y pertinentes en la multidimensionalidad del objeto de la formación docente. Es un caso de *praxis* del pensamiento complejo (Morin, 1986;1991) porque está constituido por cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones claves y principios claves de los más diversos orígenes disciplinares. Opuesto al paradigma de la simplificación, Morin define la Complejidad, “como un conjunto de principios de inteligibilidad que –ligados unos a otros– podrían determinar las condiciones de una visión compleja del universo físico, biológico, antropológico.” (1986, p. 246) para incitar una estratégica inteligencia del sujeto investigado a considerar la complejidad del problema estudiado. Incita a distinguir y hacer comunicar en vez de aislar y de separar, a reconocer los trazos singulares, originales, históricos del fenómeno en vez de ligarlos pura y simplemente en determinados géneros, a concebir la unidad-multiplicidad de toda la entidad en vez de tomar la heterogeneidad en categorías separadas o de homogeneizar la totalidad en forma indistinta. Invita a dar cuenta de los caracteres multidimensionales de toda realidad estudiada. El pensamiento complejo se manifiesta a partir de una recreación intelectual permanente, pues de otro modo se arriesga a degradarse, esto es, a simplificarse.

El siguiente gráfico expone las características del pensamiento simple y la perspectiva compleja en el conocer.



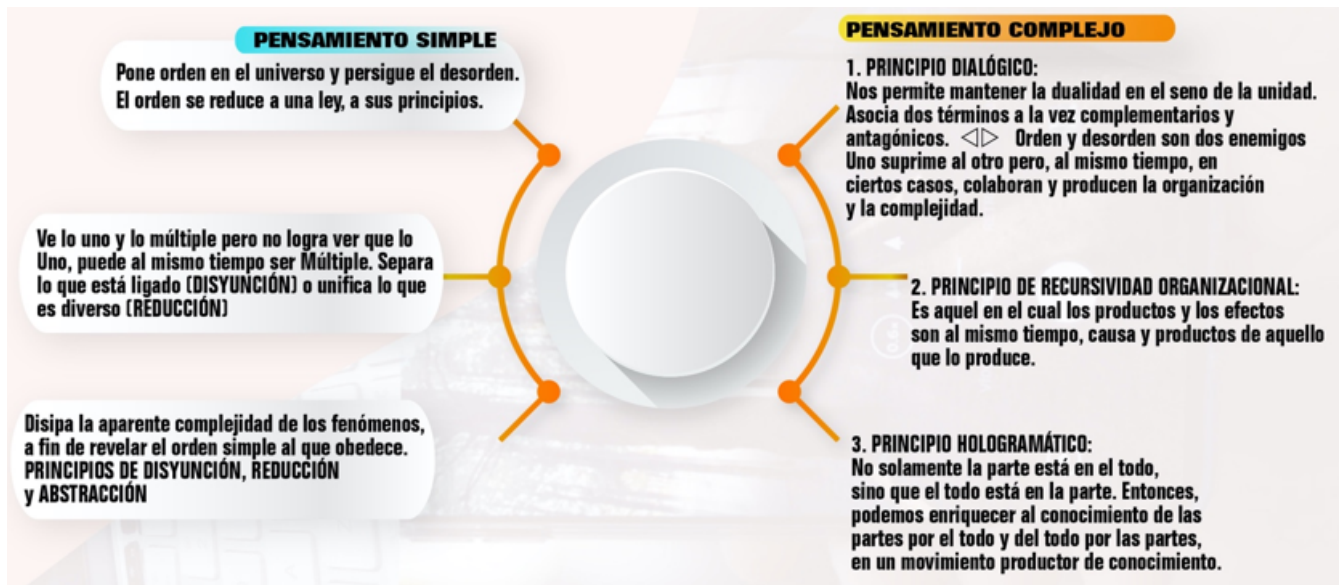


Figura 2. Características del Pensamiento Simple y del Pensamiento Complejo.

Morin (2013) basa la recreación intelectual diciendo "...es fundamental enseñar no solo el conocimiento, sino en qué consiste el conocimiento, amenazado por los peligros del dogmatismo, el error, los deseos ilusorios y la reducción, y, en consecuencia, enseñar las condiciones para un conocimiento pertinente..." (p. 59)

"El cambio de paradigma actual aparece como parte de un proceso más grande, como una oscilación asombrosamente regular de los sistemas de valores que pueden observarse a lo largo de la historia de la sociedad occidental..." (Capra, 1992, p. 32)

Ha llegado el momento de hacer intervenir la dimensión del tiempo en el análisis de los diferentes marcos teóricos, históricos, epistémicos, cognitivos, políticos, institucionales de la evaluación. En palabras de Agamben (2018) "...ha llegado el momento de dejar de identificar la historia con una concepción vulgar del tiempo como proceso continuo, lineal e infinito, y por ende tomar conciencia de que las categorías históricas y las categorías temporales no son necesariamente lo mismo". (p. 201) Es muy interesante la anterior cita de Agamben ya que si bien él está haciendo un análisis del tiempo tensionando la elección histórica desde lo lineal-cronológico en detrimento del Kairos cópico,

podemos hacer nuestra la cita para vincular la historización lineal de la evaluación pensada desde la medición y control de la conducta "modificable" y "maleable" del alumno en detrimento de la concepción de evaluación desde su amplitud conceptual vinculada a lo cognitivo, a lo axiológico, a lo institucional y a lo político.

Los tiempos actuales de crisis planetaria, necesitan, según Morin, "...enseñar a afrontar las incertidumbres con las que inevitablemente tropieza toda vida individual, así como la vida colectiva y la historia de las naciones, incertidumbres que se han agravado en este principio del siglo XXI tanto en lo que respecta a nosotros mismos como a nuestras sociedades y nuestra humanidad". (p. 60)

Morin, en el Octavo Saber (2016) casi veinte años después de la publicación de Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro (1999) sostiene, desde su inicial posición marxista, la importancia del tiempo desde el estudio de la historia vinculada a lo poético y lo prosaico. (p. 15)

Desde una perspectiva humanista, pero con fuerza en la física y la química Prigogine (1983) avanza sobre la idea de la importancia del tiempo como dimensión de análisis en nuestros días e historiza el concepto de tiempo desde Aristóteles

hasta Einstein. “Aristóteles dice que el tiempo es el estudio del movimiento, pero -añade- en la perspectiva del antes y del después. Pero ¿de dónde viene esta perspectiva del antes y del después? Aristóteles no da una respuesta: afirma que tal vez es el alma la que efectúa la operación... Einstein retoma la misma pregunta ¿dónde está el tiempo?, ¿tal vez en la física? Y responde que no”. (p. 11).

Llegados a este punto en el diálogo de saberes de campos bien diferenciados sobre el concepto de tiempo, parece que debemos preguntarnos sobre el tiempo en la construcción compleja y transdisciplinar del proceso de evaluación.

### Marco epistémico

Las perspectivas de la evaluación, durante largo tiempo limitadas entre las paredes del aula, alcanzaron en las últimas décadas una avasallante expansión, abarcando numerosos ámbitos al definir diversos objetos de estudio: las instituciones educativas, los sistemas, los programas, los docentes, los estudiantes, los aprendizajes, etcétera. Pero cabría preguntarse si su desarrollo ha sido también significativo respondiendo a esa complejidad, en tanto sabemos que esta expansión no es resultado de necesidades propias de la educación, sino

surgidas por presiones externas generalmente unidas a grandes crisis económicas como así también a procesos provenientes de políticas neoliberales, expresados en sucesivas reformas educativas y tendencias descentralizadoras.

En más de una oportunidad es tan difícil separar los aspectos propios, que comienza a confundirse la evaluación con el control. Con el avance de nuevas teorías y situaciones puntuales que debemos enfrentar, nos convencemos cada vez más que la evaluación no consiste ni finaliza en calificar, promover o acreditar los desempeños estudiantiles, sea cual fuere el nivel o ámbito educativo. Si la práctica educativa que hemos asumido se concreta desde una postura compleja que rechaza la concepción del estudiante como un ser pasivo, dispuesto a reproducir los saberes y que se desarrollará a partir de la acumulación de aprendizajes, ¿cómo nos explicamos aquellas prácticas evaluativas que siguen centradas en una linealidad que nace del educador hacia el educando? Si es verdad que una propuesta evaluativa válida es inherente a cada aprendizaje, debemos avanzar en la reflexión que nos permita romper la disonancia entre teoría y práctica que mantiene a la evaluación como paralela al proceso de aprender.



Figura 3. Evaluación educativa. Una aproximación a su complejidad.

Siguiendo a Grundy (1996) que retoma la teoría de Habermas sobre los intereses constitutivos de pensamiento, podemos pensar como esa figura de la ciencia, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación pensada desde la transdisciplina y desde la termodinámica, como aquellas lógicas no lineales que se mantienen alejadas del equilibrio.

En el siguiente gráfico vamos a ver esa “tentación” argumentativa e histórica que la ejemplifica. Comenzando nuestra argumentación teórica de que por qué es necesario pensar en la evaluación educativa desde la *metaevaluación*, desde los meta-puntos de vista, desde la deconstrucción histórica de las diferentes epistemes intervinientes para volver a resignificarla desde el tiempo-histórico situado hoy.



Figura 4. Intereses constitutivos de los distintos enfoques educativos y el aporte que implica la mirada metaevaluativa.

Tiana Ferrer (1996) sostiene que la evaluación es una tarea cargada de promesas y de eventuales frustraciones ya que en sí misma, es una actividad cuya complejidad genera ambivalencia, al representar la oportunidad de racionalizar el trabajo, pero con la carga implícita del riesgo de desnaturalización. El accionar del evaluador tiene el objeto de emitir juicios de valor respecto a la realidad estudiada, y pese a que la conexión

entre tales juicios y la actuación posterior no es siempre lineal o inmediata, es razonable esperar que tales juicios tengan influencia concreta sobre la toma de decisiones. En este sentido cabe, pues, repasar dos enfoques al respecto:

**Concepción instrumental.** A comienzos de los años setenta (de la mano de la tecnología educativa y desde una concepción científicista



de la ciencia) la creencia dominante considera la evaluación educativa como el factor más importante para la toma de decisiones. De este modo centra el énfasis en su valor instrumental. Esta concepción, si bien todavía predomina en algunos sectores, pierde vigencia puesto que actualmente se asume que su función es mucho más compleja que su utilidad estrictamente instrumental. Dentro de este contexto, evaluar significa establecer los medios para verificar si los objetivos definidos previamente, han sido alcanzados. Subyace la importancia de lo observable, lo medible y la cuantificación al afirmar la objetividad y neutralidad del observador. Al defender la posición de validez absoluta de los resultados si el proceso ha sido “objetivo”, el interés evidentemente es producir información de utilidad para el control.

**Concepción naturalista.** De acuerdo con este enfoque, la función de la evaluación no se limita a conformar un instrumento de orientación dirigido a la toma de decisiones, sino que se la concibe como un trabajo cuyo objetivo general es indagar sobre la naturaleza de los procesos educativos dentro de un contexto determinado. La mencionada perspectiva posibilita:

- promover la conciencia social en relación con determinadas problemáticas de la comunidad
- desmitificar la eficacia de ciertas prácticas

arraigadas dentro de los hábitos de la comunidad educativa

- clarificar los resultados de las actuaciones políticas independientemente del contenido de los informes que circulan sesgados por la propaganda oficial.

Esta evaluación como “proceso” intenta reinterpretar los hechos sociales contraponiéndose con la perspectiva científico-cuantitativa que pretende medir “objetivamente” los fenómenos humanos. Adopta una posición cualitativa valorizando los aspectos contextuales y situacionales, los sujetos intervinientes en las circunstancias que se analiza, para conocer las significaciones construidas en los procesos sociales evaluados. Por ello, se caracteriza por indagar en profundidad, por tender a la complejidad de las variables; es peculiar su carácter heurístico y la posición del investigador que, si bien rigurosa en cuanto a tomar distancia del objeto observado y a la metodología utilizada, actúa de acuerdo con sus propios conocimientos y creencias, por lo que no se puede exigirle objetividad y neutralidad absolutas. M. A. Casanova (1999) plantea que la elección del método depende de la situación que se desea abordar, qué tipo de información es necesario recolectar y cuál permite que nos acerquemos a los objetivos de la evaluación.



Figura 5. Metodología a usar responde a la situación que se desea abordar.

## Marco metaevaluativo complejo

Nos proponemos ofrecer una metaevaluación sobre la evolución en la construcción de la evaluación en la enseñanza, cuestionando el conocimiento disponible: ¿cuáles son sus características y tipos?, ¿cómo se obtiene?, ¿quiénes lo poseen?, ¿qué protagonismo tienen los profesores en la investigación que lo genera? El conocimiento sobre la evaluación generado por los investigadores, ¿forma parte del conocimiento profesional de los profesores? ¿qué estamos entendiendo por evaluación? ¿y qué entendemos por evaluación desde el paradigma de la complejidad? ¿cómo podemos pensar la transdisciplinariedad en los procesos evaluativos complejos?

*“Necesitamos escuelas de complejidad porque el rechazo de la complejidad es el principio de toda tiranía”. José García Calvo. (2001)*

Como educadores hemos de pensar en los grandes pilares teóricos en los que se fundamenta la educación: epistemología, sociología y psicología- ya que ello posibilita entender implícita o explícitamente<sup>2</sup> los enfoques, tradiciones, teorías, prácticas, políticas educativas que se traducen en una determinada manera de selección, organización, distribución y validación de los contenidos, en una concepción de educación, de formación docente, de prácticas docentes y de procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación, en la manera de conformar y actuar sus discursos y en la toma de decisiones.<sup>3</sup>

De allí que necesitamos analizar, revisar y cuestionar los modelos y tradiciones, teorías y prácticas que están y siguen fuertemente presentes en nuestras prácticas áulicas cotidianas, caracterizados muchas veces, por la polarización, el reduccionismo y la simplificación y buscar perspectivas y horizontes nuevos. Estos nuevos modos de ver la realidad aportan respuestas alternativas y significativas

2 Esto depende si tenemos “velados o des-velados” los ojos con/de un pensamiento mutilante y rígido.

3 Se entiende que la “toma de decisiones” implica la mejora de la práctica educativa.

a nuestros cuestionamientos, es decir permiten interrogar y responder de otra manera a la problematización en el campo educativo y dejan ver otros caminos para lograr la calidad de la educación y las competencias que se le demandan a la escuela, hoy.<sup>4</sup>

Analizar qué nos dice el texto en el contexto

No cabe duda de que el aislamiento de los sistemas educativos se produce por la incapacidad de abordar las complejas redes construidas en el sistema social, acaparadas por una visión racional y reductiva que fragmentara la comprensión integral de la misma, configurando una explicación a partir de simplificar la complejidad de los fenómenos percibidos.

El pensamiento simple<sup>5</sup> al apoderarse de la cotidianidad social llega a las escuelas e imposibilita resolver a partir de lo simple, los problemas complejos que surgen. La mirada que se limita al prisma del modelo que funciona en la sociedad se traspola a las instituciones educativas sin considerar el objeto de estudio de las mismas<sup>6</sup>. Las instituciones educativas, a nivel micro, y los intelectuales que piensan la educación, a nivel

4 Para ampliar se puede consultar Gonfiantini, V. Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas. (2019). Rosario: Laborde.

5 *El pensamiento simple surge a partir de la ciencia clásica y la modernidad desarrolla un paradigma de la simplicidad exitoso: Copérnico, Galileo, Descartes y Newton, para señalar los más destacados con cuatro principios básicos: la inmutabilidad, la universalidad, la irrefragabilidad y la reversibilidad; partiendo de la afirmación de que la naturaleza es objetiva el hombre como res cogitans, está afuera y por encima de esa res extensa. Se separan todos los elementos a estudiar, en el convencimiento de que el estudio de cada uno por separado era la única vía para la comprensión del todo. (Ferguson 1989; Morin 2001).*

6 *Tener en cuenta que a principios de siglo XX cuando surge la Teoría Curricular, se desarrolla de la mano del modelo de producción vigente y exitoso en la sociedad, el fordismo.*



macro, se preocupan en más de una oportunidad sólo del proceso para mejorar los resultados, cuantificar el número de egresados, sin tener en cuenta el proceso ni el contexto, variables ambas determinantes del hecho educativo.

Recordemos que bajo la administración burocrática, las instituciones educativas se organizan de la siguiente manera<sup>7</sup>: *jerarquía o escala de mando bien determinada*, (intelectuales, directivos, docentes, alumnos); *sistema de procedimientos y reglas para manejar todas la eventualidades* que se presenten en el trabajo (se normativiza, se ordena todo el sistema educativo para un mejor control<sup>8</sup> del mismo); *división del trabajo* basada en la especialización (por un lado los intelectuales técnicos –filósofos y psicólogos- que piensan la educación y por el otro lado los directivos, docentes y alumnos –en última instancia- que “obedecen” los planteos mutilantes y cegadores de los primeros); *promoción y selección basada en competencias técnicas* (desarrolladas solamente por destrezas y habilidades no-razonadas<sup>9</sup>); *impersonalidad en las relaciones humanas*, no se tiene en cuenta lo

7 Véase la comparación que Gimeno Sacristán (1986) hace de la “factoría” y su correlato en la “escuela”, las características de la relación entre la organización taylorista y el planteamiento eficientista, entendiendo eficacia en términos utilitaristas. Es indudable el atractivo que tal escuela tiene para todo aquel que busque en la educación prioritariamente planteamientos eficaces para satisfacer necesidades exteriores a los propios sujetos de la educación.

8 La escuela al igual que la fabrica, (¿?) para mantener el control absoluto del proceso productivo/educativo, comienza a utilizar la figura del panóptico que facilita el mismo.

9 La educación de ese momento, basada en el conductismo psicológico, de caja negra, se desarrolla solamente en sus postulados principales: el enseñar y el aprender sustentado por “estímulo-respuesta” y aprendizaje en tanto “modificación de conducta”, considerar ni el contexto en el que surgen y se desarrollan ni las variables internas del sujeto que aprende y del sujeto que enseña.

vincular, transferencial y afectividad en el acto educativo, sostiene el anonimato de los sujetos.

Hargreaves (2005) en su exposición y desarrollo sobre las características de la “sociedad moderna” plantea que desde el punto de vista de la organización se refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones se diferencian racionalmente y las carreras profesionales se ordenan en progresiones lógicas de categoría y antigüedad... en ésta, hay sistema y orden y, con frecuencia, también cierto sentido de identidad colectiva y pertenencia al grupo.

Dificultades para socializar ideas con el vínculo del compromiso y criterios numéricos como límites de proyecto, nos indican que, a la hora de enfrentar la teoría y la realidad, surge la urgencia de tratar el hecho educativo desde una visión más holística y menos mutilante, más compleja y menos simple; una visión que incluya el análisis de las multidimensiones que atraviesan a la educación en general y a los institutos de formación docente en particular, pero también las complejas redes que interrelacionan en su entorno.

Esto significa que la burocracia<sup>10</sup> pública es un

10 *Burocracia*: del francés “bureaucratie”, de “bureau”: oficina; escritorio; despacho; agencia. Diccionario Sopena Amador Francés-Español. Madrid. Barcelona. 1979. p. 95.

*Burocracia*: Soc. La creciente complejidad del estado moderno determinó el surgimiento de una burocracia consistente en la existencia de organismos cada vez más diversificados, mediadores entre aquél y los administradores. Dichos organismos fueron identificándose con la función para la cual surgieron –la racionalización de los fines y de las funciones- y alejándose de su papel de medio agilizados de la circulación social. Con el estado absolutista y –posteriormente- con el estado contemporáneo, esta burocracia se perpetuó a sí misma por encima de los cambios de gobierno, de políticas y de orientación social. El desarrollo de la empresa moderna, y especialmente de los grandes monopolios, ha dado lugar al nacimiento de una

cuerpo estable de funcionarios administrativos (directivos y docentes) que cumplen su labor

burocracia industrial y comercial con amplias conexiones con la estatal. Los teorizadores más destacados del fenómeno de la burocracia han sido M. Weber, Schumpeter; Trotski; L Von Mises y Touraine. Gran Diccionario Enciclopédico Visual Océano. Madrid. Barcelona. 1997. T e. p. 526.

de acuerdo con instrucciones explícitas e impersonales: se obedece no por cuestiones particulares o por propia voluntad, sino por el respeto a la autoridad legal (ministerios, intelectuales técnicos) independiente de quién la encarna. El personal es reclutado según un criterio de idoneidad (titulación) según una pauta general, sin poseer institucionalmente los recursos del Estado, de los cuales debe rendir cuentas.



Figura 6. Al evitar toda connotación negativa, la evaluación deviene en su rica complejidad.

Reconsiderar la organización del conocimiento no parece fácil puesto que deben derribarse las barreras tradicionales entre las disciplinas y unir lo que hasta ahora ha estado separado. Cuando se conoce parcialmente, sin tener en cuenta “lo que está tejido en conjunto” podemos olvidar o ignorar las consecuencias del propio conocimiento. Es importante, en este momento retornar al término complejidad, como tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple, tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa,

decisión, conciencia de las derivas y las transformaciones. Incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. En esa trama, el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y a disipar las ilusiones de creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad y confundir complejidad con completud. La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador. Está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

## Discusión

Nuestra revisión bibliográfica *puso en evidencia que la evaluación desde una perspectiva compleja no se plantea en tanto praxis*. La *praxis* la consideramos como el conocimiento puesto en acción en un tiempo-kairos cópico-contexto histórico determinado.

De este desarrollo se desprende que -en el campo de la construcción del conocimiento de la evaluación- *el educador debe modificar su situación de mero transmisor y combatir la idea instituida en el imaginario social de que sólo los especialistas son “los habilitados” para la construcción del conocimiento*. Por eso incorporamos, hace algunos años, la categoría de **sujeto pedagógico** que expresa, al mismo tiempo, la **actividad cogitante del docente** y la **actividad cogitante del alumno**, desde sus saberes y desde sus ignorancias, desde sus certezas y desde sus asombros, desde sus preguntas, desde sus dudas.

La evaluación, desde la perspectiva compleja, es la que se construye en el *Kairós* educativo, donde se pone de manifiesto una determinada relación sujeto epistémico docente  $\Leftrightarrow$  sujeto epistémico alumno  $\Leftrightarrow$  conocimiento, centrada

en el desaprender  $\Leftrightarrow$  aprender  $\Leftrightarrow$  reaprender recursivo y dialógico. (Gonfiantini, 2016, 2019)

La evaluación entendida desde la perspectiva de la complejidad habilita a pensar, como nos ayuda Prigogine, a entenderla como un sistema alejado del equilibrio, (enseñanza  $\Leftrightarrow$  aprendizaje  $\Leftrightarrow$  evaluación) que posibilita, situaciones en las que un sistema, lejos de estar aislado, es sometido a fuertes condicionamientos externos. Y estas propiedades completamente nuevas son del todo necesarias para comprender el mundo que tenemos alrededor (desevaluar  $\Leftrightarrow$  evaluar  $\Leftrightarrow$  reevaluar) como proceso transdisciplinario.

La evaluación entendida entonces desde los sistemas alejados del equilibrio (positivista, conductista y pragmático) posibilitan una construcción transdisciplinar donde nuevas lógicas intervienen para su re-construcción (lo mitológico, lo cultural, lo religioso, lo educativo, lo subjetivo, el azar, la incertidumbre).

La propuesta de metaevaluación desde la perspectiva compleja, termodinámica y transdisciplinar nos invita a reconsiderar nuestras sólidas certezas lineales donde sólo hay una solución a pensarla desde la flexibilidad donde hay muchas dimensiones posibles.

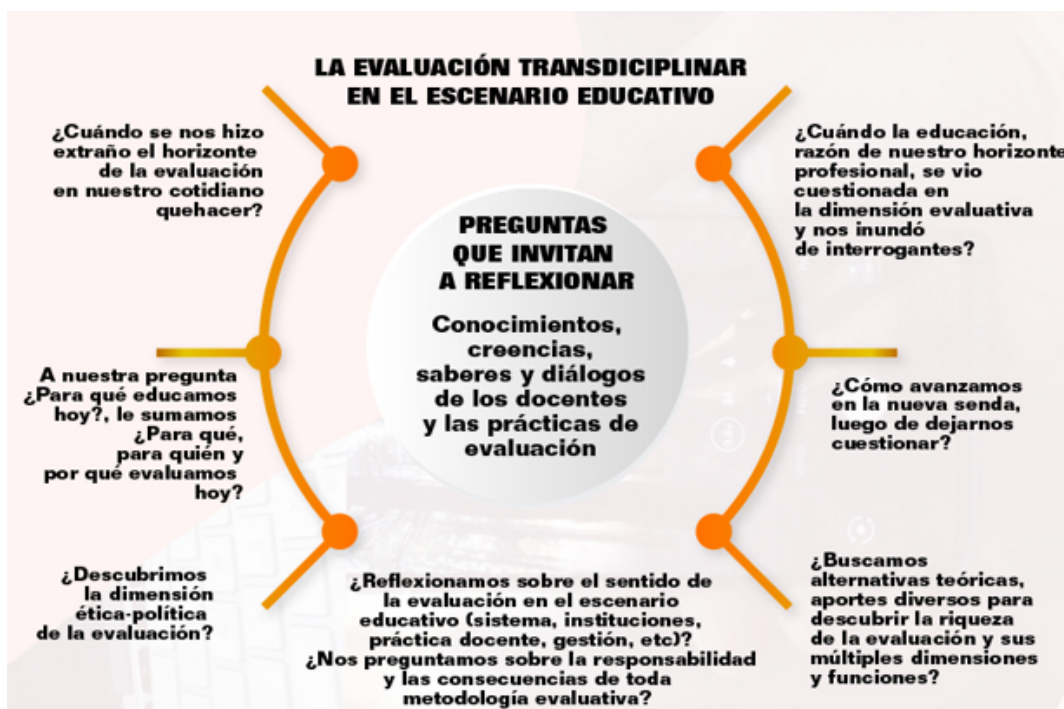


Figura 7. Preguntas para reflexionar sobre Evaluación.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2018) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Adriana Hidalgo.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. 2º ed. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ianni, O. (1996). *Teoría de la Globalización*. México: Ed. Siglo XXI.
- Ferguson, M. (1989). *La Conspiración de Acuario*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Alianza
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gonfiantini, V. (2019) *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Rosario: Laborde Editor.
- Grundy, S. (1996). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, 5ª. ed. Madrid. España: Ediciones Morata
- Habermas, J. (1990). En Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*, 3º ed. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Morin, E. (1984). *Ciencia en consciencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Morin E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona, España: Kairós.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. "¿Qué saberes enseñar en las escuelas?"*. Argentina: Universidad del Salvador.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2013). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A/C: México.
- Prigogine, I; Stengers, I (1983). *La nueva alianza: la metamorfosis de la ciencia*. España: Alianza.
- Stufflebeam, D. L. Y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación Sistemática, guía teórica y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Terigi, F. Y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Tiana Ferrer, A (1996). *La evaluación de los sistemas educativos* Revista Iberoamericana de Educación, campus-oei.org

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.htm>



## Deserción y estrategias de retención: un análisis desde la universidad particular Dropout and retention strategies: an analysis of the private university

**Aracelly Fernanda Nuñez-Naranjo**

Universidad Nacional de Rosario - Argentina / Universidad Tecnológica Indoamérica - Ecuador  
arafer@hotmail.es

### RESUMEN

La deserción en la educación superior es una problemática que la viven las universidades a nivel mundial, a pesar de los esfuerzos y las diferentes políticas educativas asociadas a garantizar la permanencia de los estudiantes en las universidades por los gobiernos de turno con el propósito de mejorar las tasas de titulación, aún no se ha evidenciado tasas de graduación completas por cohorte, más bien se evidencia desgranamiento, repitencia y abandono en los primeros niveles de las carreras, los que van disminuyendo en torno avanza el nivel cursado. Este trabajo se alinea en el paradigma interpretativo. Realiza una síntesis sobre la evolución de las políticas desde el 2007 a la actualidad, un análisis estadístico sobre las tasas de permanencia y retención de cohortes de los años 2014 al 2017 con referencia a las cohortes del año 2014 de una universidad particular del Ecuador. Considera los datos para plantear estrategias de intervención con la finalidad de disminuir la deserción y desgranamiento de estudiantes universitarios.

Palabras clave: deserción, educación superior, permanencia, retención

### ABSTRACT

**The dropout from higher education is a problem experienced by universities worldwide, despite the efforts and the different educational policies associated with guaranteeing the permanence of students in universities by the governments of the day with the purpose of improving degree rates, there is still no evidence of complete graduation rates by cohort. This work is aligned with the interpretive paradigm. It makes a synthesis on the evolution of policies from 2007 to the present, a statistical analysis on the rates of permanence and retention of cohorts from the years 2014 to 2017 with reference to the cohorts of the year 2014 of a private university in Ecuador. It considers the data to propose intervention strategies in order to reduce the dropout and dropout rates of university students.**

**Key words: dropout, permanence, higher education**



## Introducción

La deserción en la educación superior es una problemática que la viven las universidades a nivel mundial, estas están asociadas a diferentes causas, lo que ha propiciado el estudio desde diversas perspectivas como las sociales, las académicas y las psicológicas (Chong González, 2017; Gabalán Coello & Vasquez Rizo, 2016; Martelo, Jimenez-Pitre, & Villabona-Gómez, 2017; Passailaigue Baquerizo, Olbeida Amechazurra, & Galarza López, 2014).

La deserción puede alcanzar altos índices institucionales y son los primeros años en los que se evidencia mayor tasa de deserción de los estudiantes universitarios, pues si bien es cierto esta decisión, repercute no solo en el gasto económico de la familia, también repercute en la inversión que realiza el estado (Celis Schneider, Flores Ramírez, Reyes Martínez, & Venegas Villanueva, 2013; González-Ramírez, Pedraza-Navarro, & Inmaculada, 2017).

En Ecuador, a pesar de los esfuerzos y las diferentes políticas asociadas a garantizar la permanencia de los estudiantes en las universidades por los gobiernos de turno, aun no se ha evidenciado tasas de titulación superiores al 80% requerido por organismos de control a nivel institucional, pues son diferentes factores los que inciden en el educando en su decisión por permanecer o abandonar los estudios (Durán & Díaz, 1990).

La decisión de abandonar los estudios universitarios puede estar asociada al comienzo de una nueva meta que puede estar o no asociada a su educación, por tanto la decisión que tome el estudiante puede estar influenciado positiva o negativamente por factores internos o externos al individuo (England-Bayrón, 2012; Pineda Báez, Pedraza Ortiz, & Moreno, 2011; B. V. Tinto, 1997; V. Tinto, 1989)

Esta problemática es más evidente en las instituciones de educación superior de régimen particular (Ishitani & Desjardins, 2002). En el Ecuador, se debe al gran número de estudiantes matriculados en los primeros niveles y a la baja

tasa de titulación declarada en los últimos.

Este análisis hace referencia a la tasa de permanencia y abandono de una universidad particular del Ecuador, en la que se toma como referencia las tasas de retención de los últimos años y se toma lo establecido por Garzón y Gil (2016) y Passailaigue, Olbeida y Galarza (2014), en el que la deserción se considera como la disminución del número de estudiantes desde el inicio hasta el final de los estudios, en periodos determinados lo que afecta los niveles de titulación y propone estrategias de retención y titulación.

## Desarrollo

La deserción ha venido cambiando en torno las investigaciones realizadas por diferentes autores en último siglo. En este periodo se debatía por dos tipos definición entre ellas: la deserción conocida como aquella en la que los estudiantes abandonaban la universidad en cualquier ciclo, enfatizando las políticas institucionales, mientras que otra propuso que la deserción se daba solo cuando el estudiante no obtenía su título en alguna universidad (Spady, 1970).

La deserción es aquella en la que se ve alterada la continuidad de los estudios de manera parcial o permanente por una renuncia motivada. El abandono puede ser voluntario o forzoso, puede estar influenciada por intereses propios del estudiante, mientras que si la decisión es forzosa puede estar asociada a diferentes variables sociales, académicas, instituciones y económicos. Esta decisión puede además estar ocasionada por la baja proyección de la carrera elegida, bajo análisis acerca del curriculum y poca interacción con pares y profesores (Chong González, 2017; Ramírez-Rueda, Urrego-Velásquez, Páez-Zapata, Velásquez, & Hernández Ramírez, 2008; Tinto, 1989; Tomás & Gutiérrez, 2019; Zavala-Guirado, 2018).

En el año 2007, en Ecuador se aprueba una nueva Constitución, y varios cambios que impulsaron la categorización de las universidades y escuelas politécnicas. Se aprobaron leyes que regulaban la educación superior y se contempló procesos de

evaluación a todas las instituciones de educación superior, teniendo como fin la acreditación (CEAACES, 2014; Constitución de la República del Ecuador, 2008; Superior Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación, 2009).

A partir de la nueva normativa, para el año 2009 inicia el proceso de categorización en el Ecuador, para aquel entonces, existían 31 universidades y escuelas politécnicas públicas, 8 universidades y escuelas politécnicas particulares que recibían asignaciones y rentas del Estado Ecuatoriano, 18 Universidades y escuelas Politécnicas particulares, 2 Universidades y Escuelas Politécnicas de carácter público que operaban en la República Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales y 1 Universidad o Escuela Politécnica extranjeras que operan en el Ecuador bajo convenios interuniversitarios suscritos con anterioridad a la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior expedida en el año 2010 (CEAACES, 2014).

La evaluación de 2009 a nivel nacional, contempló la academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, la investigación y gestión interna, se categorizó desde el nivel más alto en A y el nivel más bajo E. Bajo la evaluación realizada por el CONEA (CEAACES, 2017).

Ecuador con relación a Latinoamérica y el mundo, es un país que tiene altas tasas de deserción y repitencia, a pesar de la inversión y políticas aplicadas por el gobierno en los últimos años. Si bien en Ecuador no hay muchos estudios sobre las causas de deserción en educación superior existen autores que establecen que la deserción fluctúa entre el 12 y 30% en los primeros años de estudio (Bazantes, Carpio, & Gutiérrez, 2016; Rubio, Tocain, & Mantilla, 2012; Viteri & Uquillas, 2011). Para el año 2014 la deserción en los primeros niveles a nivel nacional alcanzó el 26% (Aldás, 2017).

En los últimos años el gobierno ecuatoriano ha buscado mejorar la calidad vida educativa de sus habitantes, con la implementación de políticas educativas a nivel nacional y, con evaluaciones permanentes a las IES (Senescyt, 2015) ya que

ha sido tomada como eje de la política pública del anterior gobierno, sin embargo la deserción de estudiantes universitarias es un problema que golpea fuertemente a las Universidades de este país, ya que las evaluaciones actuales que son realizadas por el Consejo de Educación Superior tanto para universidades públicas como privadas, observan el número de estudiantes matriculados por cohorte y quienes de estos finalizan con la graduación sus estudios sin repitencia en los tiempos establecidos, es así que es un problema que caracteriza a la mayoría de las IES, ya que resulta notorio que un elevado número de estudiantes que ingresan las Universidades, abandonan está en los primeros semestres de estudio.

En Ecuador, los estudios para determinar las causas de deserción enfocan factores personales como edad y género, otras causas son por el nivel socio cultural de los estudiantes y sus familias, lugar de procedencia, baja orientación vocacional que se brinda a los estudiantes acompañado de un rendimiento escolar deficiente que afecta la formación del estudiante desde la educación media (Almeida-Lara, Cueva, & Romero-Palacios, 2017; Moncada-Mora, 2014; Passailaigue Baquerizo et al., 2014; Rubio et al., 2012).

Los informes desde los organismos de control no evidencian datos exactos sobre la deserción universitaria en el Ecuador, tampoco evidencian factores asociados para determinar perfiles de riesgo, más bien han ubicado indicadores de retención y titulación como acreditadores de calidad y categorización de las instituciones. Las tasas de retención y titulación son medibles, es decir indicadores cuantitativos. Visto de esta manera las tasas de retención forman parte de un indicador cuantificable según la cohorte, se mide en los primeros dos años de carrera por modalidad, con ello evidencian cuantos de los estudiantes que ingresaron a primer nivel en una cohorte determinada continúan sin abandono ni repitencia sus estudios hasta el cuarto nivel. Estas tasas de retención son directamente proporcionales a la titulación, pues si en los primeros niveles la tasa de retención no alcanza el 50%, al finalizar la carrera el porcentaje

disminuirá (Celis Schneider et al., 2013; Tomás & Gutiérrez, 2019; Torres, 2018).

La deserción se ve reflejada en las tasas de titulación a nivel de país (Celis Schneider et al., 2013). Para el año 2012 la titulación en las instituciones públicas fue del 14% y en las privadas del 9%, para el año 2014 la titulación en las públicas subió a un 19% y para las privadas al 12% y para el año 2015 la titulación en las públicas se mantuvo en 19% y en las privadas subió al 15, de la misma manera se menciona en los diarios escritos del país que la deserción bordea el 26% en los primeros niveles en 2016 (El Telegrafo, 2019). Estos datos denotan que la deserción o repitencia alcanza niveles elevados tanto en las instituciones públicas como privadas. Sin embargo en un análisis realizado por Ishitani, las tasas de eficiencia terminal por lo general son mayores en las instituciones privadas a las instituciones públicas a diferencia de las tasas de titulación (Ishitani & Desjardins, 2002).

### Metodología

Se alinea bajo el paradigma interpretativo pues se pretende conocer y comprender la realidad. Para ello se realizó una exploración sobre las tasas de retención en los primeros niveles de estudio en periodos comprendidos 2014-2016; 2015-2017; 2016-2018 y 2017-2019 y las tasas de titulación declaradas de acuerdo con las carreras y modalidades abiertas en cada semestre. Esta revisión exploratoria permitió indagar sobre el proceso de cálculo utilizado para medir la retención y la constatación de información entregada a los organismos de control del Ecuador y plantear estrategias de retención.

Superada la crisis del 2009, en el 2014, en la Universidad particular, se ofertaban siete carreras, en modalidades tanto presencial como semipresencial, las carreras correspondientes a la modalidad distancia, se encontraban aun cierre. La tasa de retención calculada a partir de este año, evidencian un alto índice de repitencia, rezago y deserción. Para las dos cohortes abiertas en 2014, la matrícula en primer nivel sumó 1078 estudiantes y matriculándose en quinto nivel sin repitencia, rezago ni abandono 504

correspondiente al 46.7%.

*Retención semestre marzo-agosto 2014 (primer nivel) al semestre marzo-agosto 2016 (quinto nivel A16):* para el primer periodo académico A14 y matriculados en quinto nivel, evidencia una retención institucional de un 42,56%. De un total de 437 estudiantes matriculados en el primer nivel apenas 186 estudiantes aprobaron el cuarto nivel sin repitencia ni abandono y se matricularon en el quinto nivel en el periodo A16. En este periodo la mayor parte de los estudiantes ingresantes a primer nivel se inscribieron en la modalidad presencial y en menor número en la modalidad semipresencial. De 334 estudiantes matriculados en primer semestre en la modalidad presencial 137 cursaron y aprobaron el cuarto nivel con un porcentaje que llegó al 41.02%. En la modalidad semipresencial de 103 matriculados en primer nivel, cursaron y aprobaron cuarto nivel 49 estudiantes lo que equivale al 47.57%.

*Retención semestre septiembre 2014-febrero 2015 (primer nivel B14) al semestre septiembre 2016-febrero 2017 (quinto nivel B16):* el número de estudiantes matriculados en los primeros niveles alcanzó un total de 719 estudiantes, superando el periodo anterior, con cálculo al periodo académico B16, la tasa de retención apenas alcanzó un 44.23%. Los estudiantes que aprobaron el cuarto nivel y se matricularon en quinto fueron 318. Para este periodo se abrieron 7 carreras en dos modalidades presencial y semipresencial.

Las tasas de retención de la Universidad particular por cohorte desde al año 2014 al 2017 evidencian que en casi todos los periodos académicos un porcentaje menor al 50% de retención en los primeros niveles de estudio. La media geométrica calculada es de 44.47% (Tabla 1). La tasa de retención tiende a ser descendiente según avance de nivel de estudios como lo mencionó Bazantes, Ruiz, & Álvarez (2016) y Rubio, Tocain, & Mantilla (2012), por tanto, la repitencia y desgranamiento es causante de una titulación baja por cohorte.

Tabla 1

*Comparación tasas de retención*

Comparación de tasas de retención			
Periodo académico	Matricula	Matricula	%
	Primero	quinto	
A14-A16	437	186	42.56%
B14-B16	719	318	44.23%
A15-A17	419	191	45.35%
B15-B17	497	233	46.88%
A16-A18	349	167	47.28%
B16-B18	717	372	51.88%
A17-A19	900	324	36.00%
B17-B19	1111	473	42.57%
Media retención			44.47%

Bajo estos datos el periodo con menor retención es el comprendido entre marzo-agosto A17 (primer nivel) a marzo-agosto A19 (quinto nivel), un indicador son carreras a distancia que se abrieron en este periodo, evidenciando altos índices de reprobación y abandono. Considerando estos datos se planean estrategias de intervención para disminuir la deserción y desgranamiento de estudiantes en una universidad particular tales como:

*Articulación entre la secundaria y la Universidad:* dos procesos a) información clara, para ello se pretende la creación de un proyecto que permita analizar, depurar y actualizar la información entregada y focalizar de forma clara la carrera, el perfil de ingreso, egreso y profesional como guía para los intereses de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades y capacidades y; b) cursos prácticos de nivelación académica, por medio de la creación de cursos por el área de formación continua, que permita emparejar y fortalecer conocimientos adquiridos en secundaria y que son indispensables para el ingreso a la Universidad.

*Transición y admisión:* El ingreso de datos clave y reales en admisiones permite identificar el nivel de riesgo, por tanto, es necesario fortalecer por medio de la capacitación e instrucciones claras. La información inicial proporcionada es base para identificar perfiles de riesgo y estimar la probabilidad de permanecer o desertar. En este programa se requiere que el personal

de admisiones no solo obtenga información relevante del estudiante sino además que brinde información académica, institucional, social y cultural, dando apoyo y seguimiento constante.

*Proceso de inducción amigable:* Deben realizarse inmediatamente iniciado el primer nivel, por tanto, debe haber un responsable por carrera que, asista a los niveles inferiores y haga un tours interno y externo a la universidad.

*Programas de integración estudiantil:* creado en el primer año estudiantil, en la que los estudiantes de niveles inferiores se relacionen con otros estudiantes de niveles superiores, con la finalidad de ayudarlos a construir relaciones con otros. Ejemplo Universidad de Texas.

*Levantamiento de información diagnóstica:* Para identificar las posibles causas de deserción y desgranamiento, en los primeros niveles, Admisiones debe llevar un registro e informar a las Autoridades Académicas sobre estudiantes en situación de riesgo (Motivos: académicos, económicos, familiares). Además de realizar una ficha de información

*Identificación de proyectos formativos:* En los primeros niveles, admisiones debe llevar un registro por proyecto formativo de mayor índice de reprobación por carrera e informar a los Subcoordinadores para integrar ayudantes de cátedra con la finalidad de orientar y reforzar a estudiantes de niveles inferiores.

*Crear sentido de pertenencia:* Trabajo de toda la comunidad universitaria (Decanos, administrativos, profesores, etc) en hacer sentir al estudiante “escuchado”, integrado, en familia, con la integración de grupos creados por el departamento de Bienestar Universitario. Escuchar a los estudiantes y fortalecer actividades de integración y disfrute.

*Espacios de trabajo colectivo y servicios integrados:* Es necesario aperturar la biblioteca incluso entre horarios de almuerzo del personal administrativo, se ha podido evidenciar que la biblioteca.



*Departamento de Retención:* con profesionales en Trabajo Social, Psicólogo y Pedagogo. Realiza seguimiento continuo sobre el avance académico, dificultades y problemas personales. Desde inicio de vida académica superior. Enlaza ayudantías de cátedra.

## Discusión

Si bien es cierto, la retención en los niveles inferiores (de primero a quinto) es baja, las tasas de retención no alcanzan las expectativas institucionales esperadas. En los últimos años en la Universidad la retención no ha alcanzado el 50% a nivel institucional, las tasas de retención calculadas son preocupantes ya que inciden directamente en la tasa de titulación de la cohorte, así para el año 2016 la tasa de titulación apenas alcanzó el 4.19%, la cohorte para el 2017 alcanzó el 13.99%, para el año 2018 bordeó el 24.55% y para el 2019 bajo al 21.28%

La tasa de titulación por cohorte evidencia el desgramiento y abandono de los estudiantes desde los primeros niveles. La deserción afecta a la Universidad, a la comunidad educativa, a los estudiantes y a sus familias, a pesar de desarrollar procesos de seguimiento e implementar políticas que permitan la titulación, muchos de los estudiantes quienes culminaron su malla con éxito, no alcanzaron su titulación en los tiempos establecidos por incumplimiento de requisitos, descuido o por inconvenientes con sus tutores individuales de trabajos de titulación o incluso por inconvenientes presentados con los examinadores, según levantamiento de información.

Está claro que las autoridades instituciones, hacen esfuerzos por contener a los estudiantes de las carreras a lo largo de todo su recorrido y que, durante el ingreso a la universidad, se focalizan en orientar adecuadamente la matrícula para evitar frustraciones en los aspirantes proporcionando información general, sin embargo, se requiere de características de la profesión que eligen, perfiles de formación profesional y brindar herramientas para valorar sus propias expectativas.

Los estudiantes que ingresan a las diferentes

carreras, provenientes de diferentes contextos por tanto requieren de un reconocimiento institucional, no solo académico sino personal. Existen diversos factores que impulsan la deserción, como la desigualdad de conocimientos y habilidades académicas formales, poco interés por proyectos formativos, problemas en la trayectoria académica, problemas psicológicos y/o personales, preocupaciones financieras, entre otros.

## Conclusiones

Las cifras de deserción afectan al sistema educativo universitario, la presencia de esta problemática es latente pues existe en todas las universidades del mundo, sea en altos o bajos porcentajes, incluso en universidades que aparecen en los primeros lugares de Raiting académico por su desarrollo tecnológico y científico. A nivel de país la deserción evidencia en los primeros niveles porcentajes que bordean un 30 y 40%, sin embargo, las tasas de titulación siguen siendo bajas pues bordean entre el 12 y 19%. Si la educación forma parte del desarrollo de los pueblos, es preocupante que los porcentajes de titulación sean sumamente bajos.

A nivel institucional la deserción bordea entre el 30 y 40% en los primeros niveles de carrera, lo que implica un desequilibrio económico y académico para la universidad, pues el alcance de las metas formativas se ve perjudicado debido a que las cifras de deserción van aumentando por corte y por transcurso de tiempo lo que implica tasas de titulación bajas e incumpliendo de los propósitos formativos institucionales.

La Universidad debe disponer de información confiable sobre aspirantes a ingreso e ingresantes y establecimiento de regulaciones generales sobre la implementación de tutorías universitarias recogiendo y sistematizando las experiencias de las unidades académicas.

La diversidad de modos y caminos para acompañar a los estudiantes durante el primer año en la universidad, producto de la evaluación y adecuación continua de las actividades especialmente diseñadas para ellos, para la



comprensión de cada carrera como un espacio singular de formación, que debe ser respetado en su singularidad.

### Referencias Bibliográficas

- Abello, R., Vila, I., Perez, V., Lagos, I., Espinoza, C., & Diaz, A. (2016). Artículos / Articles, *58*, 11–34.
- Aldás, D. V. (2017). Percepción sobre el fenómeno de la deserción estudiantil en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato. *Revista*, (11), 661–669. Retrieved from <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/604>
- Almeida-Lara, L., Cueva, M. C., & Romero-Palacios, A. (2017). Análisis de la equidad de género en la Universidad Técnica de Cotopaxi, *VIII*, 259–268.
- Bazantes, Z. P., Carpio, M. L. R., & Gutiérrez, M. L. Á. (2016). DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN ECUADOR Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD DEL EGRESADO. *Revista Magazine de Las Ciencias. ISSN 2528-8091*, 1(4), 65–70.
- CEAACES. (2014). Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas, 1–42. <https://doi.org/10.2775/59382>
- CEAACES. (2017). Articulación de procesos rectores en educación superior: aprobación y acreditación, 29.
- Celis Schneider, R., Flores Ramírez, C. L., Reyes Martínez, M. C., & Venegas Villanueva, H. (2013). Factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de enfermería y kinesiología en una universidad chilena. *Ciencia y Enfermería*, 19(3), 63–71. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532013000300007>
- Chong González, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca, 91–108. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270>
- Constitución de la Republica del Ecuador. (2008). Publicada en el Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. *Incluye Reformas*, 1–136. Retrieved from [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Durán, J., & Díaz, G. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la universidad autonoma metropolitana. *Revista de La Educación Superior*, 19(2), 95–128.
- El Telegrafo. (2019). La deserción universitaria en el país alcanza el 26 %. Retrieved from <https://www.expreso.ec/guayaquil/desercion-universitaria-pais-alcanza-26-1456.html>
- England-Bayrón, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios., (2007), 28–49.
- Gabalán Coello, J., & Vasquez Rizo, F. (2016). SABER11 y rendimiento universitario: un análisis del progreso en el plan de estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 135–161.
- González-Ramírez, T., Pedraza-Navarro, & Inmaculada. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios, 35, 365–388. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/298651>
- Ishitani, T. T., & Desjardins, S. L. (2002). a Longitudinal Investigation of Dropout From College in the United States\* an Overview of Student Departure Theory. *J. College Student Retention*, 4(2), 173–201.
- Martelo, R. J., Jimenez-Pitre, I., & Villabona-Gómez, N. (2017). Determinación de factores para deserción de estudiantes en

pregrado a través de las técnicas lluvia de ideas y MICMAC. *Espacios*, 38(20).

- Moncada-Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador, *17*, 173–196. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248009%0ACómo>
- Passailaigue Baquerizo, R., Olbeida Amechazurra, T., & Galarza López, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de educación superior : algunas experiencias investigativas en el Ecuador, *6*, 102–107.
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, *14*(1), 7.
- Ramírez-Rueda, M., Urrego-Velásquez, D., Páez-Zapata, E., Velásquez, C., & Hernández Ramírez, E. (2008). Perfiles de riesgo de deserción en estudiantes de las sedes de una universidad colombiana, *38* (1), 275–297. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.202001.011>
- Rubio, M., Tocain, A., & Mantilla, M. (2012). La deserción universitaria en los primeros niveles y la inserción laboral de los graduados. Proyecto Alfa III, DevalSimWeb. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, *1*, 26–35.
- Senescyt. (2015). Informe de rendición de cuentas 2015. Retrieved from <https://www.educacionsuperior.gob.ec/rendicion2015/assets/informe-de-rendición-de-cuentas-2015.pdf#>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, *1*(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Superior Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación, C. (2009). Evaluación De Desempeño Institucional De Las, (14). Retrieved from [https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME\\_FINAL\\_UNIVERSIDADES\\_M14.pdf](https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf)
- Tinto, B. V. (1997). Universities as learning organizations, (February), 2–4.
- Tinto, V. (1989). Definir la desercion: Una cuestion de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, *18*(71), 160. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tomás, J., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios Contributions of the self-determination theory in predicting university students ' academic satisfaction, *37*, 471–485.
- Torres, G. J. Z. V. K. G. R. M. L. H. G. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Revista Pertinencia Académica*, *91*(5), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Viteri, D., & Uquillas, M. (2011). Estudio sobre la deserción estudiantil en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Matriz, en los niveles 1ro, 2do y 3ero todas las Facultades y Escuelas del primer semestre del año académico 2007-2008 ., *1*, 116. Retrieved from <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/3454/T-PUCE-3398.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zavala-Guirado, M. A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios, *4*, 59–69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>

## Educar para la Paz en la universidad pública: ¿Un Imperativo en la Amazonía Colombiana?

### Educating for Peace in the public university: An Imperative in the Colombian Amazon?

Wilson Juvenal Vallejo-Fuenmayor  
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin - México

#### RESUMEN

Entre luces y sombras, temores y esperanzas, Colombia camina en el proceso de la implementación de la paz, por consiguiente, la universidad pública en la amazonia debe erguirse en la labor de vigilar y acompañar las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas en defensa del cumplimiento de los acuerdos firmados en 2016.

En el posconflicto, la universidad debe pensarse como “universidad para la paz”, proyectada en su función social; como agente de paz, fomente el acceso con equidad, promueva oferta académica pertinente, amplíe la cobertura, forme profesionales competentes y socialmente responsables y contribuya a la elaboración y resignificación del proyecto de nación partiendo desde el reconocimiento de lo que somos desde el territorio amazónico.

El espíritu revolucionario de los estudiantes de Córdoba ilumine la conquista del derecho a la paz estable y duradera para la Amazonia colombiana liderada desde la Universidad Pública.

Palabras clave: educación, universidad, conflicto, paz, acuerdo, complejidad, cultura

#### ABSTRACT

Between lights and shadows, fears and hopes, Colombia is walking in the process of implementing peace, therefore, the public university in the Amazon must stand up for the work of monitoring and accompanying the indigenous, Afro-descendant and peasant communities in defense of compliance with the agreements signed in 2016.

In the post-conflict period, the university should be thought of as a “university for peace”, projected in its social function, as an agent of peace, fostering access with equity, promoting relevant academic offerings, expanding coverage, training competent and socially responsible professionals and contributing to the elaboration and resignification of the nation project starting from the recognition of who we are from the Amazonian territory.

May the revolutionary spirit of the students of Córdoba illuminate the conquest of the right to stable and lasting peace for the Colombian Amazon, led by the Public University.

Key words: education, university, conflict, peace, agreement, complexity, culture

## Introducción

La paz es un bien supremo y derecho fundamental de los pueblos, por eso, ciudadanos e instituciones estamos llamados a cooperar en su construcción y aunar esfuerzos para sostenerla en el tiempo.

Desde 2016, Colombia, entre luces y sombras, temores y esperanzas le apostó a firmar un acuerdo de paz con las FARC – EP con el propósito de finiquitar una salida negociada al conflicto armado de más de medio siglo.

El objetivo de este ensayo es, adentrarme en la reflexión de la complejidad de la construcción de la paz desde el ser y quehacer de la universidad pública de la Amazonía colombiana en estos momentos históricos de implementación del Acuerdo con las FARC-EP, convirtiéndose, para ella, en un imperativo ético, el acompañar los esfuerzos ciudadanos, encarnarse en los sentires del territorio, e iluminar, con espíritu crítico y la cabeza bien puesta, el horizonte que conduzca la construcción de ciudadanía que permita la conquista de la paz.

### Intereses de investigación:

En el siglo XXI, la paz es un tema de actualidad, despierta interés y relevancia en el contexto. Términos como paz, guerra, violencia, conflicto, discordia son conceptos de uso frecuente en la cotidianidad, por tanto, se sienten cercanos y familiares, pero también son términos de compleja definición, por sus significados múltiples.

Después de la firma de los Acuerdos, un referendo contradictorio y los mezquinos intereses politiqueros de perpetuación de la guerra; los territorios rurales, que han sufrido con severidad las consecuencias del conflicto armado ven esperanzados que renazcan liderazgos por la paz que permitan el desarrollo integral de la ruralidad. Es aquí, donde, la universidad pública debe sensibilizarse y participar activamente en procesos sociales de acompañamiento para la construcción de paz; ella es la conciencia crítica, es garante del seguimiento de lo pactado e institucionalidad que camina al lado del pueblo

multiétnico y diverso que, cansado de ver sus ríos y campos regados de sangre, se niega a despertar nuevamente con el oprobio de la guerra.

Se debe reconocer que al firmar los acuerdos y la reinserción a la vida pública de los excombatientes de las FARC-EP disminuyó el conflicto, pero ante la impotencia del Estado para atender las zonas dejadas por la guerrilla, actores armados de ultraderecha, disidencias y grupos delincuenciales privados, se organizaron y posicionaron, generando miedo y muertes selectivas de líderes sociales, campesinos e indígenas.

La pregunta que inquieta y desafía es: ¿Por qué desde el pensamiento complejo, la construcción de la paz territorial se convierte en imperativo para la universidad pública de la Amazonía colombiana?

### Justificación:

El dilema de la paz o la guerra está en el orden del día del país; marca la vida, el futuro de la democracia y el dinamismo de la participación ciudadana. Es indudable que se ha creado una expectativa grande entre partidarios y detractores de la paz. Es el tiempo propicio para que la universidad pública se pronuncie y se comprometa, con espíritu crítico y solidario en la tarea de su construcción y no permanezca indolente e insensible a ella.

Con motivo de la firma del Acuerdo con las FARC - EP, el expresidente Mujica (2016), afirmaba: “Colombia empieza una lucha por construir la paz como nueva realidad”; y la universidad debe liderar la tarea con cabeza bien puesta, corazón generoso y voluntad férrea, junto a otros sectores amigos que amalgamen y tejan saberes desde el diálogo cultural diverso que propicien mingar por la paz, apapacharla, abrazarla para que se amañe y se quede.

### Objetivos

#### Objetivo general

Abordar la complejidad del conflicto armado para propiciar reflexión- acción en la construcción de

valores para la paz, como un imperativo, en la universidad pública de la Amazonía colombiana.

### Objetivos específicos

Diagnosticar el fenómeno de la violencia armada y su incidencia en la Universitaria Pública de la Amazonía colombiana.

Propiciar desde el Pensamiento Complejo un acercamiento al fenómeno del conflicto armado para definir desde la universidad pública acciones que incidan en la construcción de una paz estable y duradera.

### Estado del arte

Seguir las huellas a la investigación de educación para la paz es un tema que se renueva y reinventa dinámicamente porque las relaciones humanas y civilizaciones se ven, cotidianamente entrecruzadas por conflictos, que si no se saben manejar terminan en violencia. Además; considero que la universidad tiene un papel preponderante en educar para la paz, en una sociedad colombiana que por más de medio siglo permanece en conflicto por razones políticas y de forma particular, se enquistó en los territorios rurales afectando a comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes.

El tema de violencia en la Amazonía colombiana se abordó desde el siglo pasado referida a caucherías o siringaje (látex) donde comunidades indígenas: Muruy, Andoke y Bora fueron diezmadas por la Casa Arana.

Para los pueblos indígenas amazónicos la explotación del caucho fue un proceso devastador por la manera como fueron, literalmente, cazados para obligarlos a trabajar en esa actividad, y torturados y asesinados cuando los capataces de los campamentos caucheros consideraban que no habían recogido suficiente cantidad del producto. La ausencia del Estado, la impunidad de la que gozaban esos capataces y su sistema de ganancias, que consistía en un porcentaje de la cantidad de gomas recolectadas, llevaron a que se desataran las atrocidades del exterminio. (Casement, 2011, p. 12)

La tarea desde la universidad pública es investigar las secuelas de la guerra para no perder la memoria y resistir en los territorios a las nuevas amenazas que acechan la vida y las comunidades ancestrales.

Otro hecho contradictorio, tortuoso, desalentador e incomprensible, ante los ojos y opinión pública mundial, es que un momento de oscuridad y ceguera; Colombia prefirió la guerra a la paz. Los intereses político-económicos, los egos de unos pocos y los rencores amasados por la clase política se impusieron a los intereses de los ciudadanos comunes afectados por la fratricida guerra. El plebiscito por la paz fracasa.... ¿Qué país del mundo prefiere la guerra a la paz?

Es el resultado de la locura y demencia colectiva que encumbra la guerra sobre el valor perenne de la paz. La contradicción humana Morin la ilustra esta condición “el homo sapiens es también homo demens; expresando de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas”; somos capaces, al mismo tiempo de cultivar los más nobles y perversos ideales (Morin; 1999, p. 25)

En medio de tanta oscuridad y locura no puede fenecer la esperanza de creer y confiar en valores supremos como la paz, dignos de conquista; y como el ave fénix se hace necesario resurgir de las cenizas y nadar hasta alcanzar la otra orilla de la guerra.

Respecto al asunto de construcción de paz, es un tema novedoso y se empezó abordar, no sin dificultades, desde los preámbulos de los diálogos de la Habana a la firma de los Acuerdos de Paz; de allí el interés y pertinencia porque se necesita fortalecer el seguimiento a la implementación de los pactos donde la universidad tiene un papel protagónico desde sus funciones sustantivas.

El Manifiesto de Córdoba es un espíritu emancipador pervive en el tiempo como antecedente de lucha que ilumina el compromiso emancipador por el derecho a la paz donde, la universidad pública, de la mano, con las comunidades del territorio caminan perseverantes construyendo nuevos amaneceres.



Merecen reconocimiento los eventos y siembras por la paz de universidades que hacen presencia en la Amazonía; las organizaciones sociales y grupos multiétnicos que luchan, resistiendo, en defensa de sus culturas y territorios.

### Marco teórico

“Hay cosas que nunca desaparecen. Entre ellas se encuentra la violencia.... Su forma de aparición varía según la constelación social. En la actualidad, muta de visible en invisible, de frontal en viral, de directa en mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva, y se retira a espacios subcutáneos, subcomunicativos, capilares y neuronales, de manera que puede dar la impresión de que ha desaparecido”. (Byung-Chul Han, 2013, p. 5)

Después de más de medio siglo de conflicto interno, y esfuerzos fallidos, Colombia se aferra a la esperanza de la paz; y en un pequeño trecho caminado de los Acuerdos firmados con las FARC-EP, la ilusión renace en los ciudadanos de buena voluntad.

Como refería Machado (1912) “caminante no hay camino se hace camino al andar” (Estrofa XXIX), la aventura no ha sido fácil, lo escabroso y los trechos difíciles aparecen al andar; no por las dificultades propias del dinamismo del que emprende la caminata, sino porque hay intereses creados y los enemigos de la paz acechan y se empeñan en que la guerra permanezca; porque: “la guerra se alimenta de todos los conflictos que la paz podría resolver” (Ospina 2016, p. 119).

La idea de universidad para la Paz no es nueva; viene desde la segunda guerra mundial y desde la posguerra donde se refrenda la educación como uno de los derechos humanos: La universidad ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz; a nivel interno, acogiendo y liderando en sus múltiples dinámicas iniciativas que aporten al fomento de una cultura de paz y a nivel externo a partir de las funciones misionales de docencia, investigación y extensión; significa asumir la responsabilidad social que le compete desde su ser y quehacer.

La paz desde las Instituciones de Educación Superior se construye conjuntamente con ideas, planes de estudio y proyectos que acompañen el momento histórico y la consolidación de una paz estable y duradera; se edifica respondiendo a las realidades y necesidades del contexto Amazónico, sustentada en legislación que favorezca e incentive la educación para la convivencia pacífica; en especial la puesta en práctica de la Ley 1732 de septiembre 01 de 2014 y el Decreto reglamentario 1038 de mayo 25 de 2015; que tienen como finalidad establecer dentro de los planes de estudio de los establecimientos educativos de básica, media y educación superior la catedra de la paz.

Después de la firma de los Acuerdos con las FARC-EP vivimos el estado de posconflicto, por eso, la universidad debe pensarse como universidad para la paz, realizando institucionalmente un proceso de construcción colectiva de propuestas y acciones que permitan el acceso con equidad al sistema educativo colombiano.

Como universidad regional, se debe proveer mayor oferta académica, visibilizar las necesidades territoriales, ampliar cobertura, formar profesionales competentes y responsables, contribuir a la elaboración y resignificación del proyecto de nación; estudiar y enriquecer el patrimonio natural, cultural del país partiendo del reconocimiento de lo que somos resignificando del territorio. Implica transformaciones que prevengan el retorno de la violencia y florezca una nueva gestión de los conflictos por la vía democrática.

El reto de la universidad en la Amazonía colombiana es amalgamar conocimientos, voluntades e intencionalidades plurales; de manera libre, decidida para construir confianzas y “propiciar una ecología de saberes para la paz donde los pensamientos interactúan y se entrecruzan de manera propositiva y pluralista”. (De Sousa, S. 2010, p.52)

Insertar la ecología de saberes en la universidad significa entender que el aprendizaje es una actividad social y dialógica que construye significados, permite la pluralidad y amalgama

diversas fuentes de saber puestas al servicio de la construcción de la paz

Históricamente, las relaciones humanas y civilizaciones se ven, cotidianamente entrecruzadas por conflictos, que si no se intervienen apropiadamente terminan en violencia. Además, desde su ser y quehacer, las universidades en la Amazonía Colombiana tienen el imperativo de educar para la paz, en una sociedad que por más de medio siglo permanece en conflicto por razones políticas y afecta de manera directa la ruralidad. Es indudable que pervive una tensión latente entre la guerra y la paz entre cultura de la violencia y cultura de la paz.

La cultura de la violencia ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de la sociedad, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres. Cambiarla no será empresa fácil, y nos llevará varias generaciones (Fisas, 1998, p. 2)

La ausencia de Estado se hace notoria por la escasez de políticas públicas que atiendan las necesidades del territorio y de sus grupos poblacionales. Es escandaloso que el hambre insaciable de poder lleve a considerar al que piensa distinto y reclame sus derechos constitucionales como bandido, bandolero y enemigo de la paz. Muchos líderes sociales son silenciados, desplazados o masacrados.

Con razón, afirma Byung-Chul Han: “Mientras que el poder construye un continuum de relaciones jerárquicas, la violencia genera desgarros y rupturas... El poder se inclina hacia el otro hasta doblegarlo, hasta encajarlo. La violencia se inclina hacia el otro hasta quebrarlo y les roba a sus víctimas toda posibilidad de actuación”. (2013, p. 45)

Ante los hechos de barbarie y de muerte no debe prevalecer el silencio y la indiferencia; se necesita promover una ciudadanía activa que sea capaz de amalgamar una cultura de la no violencia y una universidad que se comprometa

en la educación para la reconciliación y la paz.

Reconciliarse implica aprender a confiar en el otro; duro reto en un país donde ser confiado es visto como falta de carácter. Confiar en que el otro es capaz de cumplir con su palabra, permitirle volverse socio y dejar de ser enemigo. (De Roux, 2018, p. 134)

Sin duda, las transformaciones políticas que está viviendo el país han puesto a la universidad pública ante la necesidad de reconciliarse y reflexionar sobre sí misma, asumir la producción de interpretaciones culturales de la realidad y sobre su papel de “mediadora cultural en las relaciones entre estado y sociedad”. (De Sousa, S. 2007, p. 7)

Como mediadora cultural la universidad en la Amazonía debe reconocer y asumir prioritariamente los saberes de los pueblos ancestrales, tendiendo puentes desde la investigación y la proyección social para que se reconozcan, visibilicen y valoren los derechos y la sabiduría tradicional, olvidada por siglos.

En un momento importante del proceso de paz en Colombia se celebró en Manizales el Congreso de todos los saberes, Edgar Morin, saludaba en la apertura a los participantes:

La paz en sí misma no se educa porque todos sabemos que la paz es mejor que la guerra, pero a pesar de ese saber, la gente hace la guerra. Es de enseñar la comprensión humana, que permite comprender las mentalidades de otros pueblos, naciones, culturas y las diversidades de opiniones; pero en esa diversidad está también la unidad de la humanidad; y lo más importante es enseñar que debemos reconocer en el otro, en el extranjero, un ser igual a nosotros; pero también un ser humano; otro, distinto de cada uno de nosotros, es decir con su singularidad y diversidad. (Multiversidad Mundo Real. Congreso de todos los saberes, 2018)

El padre del pensamiento complejo alecciona con un llamado a la comprensión y al reconocimiento del otro como fundamentos para la paz, en un país que despierta con la esperanza de paz.

En el nuevo amanecer se levanta con valentía, decisión y fe intacta dispuesto a cooperar en la siembra de semillas de perdón; como lo expresa Morin, se debe tener la cabeza bien puesta para comprender la dinámica del conflicto y aportar a la reconciliación.

Es urgente tender puentes, acompañar, indicar el camino de la comprensión humana que se cultiva desde las familias y se prolonga en la escuela y universidad.

La construcción de la paz tendrá que vivirse como una segunda independencia, pues el país ya no estará dividido entre la realidad y el deseo. Al revés; hará más complejo y exigente su sueño de una nueva nación en la que quepamos todos, escrita y labrada con un lenguaje que refleje su complejidad. (Gamboa, S. 2014, p. 220)

Pensar la paz, comprometerse en la tarea de su construcción requiere la capacidad de incluir a todos sin distinción, ni privilegios; exige coraje para andar y desandar senderos, sin miedo a equivocarse, caerse o extraviarse, pero se requiere tener la fortaleza de levantarse y de la mano juntos, retornar a la marcha y al camino.

La complejidad de la paz invita a aprender desde distintas esquinas; a tejlarla en conjunto aceptando como principios la tolerancia y la solidaridad; una suma de voluntades y quehaceres que reconocen conocimientos plurales y pensamientos diversos cargados de imaginación:

“Imaginar en la esperanza, es abrir espacio a lo inesperado, como si la nueva vida, el nacimiento, fuese siempre posible” (Lederach, 2016, p. 70). Es de hombres y mujeres capaces de aceptar al otro que derrotan al odio con el perdón fundido en un abrazo reparador y sanador; pedagogía difícil, dolorosa, pero necesaria.

En su visita a Colombia en 2017, el Papa Francisco, exhortaba esperanzado: “Hace falta llamarnos unos a otros, hacernos señas, volver a considerarnos hermanos, compañeros de camino, socios de esta empresa común que es la patria”.

Aun cuando perduren conflictos, violencia o sentimientos de venganza, no impidamos que

la justicia y la misericordia se encuentren en un abrazo que asuma la historia de dolor de Colombia. Sanemos aquel dolor y acojamos a todo ser humano que cometió delitos, los reconoce, se arrepiente y se compromete a reparar, contribuyendo a la construcción del orden nuevo donde brille la justicia y la paz.

Tenemos que romper esa cadena que se presenta como ineludible, y eso solo es posible con el perdón y la reconciliación. El camino de reinserción en la comunidad comienza con un diálogo de a dos. Nada podrá reemplazar ese encuentro reparador; ningún proceso colectivo nos exime del desafío de encontrarnos, de clarificar, perdonar. Hemos aprendido que estos caminos de pacificación, de primacía de la razón sobre la venganza, de delicada armonía entre la política y el derecho, no pueden obviar los procesos de la gente”.

Agregaba: “Queridos colombianos no claudican ni se rinden al fragor de la guerra y la muerte.

Por último, construir la paz implica reconocer los saberes de los pueblos amazónicos; exige humildad para aceptar al otro en su dignidad y diferencia; exige persistencia, perseverancia y disciplina, en un trabajo de esfuerzos sostenidos de varias generaciones de académicos, gobernantes y ciudadanos, comprometidos en aportar su creatividad y sapiencia para lograr una sociedad más justa y próspera, respetuosa de la vida, de la naturaleza. Debe ser labrada cada día en audacia y valentía de “dar el primer paso”, como lo manifestaba el Papa Francisco.

## Metodología

Desde la Investigación Acción Participativa, permite una metodología integradora. Para ello es necesario entender el fenómeno del conflicto armado en los territorios de la Amazonía colombiana, visibilizar experiencias significativas de construcción de paz y reconocer las prácticas de convivencia pacífica de pueblos ancestrales. A partir de estos reconocimientos, la universidad debe comprometerse con acciones de construcción de paz desde sus funciones sustantivas de investigación y extensión.

El escenario investigativo es la Amazonía colombiana; específicamente el departamento del Putumayo desde las 2 instituciones de Educación Superior del territorio.

Entre las técnicas utilizadas están: el estudio de caso, observación - participante, entrevista, cuestionario, test, eventos académicos de expertos en las universidades y mingas de pensamiento de los pueblos ancestrales.

### Resultados:

En el recorrido de seguimiento del papel de la universidad pública en tiempos de posconflicto en la Amazonía colombiana ratifica su tarea preponderante de hacer seguimiento a los acuerdos, consignar la memoria de la guerra y reinscribir iniciativas de paz con programas académicos pertinentes al contexto; reaprender, reivindicar saberes y prácticas ancestrales de convivencia pacífica liderando redes interinstitucionales que le apuesten a la paz.

En este momento histórico de posconflicto debe pensarse como universidad para la paz, motivando un proceso de construcción colectiva de propuestas y acciones que ayuden a sostener lo pactado con verdad, justicia, reparación y no repetición; para cooperar inteligente y decididamente a hacer posible la paz estable y duradera; soñada y merecida que la universidad desde los territorios ayuda a construir promoviendo el conocimiento, la ciencia, y la antro-po-ética.

No se debe olvidar que el conocimiento es inacabado e incompleto y cuando se abordan problemáticas sociales como el caso de la construcción de la paz, hay que tener especial cuidado por la diversidad de aristas que involucra; considero importante sensibilizar sobre el papel de la universidad pública territorial en el acompañamiento, recopilación de la memoria del conflicto armado; atención de estudiantes victimizados por la guerra y abrir las puertas para acoger a reinsertados con programas de extensión y formación que ayuden al proceso de reintegración a la vida civil en articulación con organizaciones sociales; autoridades locales y

nacionales.

Desde la complejidad, la universidad en la Amazonía debe imbricar en sus acciones educativas un humanismo que aporte al reconocimiento de la interculturalidad en lo que somos y aspiramos; articulando, entretejiendo, formando una ciudadanía sensible, proactiva y solidaria; capaz de imaginar y desandar caminos para visionar, desde el compromiso, la construcción común de la paz.

En Colombia, son grandes los desafíos que plantea la paz en tiempos de posacuerdo; es urgente aunar esfuerzos para que lo pactado se cumpla; se implementen políticas públicas que disminuyan la brecha de inequidad y abandono en los territorios rurales, se respete la vida de los desmovilizados y se frene el asesinato de líderes sociales.

Para la universidad, trabajar por convivencia pacífica es un riesgo que requiere tenacidad, perseverancia, valentía desde las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión; “implica adentrarse sin temor en la ecología de la acción teniendo en cuenta la complejidad de su labor, pues se enfrenta a: riesgos, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones” (Morin, 1999, p. 47).

Ecología de la acción que se sustenta en asumir el riesgo de transitar los caminos complejos de la paz en sensatez, libertad y búsqueda inquieta de la verdad; con la convicción de que al final del túnel está la luz de un tiempo nuevo. Es un deber de la Universidad, lanzarse comprometida a cooperar en la construcción de la convivencia pacífica.

Es imperativo; porque la universidad tiene un papel determinante en el posconflicto colombiano en el oficio de educar para la paz, en el seguimiento de los Acuerdos, en consignar la memoria de la guerra y reinscribir los senderos de la paz con programas académicos pertinentes al contexto: “Educar para la paz es enseñar a los estudiantes a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto”



(Galtung, 1997, p. 47).

Boaventura de Sousa Santos en su libro “Educación para otro mundo posible” propone una educación democrática, humanizante, que más que capacitar trabajadores, forme ciudadanos que piensen, que voten y que luchen por una sociedad más igualitaria y justa. “La educación hasta ahora te da la posibilidad de pensar la ciudadanía, la democracia y la pluralidad. La pedagogía está siendo interrogada por el tiempo en el que vivimos, un tiempo paradójico de conflicto y repetición, lo cual muchas veces nos imposibilita de pensar la transformación social. Para superar esa situación la educación se debe configurar en un proyecto educativo emancipatorio” (De Sousa, 2019, p. 16 y 17)

En la educación reposa un gran papel de dinamismo, de transformación activa alejada de la fatalidad para dar esperanza y luchar por alternativas de vida dignas.

Esta tarea no se puede abordar solitariamente; es necesario articular esfuerzos y trabajo en equipo; requiere crear condiciones para trabajar en red, para interpretar la dimensión territorial de los acuerdos y su implementación; configurando una amplia agenda de investigación e intervención que siembre y cultive cultura de paz “donde se reconocen los saberes del Sur de la Amazonía que han sido negados e invisibilizados” (De Sousa, S. 2009, p. 13).

El nuevo amanecer se percibe desde el encuentro en la maloca sagrada, en un acto ceremonial; compartiendo mambe y ambil, pensando, conversando bonito los abuelos del pueblo Muruy concluían: “Esta es una oportunidad para construir la paz, exige darlo todo; mingar (trabajar juntos) por ella”. (El encanto, Minga de pensamiento: 2018)

Ante la reflexión de los sabedores de la Amazonía, la universidad no puede permanecer indiferente; es el llamado vehemente a abrazar la paz, a construirla desde el reconocimiento del otro, proteger la madre tierra y respetar la diversidad cultural.

Finalmente; se debe aceptar que los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos tienen mucho que aportar a la construcción de convivencia pacífica; desde la tulpa, la chagra y la maloca tejen esperanzas. Mingas de pensamiento y diálogo de saberes permiten llenar la cesta con semillas nativas que hacen florecer la paz en cada rincón de esta Amazonía verde, en el calor de hogar, en la escuela y universidad. “Vienen nuevos amaneceres para reinventar procesos de reconciliación; el cantar de los ríos proclama que la paz es posible; llegó para quedarse e invita a abrazarla, apapacharla, desarmados los corazones, los pensamientos y las manos”. (El Encanto, Minga 2018).

Que, en Macondo, tierra del olvido, como lo expresaba Gabriel García Márquez en Cien años de soledad, vuelvan a volar y jugar mariposas amarillas, pero no para presagiar el insomnio y la muerte, sino para anunciar que la tierra abonada con miles de víctimas inocentes de la guerra demencial y fratricida; le da el abrazo esperado y soñado a la paz.

## Conclusiones

A la universidad pública en el marco de las conversaciones de la Habana, se le solicitó que a través de la Catedra de Paz incorpore en los programas académicos enfoques pedagógicos para la reconciliación y contribuya en la formación en temas específicos como: derechos humanos, género, democracia y ciudadanía. Para ello, es importante el estudio de la historia del conflicto armado y cooperar en procesos de reconstrucción del tejido social maltrecho por la guerra.

En los umbrales de 4 años de la firma del Acuerdo de paz; la universidad debe fortalecer acciones en el campo de la investigación, acercarse a la realidad del territorio y sensibilizarse ante los problemas del campo colombiano como: uso del suelo, impactos ambientales del modelo de desarrollo extractivista de muerte pensado para los territorios, tenencia y uso de la tierra, conservación de semillas nativas, formas alternativas de producción, comercialización, desarrollo tecnológico y consumo de bienes



agrícolas que mejoren las condiciones socioeconómicas de la ruralidad y conservación del sistema ecológico frágil de la Amazonía.

En extensión se debe proporcionar asesoría, acompañamiento y asistencia técnica a las comunidades, articulando su oferta educativa con la solución de problemas concretos en los territorios. La Universidad debe enfocarse en la implementación de sistemas agroecológicos alternativos de desarrollo económico para el campo desde los saberes propios, proyectos productivos sustentables y la oferta de programas técnicos para el trabajo y desarrollo humano focalizados a los desmovilizados de las FARC - EP.

En el caso desarrollo territorial se considera que la universidad puede formular acciones a partir de un enfoque territorial étnico que reconozca particularidades, líneas de acción que comprenda los contextos locales con sus particularidades, recoja elementos de los Acuerdos, en especial, lo concerniente al desarrollo agrario integral, solución al problema de drogas ilícitas, y elementos provenientes de las expectativas y demandas de la sociedad civil.

El camino apenas empieza; es necesario y pertinente que la universidad pública no permanezca indiferente, e indolente a la paz, debe tomar partido por ella, pronunciarse, comprometerse con espíritu crítico y solidario; tener ojo visor y mente sabia para iluminar el sendero del encuentro y la reconciliación; aceptando en el diálogo, una ecología de saberes tejida desde las culturas amazónicas que consoliden en el tiempo, una paz estable y duradera.

### Referencias bibliográficas

Armengol Fisas, V (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. ICARIA/UNESCO, Barcelona.

Byung-Chul Han (2013). *Topología de la violencia*. Titivillus <https://www.lectulandia.co/>

Casement, R (2011) *Libro Azul Británico*

*Informes y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo (Presentado a ambas Cámaras del Parlamento por orden de Su Majestad, Julio 1912)* Traducción al español: Luisa Elvira Belaunde Editorial: IWGIA-CAAAP. Lima.

De Sousa Santeos B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO Ediciones. Buenos Aires

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber; Reinventar el Poder*. Trilce. Montevideo.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. CLACSO. México

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. Plural Editores. La Paz.

De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Editorial Planeta. Bogotá.

Galtung, J. (1997). *Educación para la paz*. UNESCO. Paris.

Gamboa S. (2014). *La guerra y la paz*. Penguin Random House. Editorial S.A. Bogotá.

Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Grupo Editorial Norma. Bogotá

Machado, A. (1912). *“Proverbios y Cantares - de ‘Campos de Castilla’”*. Madrid España

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes para la Educación del Futuro*. París. editado por UNESCO. París.

Multiversidad Mundo Real. (2018) Congreso de todos los saberes. Manizales

Ospina, W. (2016). *De la Habana a la paz*. Penguin Random House. Editorial S.A. Bogotá.

Republica, (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Bogotá.



## Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia

### Remote emergency education, virtuality and inequalities: pedagogy in times of pandemic

Luis Rodolfo López-Morocho  
Fe y Alegría - Ecuador  
luisr.lopezm@outlook.com

#### RESUMEN

Este artículo busca reflexionar acerca de los antiguos y nuevos problemas educativos resurgidos en el campo pedagógico fruto de la pandemia producida por el COVID-19. Para ello se ha realizado un breve mapeo de la situación actual en la que se pretende educar analizando, desde una perspectiva histórica, las modalidades a distancia relativamente recientes y conceptos emergentes como la educación remota de emergencia en un contexto de desigualdad social y educativa. En este marco, se muestran las relaciones y conflictos entre la presencialidad y la virtualidad signada por la revolución tecnológica que marca nuestra época. Finalmente, fruto de estas reflexiones se propone cinco posibles vías para la educación contemporánea en tiempos de pandemia.

Palabras clave: pedagogía, pandemia, educación a distancia, educación remota de emergencia

#### ABSTRACT

This investigation looks for to reflection about some education issues occasioned in the education field during covid-19 pandemic. For these I have described the currently situation in which we pretend educate analyzing from a historical perspective the distance education and Emergency Remote Teaching in social and education gap. In this frame I show the relation and conflicts between classroom education and distance education product of the technologic revolution. Finally, I propose five possible ways con-temporary education in pandemic situation.

Key words: pedagogy, pandemic, distance education, emergency remote teaching

## Introducción

En el presente trabajo se abordan algunas aristas de las problemáticas educativas surgidas en el contexto de la emergencia sanitaria producto de la pandemia fruto del virus COVID-19. La situación que actualmente atraviesan las sociedades ha puesto en tela de juicio diversos aspectos del mundo contemporáneo que abarcan desde la sanidad pública hasta la economía, pasando por la política, la seguridad y la educación.

Es justamente este último aspecto en el que se centra el presente artículo. De este modo, la estructura estará dividida en dos grandes ejes, en primer lugar, se contextualizará brevemente aquello que se sabe sobre el virus y la pandemia en función de dilucidar como se ha trabajado la educación formal y su forzada conversión a educación remota de emergencia muy vinculada con formas de educación a distancia y virtuales. Por ello, en segundo lugar, se ha realizado una aproximación a las coordenadas históricas y conceptuales de estas modalidades educativas apreciando los matices de ambos procesos encontrando similitudes y diferencias para culminar con el planteamiento de cinco posibles vías educativas en tiempos de pandemia.

## Desarrollo

### Nuevas pandemias, viejos problemas

Sobre el Covid-19 y su impacto en el mundo actual se ha escrito mucho, desde diferentes posiciones y apreciaciones que van desde una sospecha legítima ante las medidas tomadas social y políticamente<sup>1</sup> (Agamben, 2020) hasta la preocupación por encontrar un camino para volver a la relativa “normalidad” que reinaba antes del virus en ciertos lugares. De este modo, de forma precavida, nos suscribiremos a la posición manifestada por uno de los filósofos franceses más influyentes en la actualidad, Alain Badiou, quién ha “considerado que la situación actual, marcada por una pandemia viral, no tenía nada excepcional” (2020, pág. 67). Con esta afirmación no se pretende menospreciar el impacto de la pandemia. Por el contrario, lo que se busca visibilizar es que la situación sanitaria que

golpea ahora a occidente estaba presente en otros lugares del mundo, habitualmente olvidados, o inclusive que ya existían avisos marcados por la “gripe aviaria, el virus del Ébola, el virus SARS-1” (Badiou, 2020, pág. 67).

En este contexto, salvo algunos sabios aislados, nadie ha podido prevenir o si quiera imaginar el desarrollo de una pandemia de estas características en el mundo y mucho menos en Europa. Lo que sucede actualmente se podía, quizás, pensar para lugares recónditos de África o China. Sin embargo, esta situación llegó a lugares impensables como Italia, España o Francia, poniendo como segundo epicentro a Europa, para posteriormente caer en los, ya frágiles, sistemas públicos sanitarios latinoamericanos.

Sobre el desarrollo del virus COVID-19 podemos recordar de manera breve y descriptiva, teniendo en cuenta que aun existen muchas interrogantes, que el epicentro estuvo en Wuhan donde internacionalmente no se le prestó excesivo interés sino hasta su llegada a Europa con el brote italiano “que desató la primera reacción violenta” (David Harvey, 86). De hecho, no será hasta el 11 de marzo, cuando una titubeante Organización Mundial de la Salud (OMS) declare que el COVID-19 “puede considerarse una pandemia” (OMS, 2020).

En todo el mundo se vivieron casos dramáticos relacionados al número de muertes y medidas tomadas. Por ejemplo, en Latinoamérica, concretamente Ecuador, fueron mediáticos los casos de ciudades como Guayaquil, que sin duda alguna quedará para análisis posteriores en materia de política pública. En este país, según los datos oficiales, el primer caso de COVID-19 confirmado se da con fecha 29 de febrero (El Comercio, 2020) con la primera muerte el 13 de marzo (Reuters, 2020). Fecha en la que también iniciaron las medidas sanitarias, entre las que además de la suspensión de clases se encuentran la de la jornada laboral, medidas de distanciamiento social, prohibición de actos masivos, cierre de pasos fronterizos, suspensión de actividades comerciales no relativa a actividades básicas, entre muchas otras.

Serán justamente las medidas tomadas, muy similares entre los diferentes países, a las que se preste mayor atención por cuanto obligan a reflexionar sobre “¿Cuáles son las consecuencias de esta pandemia al pensar en la igualdad, la interdependencia global y nuestras obligaciones mutuas?” (Butler, 2020) (Butler, 60). Todo esto aterrizado en el campo educativo.

### **Educación en tiempos de pandemia**

Dentro del paquete de medidas tomadas por los diferentes países del mundo afectados por el virus, uno de las más comunes fue la suspensión de clases presenciales en las instituciones educativas. Se sabe que a nivel mundial son más de 165 millones de estudiantes los que no pueden asistir a los centros de enseñanza en, por lo menos, 25 países de la región (UNESCO, 2020).

En este contexto, emergió un concepto nuevo dentro del campo educativo, “la educación remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Para poder comprender este nuevo modo de enseñanza es necesario en primer lugar recordar las modalidades educativas clásicas preexistentes puesto que, esta nueva forma de enseñar y aprender nace en relación directa con las anteriores.

La escuela en cuanto institución contemporánea, como se sabe de sobremanera, es una “hija de la modernidad” (Follari, 1997, pág. 13) que comienza a consolidarse tal y como la conocemos a partir del “siglo XVI” (Sáenz, 2008, pág. 157). En este sentido, es necesario recordar que su situación de crisis existía mucho antes de la llegada de una pandemia. Los centros de enseñanza estaban ya muy cuestionados en su papel de transmisores de conocimientos o en términos más amplios, en cuanto lugares de aprendizaje sistemático de la cultura heredada y de ciertas habilidades elementales en contextos complejos:

La escuela siempre “va detrás”. Se encarga de socializar a las nuevas generaciones en los valores de las anteriores: por tanto, como ya hemos señalado, su rol es básicamente conservador.

Por esto, en periodos de fuertes modificaciones culturales, como ocurre en la actualidad, lleva a flagrante disfunción de la educación en relación con la realidad exterior. El espacio de tiza y pizarrón tiene poco que decir en la época de la computadora. El estilo de repetitivos discursos entra en ruptura con el predominio generalizado del video. La lentitud del trabajo en cuadernos no se compadece con la vertiginosidad del canal televisivo por cable (Follari, 1997, pág. 57).

Las críticas contra la escuela no solo van desde el lado económico, por ejemplo, con la poca inversión en infraestructura y salarios docentes que reflejan, en muchos países, la desvaloración del profesorado y del rol de la escuela en la sociedad. Sino que muestran el agotamiento del modelo hegemónico de la educación escolarizada en el siglo XXI ya denunciado por números pensadores “algunas tesis sobre la necesidad de diferenciar la pedagogía, de trabajar con las mediaciones para permitir que todos tengan igual acceso a la cultura, de formar a los enseñantes en las tareas de grupo o de utilizar la evaluación para hacer progresar a los alumnos, antes que para clasificarlos, [...]” (Meirieu, 2016, pág. 129).

Nuevamente, al igual que las demás problemáticas mundiales, las deficiencias en el campo educativo no hicieron más que profundizarse durante la pandemia. La escuela tradicionalmente ha seguido una modalidad que se puede denominar como presencial y que tiene numerosas cuestiones abiertas que hemos esbozado superficialmente, sin embargo, la situación sanitaria a obligado a trabajar bajo parámetros diferentes, que muchos han ubicado bajo la denominada educación a distancia que “es considerada una modalidad de segunda clase con la que se logra una formación de baja calidad” (Figallo, 2020, pág. 41) gracias en gran parte a la premisa de que “es necesario el contacto físico para garantizar aprendizajes efectivos” (Aretio, 2007, pág. 11). En este sentido, es necesario delimitar como aparece esta modalidad educativa y sus principales características e implicaciones educativas.



## ¿Educación remota de emergencia o educación a distancia?

La educación remota de emergencia es un concepto que no puede entenderse si antes no se conocen las líneas generales de la educación a distancia, con la cual comparte numerosas similitudes que se analizarán posteriormente y son resultado directo de la imposibilidad de asistir presencialmente a los centros educativos.

La educación a distancia tiene una historia muy reciente si la comparamos con la modalidad presencial “cara a cara” que estuvo presente incluso antes de la conformación de la escuela como hoy la conocemos. La relación entre un maestro y discípulo es bien conocida desde, como mínimo, la antigua Grecia, por el contrario, la educación a distancia tiene aproximadamente una historia de más de “un siglo y medio” (Aretio, 2007, pág. 11).

Las condiciones de posibilidad que permitieron la aparición de las primeras formas de educación a distancia según García (1999) son la aparición de la educación por correspondencia en relación directa con el auge de la imprenta y las nuevas formas de entender la educación desde la psicología y la pedagogía unidas con el aumento de la demanda de la educación de sectores que antes no estaban siendo atendidos. Por tanto, dentro de esta cronología, existen tres etapas o generaciones de la educación a distancia: correspondencia, telecomunicación y telemática (Garrison, 1985).

Será a finales del siglo XIX cuando empiece a consolidarse la denominada educación por correspondencia cuyo esquema era sencillo, constaba básicamente del texto escrito, inicialmente manuscrito, y el proceso de envío y recepción vía correspondencia. El texto escrito no era precisamente una innovación didáctica, por el contrario, se limitaba a intentar replicar una clase presencial. Esta modalidad, vista su baja efectividad, fue enriqueciéndose con diferentes herramientas metodológicas, como insipientes cuadernos de trabajo y ejercicios de evaluación en función de facilitar los aprendizajes.

Justamente la necesidad de un docente bajo la forma de tutor “para responder mejor a las exigencias de la orientación y guía del alumno” (García, 1999, pág. 18) marcaría el cambio hacia la segunda etapa. La enseñanza multimedia, que podría datarse a finales de los sesenta, incluyó mecanismos tecnológicos de la época como la radio, la televisión y el teléfono. El texto plano escrito se complementa con medios audiovisuales presentes en esta época. De este modo, el centro de atención está en los materiales didácticos dejando en un segundo lugar la interacción entre y con los estudiantes.

Finalmente, la tercera generación, denominada telemática, se configuraría en la década de los ochenta y estaría signada “mediante la informática” (García, 1999, pág. 19). Autores como García plantean la necesidad de establecer un segundo momento dentro de esta generación situada a inicios de este milenio marcado por lo que el autor llama “campus virtual basado en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia” (García, 1999, pág. 19). En la actualidad, más de veinte años después podríamos decir que incluso nos encontramos en una cuarta generación marcada por la Web 2.0 o incluso 3.0 (diferenciadas principalmente por el papel de las nubes de datos y la ampliación de dispositivos de acceso a internet) como algunos mantienen con la explosión de las tecnologías virtuales.

Hasta aquí se ha podido dar una breve visión retrospectiva de la educación a distancia que se puede definir como:

[...] una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (Padula, 2001).

Ahora bien, el impacto de la tecnología dentro de esta modalidad ha hecho que se conforme de

manera medianamente sólida, la denominada “Educación virtual” que tiene una serie de particularidades que es necesario apreciar, sistematizar y analizar frente a la más tradicional educación a distancia.

### **De la educación a distancia a la educación virtual**

Los cuestionamientos a la educación a distancia se han reducido notablemente, sin por ello llegar a desaparecer, gracias en gran medida a la “posibilidad de diseñar e implementar procesos de formación integral sin contar con el facto presencial” gracias al “avance de las tecnologías” que ha hecho posible que casi “nadie ponga en duda que conocimientos, habilidades o destrezas e, incluso, actitudes y valores, pueden enseñarse y adquirirse a través de modelos no presenciales” (Aretio, 2007, pág. 11).

Sin duda alguna la tecnología es lo que está marcando la época en la que nos encontramos no solo a nivel educativo sino de una forma integral en nuestro modo de ser y estar en el mundo. Ahora, bien, ¿cuáles serían las principales distinciones entre educación virtual y educación a distancia al ser, a priori, tan similares?

La relación entre la educación a distancia y la educación virtual puede enfocarse de varios modos, por ejemplo, se puede pensar que ambas son lo mismo, sobre todo si tenemos en cuenta la última generación de educación a distancia, llamada telemática, marcada por García (1999) entendiendo la educación virtual como una forma evolucionada, mediante la tecnología actual, de este tipo de educación.

Otro modo de verlo, más extendido, es pensar a la educación virtual como una de las formas de educación a distancia donde predomina “el uso de las redes telemáticas como entorno principal” (Constanza, Gonzáles, & Padilla, 2010, pág. 207) siendo la categoría a distancia más amplia: “se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (Constanza, Gonzáles, & Padilla, 2010, pág. 207). Y en último lugar se podría

pensar que la educación a distancia emerge como una respuesta para atender una población alejada de las urbes y la correspondiente imposibilidad de acceder a la de educación presencial, que a diferencia de la educación virtual, aparece por la falta de disponibilidad de tiempo que no necesariamente responde a la distancia con los centros educativos sino a los nuevos ritmos de vida (Heedy, 2008, pág. 9). En cualquiera de los casos, es indudable que “las nuevas tecnologías aplicadas a la educación [...] han experimentado un crecimiento vertiginoso” (Begoña, 2004, pág. 215).

La educación virtual (Heedy, 2008) permite la interactividad entre estudiantes y docentes ya que, entre otras bondades tecnológicas, permite trabajar de manera sincrónica, en tiempo real y de manera asincrónica, esto es de forma diferida. Esto supone una gran mejora respecto a las primeras experiencias de educación a distancia puesto que además de canalizar tiempos y espacios variables, con la correspondiente flexibilidad que esto supone, permiten la interacción en tiempo real, cosa impensable hasta hace relativamente poco tiempo.

Los materiales didácticos que pueden utilizarse en la educación virtual también van más allá que el popular libro de texto y cuaderno de trabajo ampliando las posibilidades hasta cuotas casi inimaginables a través de: plataformas virtuales, videos, e-books, wikis, foros, blogs, videoconferencias, podcast, redes sociales, webs, aplicaciones específicas, ...

Pese a todo lo antes mencionado es necesario no olvidar que la educación no es un problema técnico centrado en los artefactos y, por tanto, es un error pensar que todas estas innovaciones materiales permitirán un cambio real por sí solas. Por el contrario, la educación es un problema eminentemente social y cultural “donde la reflexión, el juicio y la toma de posturas o decisiones es lo requerido para lograr cambios significativos” (Begoña, 2004, pág. 2010). Por tanto, no es posible pensar que por incorporar algunos de los elementos antes mencionados al campo educativo se logra una mejor educación, que si bien reflejan signos de innovación y

renovación no son suficientes en sí mismos. Que la educación haya incluido numerosos aparatos no quiere decir que haya logrado que pedagógica y culturalmente se hayan logrado cambios significativos. De este modo, las preguntas educativas más antiguas, ¿Por qué educamos?, ¿Para qué educamos?, ¿cómo educamos?, aún siguen plenamente vigentes.

El contexto de la pandemia es precisamente una de las causas por las cuales la reflexión sobre el fenómeno educativo ha irrumpido con mayor fuerza en instancias donde antes no estaba plenamente presente y la denominada educación remota de emergencia es un síntoma de ello.

### **Sobre la educación remota de emergencia**

El momento de crisis actual producto de la pandemia provocada por el covid-19 “está trayendo el nacimiento de un nuevo concepto en educación: enseñanza de emergencia a distancia” (Antonio Cabrales, 2020, pág. 2) o también conocida como enseñanza remota de emergencia. Y, como se ha visto, nace como producto de la repentina obligación de los diferentes sistemas educativos de “trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Antonio Cabrales, 2020, pág. 2).

El cambio repentino ha suscitado numerosas cuestiones acerca de las capacidades docentes para adaptarse a las nuevas modalidades virtuales, el acceso de los actores educativos a los diferentes servicios de telecomunicaciones, la capacidad y velocidad de respuesta de los sistemas educativos tanto privados como estatales, la cobertura real de educación posible y finalmente, pero no menos importante, el viejo debate sobre calidad de educación que todo esto está permitiendo, entre otros temas de debate.

Una de las primeras acciones estatales frente a la imposibilidad de asistir presencialmente a clases fue desplazarse directamente a la denominada educación virtual. Sin embargo, este movimiento implica una mirada elitista que:

[...] supone que la mayoría de los estudiantes tiene un computador personal, acceso a internet ilimitado y de buena calidad, espacio disponible para estudiar y una familia que puede encargarse de las tareas hogareñas, del cuidado de hijos o hermanos o de la generación de ingresos económicos (Sepúlveda, 2020, pág. 6).

En contextos Latinoamericanos estas suposiciones son insostenibles, por lo que la educación virtual depende en una primera instancia de la necesaria reducción de brechas de inequidad que permita a todos los estudiantes y docentes contar con los implementos necesarios para poder llevar a la práctica estos procesos educativos. De hecho, investigaciones recientes algo optimistas plantean que solo el “74% tiene internet” y el “54 tienen internet y una computadora o Tablet” (Asanov, Flores, McKenzie, Mensamann, & Schulte, 2020, pág. 5)

Ante la imposibilidad de una educación a distancia a nivel estatal, el centro de atención estuvo en ofrecer soluciones técnicas de enseñanza a distancia que pasaron por recoger los insumos de las primeras generaciones de educación a distancia utilizando la televisión, la radio, el teléfono o fichas para aspirar a llegar a todos los diferentes contextos.

Sin embargo, el reto educativo no solo estuvo en poder llegar a todos sin excepción, sino en trabajar en un contexto de pandemia que necesariamente tiene que considerar “esfuerzos socioemocionales: empatía y solidaridad” (Sepúlveda, 2020, pág. 7). De lo contrario este tipo de educación puede convertirse en una carga que produce más ansiedad, empeorando la situación emergente.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando “la emergencia se vuelve permanente”? (Bustamante, 2020, pág. 1). Si bien, en un primer momento, sin duda alguna, la atención debe estar centrada en aspectos socioemocionales, a medida que avanza el tiempo, la preocupación se centra en los aprendizajes de los estudiantes y el lento retorno progresivo a las aulas donde aún reinan numerosas incertidumbres. El gran dilema está en saber que los estudiantes “no pueden quedarse

sin estudiar o solo aprendiendo contenidos complementarios” (Bustamante, 2020, pág. 7).

En esta encrucijada parece haber dos caminos marcados, por un lado, el deseado retorno progresivo a clases presenciales, sin embargo, ante la imposibilidad de predecir el desarrollo del virus, lo cierto es que la “educación a distancia, antes que una modalidad no-formal, se puede volver lo nuevo normal” (Bustamante, 2020, pág. 7). En este contexto, cualquier actuación tiene la gran dificultad de considerar que los sucesos inesperados requieren respuestas inmediatas. Es por ello necesario reflexionar acerca de algunos caminos concretos en el campo educativo que se pueden tomar en tiempo de pandemia.

### **Posibles vías educativas en tiempos de pandemia**

A continuación, se presentarán cinco vías de posible actuación educativa. Estos caminos atienden a diferentes iniciativas previamente planteadas que se esbozan para un diálogo con la comunidad educativa.

La primera vía que se plantea no es pedagógica, pero impacta directamente en el campo educativo y es necesario no olvidarla ya que su presencia es decisiva, se trata de la inversión pública en educación. Ante el debate sobre si “gastar más o gastar mejor” (BID, 2020) la apuesta es clara, ambas opciones no son necesariamente excluyentes, se debe gastar más y mejor, por tanto, es imperativo que la inversión educativa deba incrementarse, con más urgencia que nunca, para intentar cerrar las brechas de inequidad que se profundizan en situaciones como la actual. Esta es una condición necesaria pero no suficiente dentro del campo educativo que no puede dejar de mencionarse sin perder de vista que “la naturaleza redistributiva de la política educativa depende de cómo se distribuyan los recursos entre los distintos niveles de enseñanza” (Manzano & Salazar, 2008, pág. 676).

La segunda vía está en hacer todo lo posible por atender a toda la población, por tanto, la cobertura y calidad educativas vuelven a ser preocupaciones centrales a partes iguales. Con

las formas de educación a distancia es necesario continuar ofreciendo soluciones técnicas a este tipo de educación que permitan conectarnos y para ello no solo considerar la educación virtual en contextos latinoamericanos, sino “buscar otras formas de comunicación” (Rivas, 2020). De este modo, se retomarán iniciativas ya utilizadas en el pasado contextualizadas a la actualidad que toman elementos televisivos, radiales, telefónicos, entre otros, que no pueden olvidar que “sea entendida desde una perspectiva transmedia y multimodal, es decir como un mismo mensaje que se da a través de plataformas distintas pero que no pierdan su hilo conductor o coherencia narrativa” (Bustamante, 2020, pág. 9).

La tercera vía gira entorno a una “justicia curricular” (Steiert & Salinas, 2020, pág. 4) donde inevitablemente será necesario “priorizar el currículum: en cantidad, en calidad y en la producción de sentido” sin caer en la tentativa trampa de “actividades sueltas” y “rutinas atrapadas en la vieja armonía escolar” (Rivas, 2020, pág. 6). Es imprescindible no perder de vista los conocimientos ya que muchas veces se aboga superficialmente por “la disolución de las estructuras, la eliminación de contenidos y la interdisciplinariedad sin más”, es decir una completa hegemonía del activismo sin sentido y carente de significado, sin apreciar sus nefastas implicaciones que provocan que “el alumno se vea en la dificultad de que tiene que pensar sobre la nada (ausencia de significado)” (Fernández Liria, Galindo Ferrández, & García Fernández, 2017).

La cuarta vía es “planificar con la desigualdad” (Rivas, 2020, pág. 8). Si bien la iniciativa gubernamental de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de fichas, televisión, radio, SMS, son aportes necesarios, pero no suficiente para enfrentar la situación. Esto se debe a que el papel de los docentes es fundamental pues solo el profesorado puede dar un significado local y contextualizado a los aprendizajes mediante la planificación. Solo así es posible mapear de cerca la situación de los estudiantes pudiendo encontrar opciones concretas de acceso para quienes pueden usar internet y quienes no. De



este modo, la comunicación puede retomarse a través de los diferentes medios existentes. Esta visión permitirá planificar los aprendizajes tomando en consideración la multiplicidad de diferencias. En Ecuador, por ejemplo, los medios de comunicación más usados son (Grupo Faro, 2020) WhatsApp con un abrumador 94,5%, seguidos de Facebook, Zoom y Skype con un 44.5%, 23.9% y 15.1% respectivamente.

Finalmente, la quinta vía que se plantea es educar en la incertidumbre. Nunca las certezas estaban siendo tan cuestionadas, y no solo a raíz del virus, sino mucho antes “ni sustancia, ni Dios, ni causalidad, ni razón, ni sujeto, ni historia: parece que ya no queda nada estable, ni nada definitivo (Mèlich, 2008, pág. 35)”. Y de forma más concreta, la terrible situación que atraviesa el mundo, no se sabe cuánto durará, si terminará o, incluso, si se repetirá. Existe la esperanza de que cierta “normalidad” regrese mágicamente, sin embargo, lo mejor es estar preparados. Y esta preparación desde el campo educativo implica muchos aspectos, algunos de ellos pasan por considerar la multiplicidad de lenguajes, es decir, comprender que no hay una única verdad, un único sentido o una única realidad. Por el contrario, hay que enfatizar en que existen diferentes contextos, tradiciones lo que nos lleva al punto más importante y es considerar que la educación que se debe trabajar es subversiva, es decir, que cuestiona y se cuestiona a sí misma, sin por ello olvidar la sensibilidad hacia el otro, esto es “una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes” (Mèlich, 2008, pág. 52)

### Conclusiones

En el presente artículo se han podido apreciar las principales problemáticas respecto a la educación formal en el contexto de la pandemia producida por el Covid-19. En este sentido, las dificultades preexistentes se han profundizado e incrementado por la necesidad abrupta de trasladar la ya cuestionada educación presencial a modalidades virtuales y remotas. La escuela contemporánea tenía ya varios cuestionamientos abiertos respecto a su misma naturaleza y fin que renacen nuevamente.

Se han podido apreciar también los matices históricos que permitieron la emergencia de modalidades educativas a distancia tomando en cuenta distintas generaciones que culminan con modos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Esto a su vez vuelve a poner sobre la mesa, sobre todo en contextos latinoamericanos, el problema del acceso y la calidad de la educación ahora profundizadas por la emergencia sanitaria que vive el mundo.

Finalmente se han propuesto cinco vías de acción en el campo educativo que buscan orientar los sentidos de aprendizaje en el contexto de una pandemia que transfigura la emergencia en cotidianidad obligándonos, una vez más, a repensar la realidad y la educación.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020). La invención de la epidemia. En P. Amadeo, *Sopa de Wuhan* (págs. 17-20). ASPO.
- Antonio Cabrales, A. G. (2020). Prólogo. En A. G. Antonio Cabrales, *Enseñanza* (pág. 1). Learning Factor.
- Aretio, L. G. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona : Ariel.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensamann, M., & Schulte, M. (2020). *Remote-learning, Time-Use, and Mental*. World Bank Group.
- Badiou, A. (2020). Sobre la situación epidémica. En P. Amadeo, *Sopa de Wuhan* (págs. 67-78). ASPO.
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 209-222.
- Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente . *Aportes para el diálogo y las acción* , 1-12.
- Butler, J. (2020). El Capitalismo tiene sus límites. En P. Amadeo, *Sopa de Wuhan* (págs. 59-



- 66). ASPO.
- Constanza, N., Gonzáles, K., & Padilla, J. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación del ser humano. *Revista de investigaciones UNAB*, 207-221.
- El Comercio (2020) *Ministerio de Salud confirma primer caso de coronavirus en Ecuador*”, <https://www.elcomercio.com/actualidad/salud-confirma-primer-caso-coronavirus.html> [accessed 29 April, 2020]
- Fernández Liria, C., Galindo Ferrández, E., & García Fernández, O. (2017). *Escuela o Barbarie*. Barcelona: Akal.
- Figallo, F. (2020). Después de la educación presencial, ¿qué? *Revista de Educación Superior en América Latina* , 41-44.
- Follari, R. (1997). *Psiconálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Argentina: Lugar editorial.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia . *Revista Iberoamericana de Educación a distancia* , 11-40.
- Heedy, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación VOL. XVII*, 7-27.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* . Educause Review .
- Manzano, D., & Salazar, L. (2008). ¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva? . *Revista Internacional de Sociología*, 655-679.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J.-C. (2008). Filosofía y educación en la postmodernidad . En G. Hoyos, *Filosofía de la educación* (págs. 35-53). Madrid: Trotta.
- OMS. (14 de 07 de 2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>
- Padula, J. (2001). Una introducción a la educación a distancia . *FCE*, 1-9.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción, ¿cómo educar en la pandemia? *Univesidad de San Andrés*, 2-14.
- Sáenz, J. (2008). La filosofía como pedagogía . En G. Hoyos, *Filosofía de la educación* (págs. 157-176). Madrid: Trotta.
- Sepúlveda, P. (2020). Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* , 6-8.
- Steiert, A., & Salinas, P. (2020). Enseñanza Remota de Emergencia: el desafío de hacer posible el encuentro educativo. *Interfaces*, 1-5.
- Unesco (2020) “COVID-19 Educational Disruption and Response”, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Data from April 4, 2020].



## La estimulación de la comunicación educativa en el proceso educativo de la escuela primaria

### The stimulation of educational communication in the educational process of primary school

Yeimer Prieto-López

Unidad Educativa Bilingüe Torremar / Universidad Espíritu Santo (UEES) - Ecuador

yprieto@torremar.edu.ec

Mario Fabricio Ayala-Pazmiño

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador

mayala@torremar.edu.ec

## RESUMEN

La investigación presentada tiene como objetivo esbozar un camino óptimo para realzar el valor de la comunicación académica en el proceso educativo de la escuela primaria. Son múltiples los antecedentes abordados entre la comunicación escolar y el proceso educativo en los estudiantes de primaria, que demuestran que dicha comunicación logra una mayor coherencia en cuanto a las influencias educativas entre la escuela y la familia. En este trabajo, los autores intentan ofrecer una vía de solución a los límites que la comunicación escolar dentro de la familia plantea sobre la dinámica del proceso formativo del estudiante de escuela primaria. Se propone una concepción teórico-metodológica como principal aporte de la investigación, que centra la atención en un conjunto de elementos estructurales y formales propios de la comunicación académica y los procesos formativos del niño de primaria que posibilitan la comprensión de la dinámica de la comunicación académica en la educación primaria. La investigadora destaca los aportes en áreas constitutivas de la comunicación académica, que están concentradas metodológicamente y que ofrecen resultados diversificados en función del rol de la familia y de los propios estudiantes.

Palabras clave: educación, educación primaria, comunicación, familia, comunicación escolar

## ABSTRACT

The research presented is intended to outline an optimal path to enhance the value of scholarly communication in the educational process of primary school. There are multiple antecedents addressed between scholarly communication and the educational process in primary school students, which demonstrate that such communication achieves greater coherence in terms of educational influences between the school and the family. In this paper, the author tries to offer a way of a solution to the limits that scholarly communication within the family pose on the dynamics of the formative process of the primary schoolchild. A theoretical-methodological conception is proposed as the main contribution of the research, which focuses attention on a set of structural and formal elements typical of scholarly communication and the formative processes of the primary schoolchild that enable understanding of the dynamics of scholarly communication in primary education. The researcher emphasizes the contributions in constitutive areas for scholarly communication, which are methodologically concentrated, and which offer diversified results depending on the role of the family and the students themselves.

Key words: education, primary education, communication, family, scholarly communication

## Introduction and Background

The dynamics of social processes demand transformations that direct their efforts towards education for all; they must guarantee equal opportunities and a level of access that allows the integral formation of the personality as an active subject that is capable of transforming the environment and transforming itself in favor of humanity. Education, as a social phenomenon, involves the optimal use of all personal agents and possible scenarios to provide the necessary tools for the development of the personality of the learners. The substantial differences between the political, social, and economic systems of countries demonstrate the non-specification of guidelines in a similar way for this purpose.

The declaration of the General Polytechnic and Labor System of the Ministry of Education in Cuba guides the way forward in this bold purpose. The guidelines for primary education listed under this declaration express ways of acting, feeling, and thinking, and are grounded in the philosophical, historical, sociological, and political support of the Cuban Revolution. Three critical moments mark part of the history of this system and its significant transformations that enrich the primary school model:

The transition from a school focused on knowledge instruction to personality education.

Hygienic modifications to the pedagogical process: teacher-student distribution, incorporation of technologies, etc.

The educational conception of all the educational settings and processes of the school.

The direction of the pedagogical process from a project of the school in life and for life.

The efforts of leaders, teachers, and researchers are not limited to the above achievements; however, challenges persist to which special attention must be devoted, such as:

The optimization of the educational processes in school, family, and community.

The improvement of the nature of the different scenarios and processes that are directed from the school.

The school as a micro university, a center for professional training, and a center for postgraduate improvement.

The involvement of the family in the education of their children's personalities.

The main research antecedents on primary education in general and educational communication, in particular, have been told by many different authors, including Stokoe (1972), Figueroa (1983), Gutiérrez (1986), Ojalvo (1989), Galindo (1991), Mansalva (1994), Frías (1995), Ortíz (1996), Carral (2002), Daldas (2002), Berges (2003), Roig-Vila (2003), Soto (2005), Vásquez (2005), Calderón (2005), Díaz (2006), and Fernández (2004, 2006). The previous authors refer to theoretical references on communication as a universal category and educational communication specifically. In light of the significant transformations of the primary school in Cuba and the optimization of the training processes, the author considers it appropriate to delve into the psycho-pedagogical foundations to determine how scholarly communication is conceived within family dynamics. The criterion issued by González-Rey (1995), when referring to adjusting the communication process to that of the objective activity, constitutes a simplification. Since involved in the communication are active subjects who are processing the information received based on their personality.

In the analysis of the state of the art of scholarly communication in the world, and Latin America and Cuba specifically, it was possible to determine that the existing conceptions of communication are diverse, as well as the works carried out. However, previous research is concentrated in higher education and other teachings, and there are deficiencies in the treatment of scholarly communication at the level of primary education and its role in strengthening the school's relations with the family. Since the family is conceived as an essential educational setting, addressing the dynamics of intra-family communication

constitutes a priority for primary schools.

The elements, as mentioned earlier, reveal the existence of an external contradiction, expressed between the stimulation of educational communication in the training process of primary schoolchildren and the non-use of the training spaces of said school. Following the Cuban model of contemporary primary school education, the school family should enable the primary school student to be prepared for independent adult life. In this study, empirical methods such as interviews with teachers, a survey of principals and teachers, and surveys of primary school families allowed the delimitation of a set of empirical regularities:

From the above, the existence of the scientific problem was revealed: there are insufficiencies in the process of educational communication in the family that limit the dynamics of the formative process of the primary schoolchild. The author of the investigation directs the subject towards the revelation of educational communication in the formative process of primary school. In the present study, the relation between the educational communication process and the constructive approach of the primary schoolchild is the object of investigation.

It is necessary to distinguish that the present work located is in the object of study of pedagogy as a science. It focuses attention on educational communication, a category that is addressed in multiple investigations and the systematization made to different sources such as the psycho-pedagogical foundations. The objective of the research is, therefore, the elaboration of a theoretical-methodological conception for the stimulation of the educational communication of the family in the formative process of the primary schoolchild. From the systematization of educational communication as an object of research, it was possible to confirm and discover new theoretical and methodological inconsistencies related to:

The diversity of criteria on the educational connotation of communication.

The spontaneous nature of the communication process in primary school.

The approach of a pedagogical phenomenon from a psychological foundation.

The failure to take advantage of the family in the formative process of the primary school for educational communication, based on relationships at school.

The treatment of educational communication as a fact not as a process, which favors its spontaneous, unplanned and non-oriented nature.

All of the above allowed the delimitation of a framework for the stimulation of educational communication as the field of the present investigation. The scientific tasks were as follows:

Determination of the research background of educational communication in primary school. Systematization of the main theoretical and methodological assumptions about educational communication in primary school.

Development of the design, theory, and method for educational communication in the school context of primary school children.

Preparation of methodological actions for the stimulation of educational communication in the training process of primary school children .

Assessment of the relevance of methodological actions in primary education in the school and family context.

### **Research Methods**

From the theoretical level, a historical-logical approach was taken. Such a process entails a study of the historical evolution of educational communication to reveal its essential characteristics and trends in educational communication across time. A systemic and structural methodological approach for the construction of the theoretical conception hierarchical structures and the



determination of relationship functions was taken. The inductive and deductive analysis will be used to establish essential logical relationships between education communication and school practice.

At the practical level, surveys of teachers, students, and the population living in their communities will characterize their preparation as agents in the process of stimulating educational communication. Additionally, surveys will verify the effects of communication and the aspirations of the family, educators, and learners. Interviews will facilitate the verification of knowledge held by the teaching staff, methodologists, families, and school managers of the main trends used in educational communication, from the family context in schoolchildren of the first cycle of primary education. Pedagogical tests will be performed to complement the initial diagnosis and determine the stage of development reached under the influence of the psychopedagogical characterization prepared for primary school children in the first cycle. A pre-experiment will interpret from a qualitative and quantitative point of view the state of the behavior of a sample before and after applying the contributions of the research. Expert criteria will be employed in order to seek consensus in the requirements of a group of specialists (experts), regarding the validity of the methodology developed.

## Results

To corroborate the relevance of the theoretical-methodological conception for the stimulation of educational communication directed at the family in the formative process of primary school, the method of expert judgment was applied. Procedures proposed by Dr. C Luis Campistrous (1998) were used to analyze the evaluations given by the experts, using the Delphosoft program tables prepared in Excel. In the application of the method, there are two crucial steps: the selection and the consultation of the experts. For this, the criteria were:

Work experience in communication and working with the family of primary school children in the first cycle of primary education

Specialization in these subject

Research experience

For the selection of the experts, a survey was carried out with 53 primary school teachers. Specifically, 19 teachers, 7 managers, 9 methodologists, and 18 researchers were interviewed. After analyzing the results of the survey, those with a coefficient of competence greater than 0.6 were selected and placed in the medium and high categories. In this case, 33 experts remained.

The experts selected in all cases showed comprehensive readiness for collaboration with the researcher. The study of the expert curriculum allowed the researcher to evaluate their mastery of the subject. In assessing the scientific output of the 33 experts, it was found that scientific result is broad, varied, and related to the stimulation of educational communication aimed at the family of primary schoolchildren in the curriculum of the primary education subjects. Its purpose is to enhance communicative skills in primary schools, as well as include families in different activities that are organized by the school. Among the most outstanding data of the selected experts are the following:

21.2% had a doctorate in Pedagogy

33.3% had a master's degree

45.5% had a bachelor of Education degree

The second step was then facilitated through consultation with the experts. The talk was carried out through two rounds, in which the experts issued their critical judgments around the methodological-theoretical concept and offered their proposed actions based on an applied survey. To this end, the experts were offered the evaluation categories and indicators to be considered, including:

Structuring the conception.

Communicative situations for the stimulation of educational communication directed to the family in the training process of the primary school.

Assumption of the constituent areas for the stimulation of educational communication addressed to the family in the training process of the primary school.

Communicative situations of each of the grades of the first cycle of primary education for the stimulation of educational communication addressed to the family in the formative process of the primary school.

Methodological actions for the stimulation of educational communication directed to the family in the training process of the primary school.

After the first round, the experts offered a group of ratings, which allowed refinement of both the conception and actions. Statistical analysis of these values determined the level of acceptance of the issues proposed for consideration. A frequency distribution was made from the aspect submitted to consultation, after which the previous results were grouped into a single double-entry table. Five of the six aspects proposed were evaluated as adequate, and only one evaluated as moderately satisfactory. This is significant because these ratings come from a group of people with experience and in-depth knowledge in the subject, thereby confirming the relevance of using these subjects to enhance the comprehensive nature of educational communication aimed at the family in the educational process of primary school. From here, the cumulative frequency distribution of each row was determined, and the column was removed from the total. The cumulative relative frequency distribution of each row was determined, eliminating from the analysis process the last column in which all frequencies take the value of one.

Besides, a group of expert evaluations was

obtained in the second part of the survey to provide experts with the opportunity to express their criteria about other aspects that they consider necessary for the improvement of the proposal. These were as follows:

A substantial modification is contemplated in what was a discrepancy in the previous consultation when expressing coincidence criteria regarding the consideration that the theoretical-methodological conception constitutes an excellent way to enhance the stimulation of educational communication aimed at the family in the formative process of the primary school student from the school context to train and prepare the family.

Criteria are unified by considering that for the stimulation of educational communication addressed to the family in the primary school training process in the learning-teaching process, from the subjects of this level, the importance of activities and preparation workshops is evident.

They appreciate teaching actions as a necessary element for educational communication at this level, and that they can achieve qualitative and quantitative analysis in understanding the facts and phenomena of nature and society. This achievement promotes meaningful learning in schoolchildren intending to prepare them for life.

They evaluate the methodological actions as correct, as they consider it flexible, contextualized, pertinent, and feasible in the application based on its existing mechanisms and the experience accumulated by teachers.

The experts' responses showed an increase in the coincidence of the opinions expressed. In general, the result of the application of the expert judgment method provides a satisfactory outcome that corroborates the relevance of applying the valued model and methodology.

## Conclusions

Carrying out the research led to a change in theoretical and methodological conceptions of the process of stimulating educational communication directed at the family in the training

process of primary schoolchildren. Sometimes it was difficult not to hold onto existing postulates about teaching, which limited the possibilities of conceiving the process of stimulating educational communication.

The study of the different models of primary school in Cuba allowed us to delve into the main theoretical positions on the treatment of educational communication in this education, which is assumed by the author of this work to conceive the theoretical and methodological foundations necessary for stimulation. of educational communication aimed at the family in the formative process of primary school.

The theoretical systematization was carried out on communication theory and educational communication. This meant pedagogy was needed to define this category and reveal its main characteristics, which favored the development of the theoretical-methodological conception for the stimulation of educational communication aimed at the family in the training process of primary schoolchildren.

The historical periodization carried out focuses on the transit through the different primary school models and the level of concretion of the stimulation of educational communication, which revealed educational trends and empirical regularities for the stimulation of educational communication in each one of the stages determined by the author.

The revelation of the main characteristics of the process of stimulating educational communication explains its evolution in primary school children in the first cycle. Also, the application of reflection and critical opinion workshops, discussion forums, and documentary review favored the hierarchization of the problem situations that primary teachers face when working with the family from the school context, the determination of main characteristics of the proposed concept, as well as the areas that constitute it.

The theoretical-methodological conception for the stimulation of educational communication

is supported for its elaboration in the structural, systemic approach and the theoretical approaches of the historical-cultural school as epistemological presuppositions, which highlights the marked contextual, dynamic, flexible, and integrating character of it.

The fundamental contributions of the investigation are revealed from the establishment of dialectical relationships between each of the constituent parts of the proposed conception. It starts from the definition of educational communication for the educational context of the primary school, from which its close relationship with the end of this education is distinguished. Its integrative, contextual social-historical, and cultural character, also puts it at the center of the process the life history of schoolchildren, as well as at the center of the family and their ways of acting, thinking, and feeling. This is consistent with the main transformations proposed from the concretion of the current primary school model.

The systematization of the principles of general pedagogy and psychology threw the need to develop and propose the constituent areas, to promote the stimulation of communication education directed to the family in the process training of the school.

From the above, the premises for the stimulation of said process are declared, conceived as antecedents, and preconditions for the conduct of this investigation. The application in practice of methodological actions expresses the transit of schoolchildren and families to higher stages in the stimulation of educational communication aimed at the family in the training process of primary schoolchildren. This is made explicit in the analysis of the proposed results and thus achieves greater unity of educational influences between the school and the family in favor of the education of the personality of primary schoolchildren.

### **Recommendations**

Deepen the prominent theoretical positions on the theory of communication and educational communication in the educational context,

so that new variables are revealed to take into account the characterization of stimulation of educational communication aimed at the family in the educational process of primary school children and to control their main manifestations in the different educational contexts of the Cuban school.

Carry out longitudinal studies that favor the characterization of the main characteristics of educational communication, taking into account the gender and social context of personality development.

Continue working from school on the process of stimulating educational communication aimed at the family in the training process of primary school children.

Introduce and generalize in the remaining grades of primary education the concretion of this research work based on the background of its application in the first grade.

## References

- Berges, S. (2003). The Cuban family in the second half of the 20th century. Editorial: Social Sciences, Havana.
- Carral, E. (2002).  
Labor collective and communication.  
Editorial: Social Sciences, Havana.
- Calderón, P. (2005).  
Learn and teach in the school. Editorial: People and Education, Havana.
- Campistrous, L. (1992).  
Foundations of family therapy. Editorial: Economic Culture Fund, Mexico.
- Daldas, G. (2002). Development of communication skills. In: Education Magazine, no. 76, January - March, p. 21-23, Havana.
- Díaz, C. (2006) The educational prevention of adolescents, in the context of family and school. Thesis Dissertation. Havana.
- Fernández, A. (2004).  
Educational Communication. Editorial: People and Education, Havana.
- Fernández, A. (2006). The development of communication skills. In: Educational communication. CEPES, Havana.
- Figueroa, J. (1983). Teaching the mother tongue in primary school.
- Frías, C. (1995). The oral communication in classes: some thoughts of Martí. In: Education Magazine, No. 53, April -June, p. 19-23, Havana.
- Galindo, J. (1991). The problem of communication in psychology. Editorial of Social Sciences, Havana.
- González-Rey, F. (1995). Educational communication and personality development. Editorial: People and Education, Havana.
- Gutiérrez, F. (1986) Participatory education. In: Dialogue and interaction in the pedagogical process, p. 109-117. Editions: El Caballito, Mexico, DF.
- Mansalva, M. (1994). Communication psychology. Publisher: Paidós, Barcelona.
- Ojalvo, V. (1989). Communication in the classroom. In: Cuban Journal of Higher Education, No.1, Vol. 14, p. 29-34, Havana.
- Ortíz, E. (1996). Towards a socio-psychological characterization of the teacher-student relationship In: ISP Methodological Review, No. 5, p. 134-140. MINED, Havana.
- Roig-Vila, E. (2003). Cognition and communication. International Congress of Pedagogy. IPLAC, Havana.

Stokoe, P. (1972). The value of education. Publisher:  
Ariel, SA, Barcelona.

Soto, M. (2005).

Today's student, tomorrow's teacher.

Progreso Publishing House, Moscow.

Vásquez, F. (2005).

Programs of training. Psychological criteria. In:  
Cuban Journal of Psychology, Vol. VI,  
No. 2, p. 79-83, Havana.