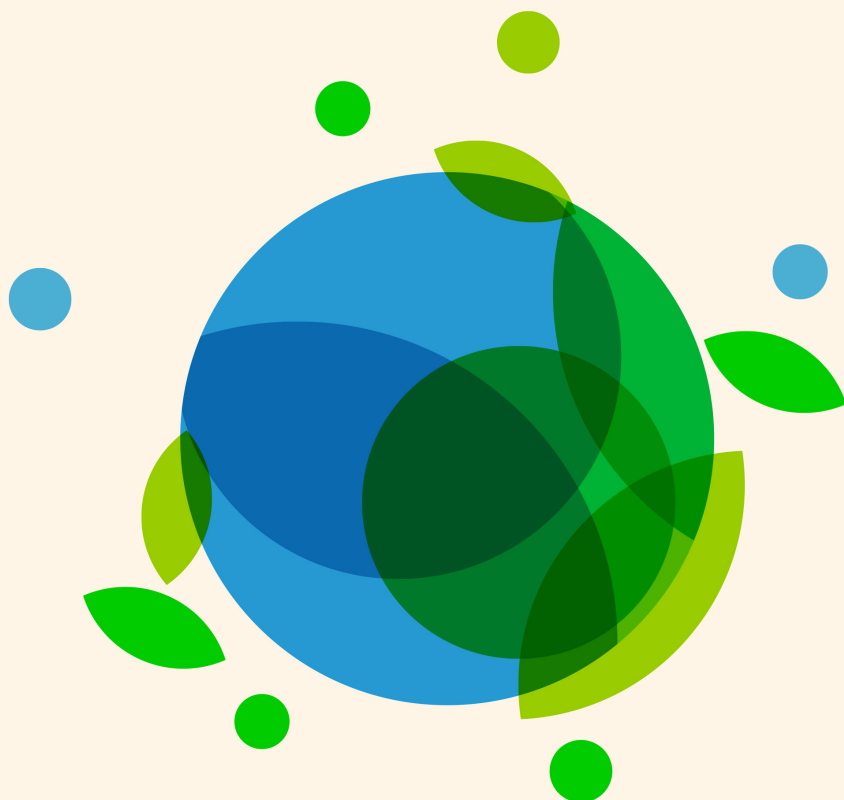


Edwin Roger Esteban Rivera
Rolando Alfredo Quispe Morales
Carlos Fernando López Rengifo
Julia Liliana Morón Hernández
(eds)



Investigación educativa:

Epistemología, praxis e instrumentos

RIPE | RED DE INVESTIGACIÓN
DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

**HIGH RATE
BOOKS**
BY HIGH RATE CONSULTING

**Autoridades de la Red de Investigación
de Posgrado en Educación**

Dr. Edwin Roger Esteban Rivera | Presidente

Dr. Carlos Fernando Lopez Rengifo | Past presidente

Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales | Vicepresidente

Dr. Juan De Dios Jara Ibarra | Director de Economía

Dra. Julia Liliana Morón Hernández | Directora de Archivos

Dr. Rafael Marcelino Cantorín Curty | Director de Investigación

Dra. Lida Violeta Ascencios Trujillo | Director de Relaciones Internacionales

Dr. Orlando Campos Salvatierra | Director de Comunicación

Directores de las Unidades de Posgrado en Educación (2021)

Dra. Irma Reyes Blácido | UNE

Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda | UNCP

Dr. Javier Carrillo Cayllahua | UNH

Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales | UNSCH

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres | UNHEVAL

Dra. Teresa Marilú Ortiz Távara | UNT

Dr. Walter Cornelio Fernandez Gambarini | UNSA

Dr. Luis Guillermo Puño Canqui | UNAP

Dra. Julia Liliana Morón Hernández | UNICA

Dr. José Noviano Díaz Heredia | UNAP

Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos

Perú, Noviembre 2022.

Cómo citar:

Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa>

Editores: Edwin Roger Esteban Rivera, Rolando Alfredo Quispe Morales, Carlos Fernando López Rengifo y Julia Liliana Morón Hernández

Diseño: Equipo de diseño High Rate Consulting Co

Revisión de estilo: High Rate Consulting Co

ISNI High Rate Consulting: www.isni.org/isni/0000000492376119

ISBN: 978-1-7365231-9-3



Este libro contiene documentos presentados en el III Congreso Internacional de la Red de Investigación de Posgrado en Educación. Los documentos han sido sometidos a arbitraje de pares ciegos.

Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos

Editores

Edwin Roger Esteban Rivera
Rolando Alfredo Quispe Morales
Carlos Fernando López Rengifo
Julia Liliana Morón Hernández

Índice

- 5 Presentación
- 11 Epistemologías posmodernas: implicaciones educacionales | Rogério De Almeida
- 27 Investigación holística en la posmodernidad | Janina M. Sánchez
- 39 El papel de la teoría en la investigación cualitativa | María Paz Sandín Esteban
- 55 Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educacional peruana | Felipe Aguirre Chávez
- 67 Validación de un instrumento para medir la percepción de los docentes universitarios sobre las clases virtuales | Carlos Fernando López Rengifo; Edwin Roger Esteban Rivera; Livia Cristina Piñas Rivera y Amancio Ricardo Rojas Cotrina
- 97 Actitud hacia la investigación y estrategias de enseñanza de docentes: caso peruano | Yuli Yaquelina Cerquin Maguiña; Clorinda Natividad Barrionuevo Torres y Merith Eva Bardales Menece
- 109 Proyecto formativo como estrategia didáctica y aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios, Huánuco-Perú 2022 | Ewer Portocarrero Merino; Moulin Heysi Vega Tello; Orlando Ascayo León y Alejandra Margarita Cielo Palacios Marte.
- 123 Experiências decoloniais: por uma pós-graduação antirracista | Suely Dulce de Castilho

Autores

Alejandra Margarita Cielo Palacios Marte

<https://orcid.org/0000-0002-0409-5161>

Amancio Ricardo Rojas Cotrina

<http://orcid.org/0000-0002-5767-8416>

Carlos Fernando López Rengifo

<https://orcid.org/0000-0003-4129-3009>

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

<https://orcid.org/0000-0003-3950-9747>

Edwin Roger Esteban Rivera

<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

Ewer Portocarrero Merino

<https://orcid.org/0000-0003-3920-2999>

Felipe Aguirre Chávez

<https://orcid.org/0000-0002-1513-3573>

Janina M. Sánchez

<https://orcid.org/0000-0001-8104-3018>

Livia Cristina Piñas Rivera

<http://orcid.org/0000-0002-1631-4923>

María Paz Sandín Esteban

<https://orcid.org/0000-0003-1836-6126>

Merith Eva Bardales Meneces

<https://orcid.org/0000-0003-0859-0095>

Moulin Heysi Vega Tello

<https://orcid.org/0000-0002-6139-4723>

Orlando Ascayo León

<https://orcid.org/0000-0002-5907-5432>

Rogério de Almeida

<https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>

Suely Dulce de Castilho

<https://orcid.org/0000-0002-8070-7174>

Yuli Yaquelina Cerquin Maguiña

<https://orcid.org/0000-0001-5454-3260>

Presentación

María Lourdes Piñero Martín

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela
| Malopima11@gmail.com

Sin duda alguna el periodo de cuarentena vivenciado por la Pandemia del COVID SARS 19 representa el mayor reto de transformación educativa a nivel global. Superar el desafío del confinamiento impulsó a las universidades a reinventarse y trascender para sobrellevar la continuidad de sus funciones misionales desde una nueva cotidianidad signada por la virtualidad.

En la resiliencia es posible encontrar el espacio para entender y asumir por parte de las personas y las organizaciones la capacidad de flexibilización y adaptación a situaciones problemáticas y adversas, además de crear una serie de oportunidades de crecimiento y desarrollo. De modo que, gracias a esta plasticidad y al trayecto de experiencia en virtualidad educativa transitado desde hace más veinte años, las universidades han podido adaptarse y responder eficazmente a los nuevos escenarios de inmediatez, globalización, incertidumbre e hiperinformación, para formar a los profesionales, generar conocimiento científico y mantener una adecuada vinculación con el entorno.

Hemos sido testigos de primera fila de cómo las universidades latinoamericanas han mantenido su reconocimiento y posicionamiento social al lograr la continuidad de sus actividades académicas de manera extraordinaria. Los campus virtuales de las universidades se han ajustado a una nueva dinámica cotidiana de educación en línea y con ello, tanto los docentes como los estudiantes han sido impulsados a desarrollar nuevas competencias educativas basadas en modelos de enseñanza disruptivos mediante la aplicación de recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas con orientación en la metacognición, el auto aprendizaje, la neurociencia, entre otros.

Pero si existe un ámbito académico que ha generado un reto mayúsculo en la nueva virtualidad universitaria ha sido la "investigación", y los correspondientes procesos vinculados a la generación, financiamiento, desarrollo y divulgación del conocimiento científico. A pesar de las dificultades al inicio de la pandemia, el uso de las plataformas digitales se constituyó de manera amplia en recursos usados a favor del mejoramiento del impacto de las investigaciones científicas. Es así como la investigación universitaria ha trascendido, no solo hacia el abordaje de nuevos problemas de investigación, sino que también el fortalecimiento de los espacios virtuales para desarrollar, com-

partir y divulgar el conocimiento científico ha dado un gran salto, generando profundas reflexiones epistemológicas y ontológicas sobre el “ser y hacer” de una ciencia más abierta, democrática y socializadora.

Puede decirse que la conformación de redes académicas y de investigación, el amplio posicionamiento logrado por las revistas científicas y editoriales bibliográficas latinoamericanas en indexadoras de alto impacto, así como la internacionalización de congresos científicos y disciplinares, constituyen indicadores que significan un nuevo rol de la ciencia y la academia latinoamericana.

En este contexto, la Red Investigación de Posgrado en Educación (RIPE), creada sin fines de lucro en 2018, ha tenido una importante actividad académica, no solo desde su aparición, sino muy especialmente a partir del año 2020, cuando los impactos de la pandemia avizoraban la suspensión de muchas agendas de actividades de divulgación del quehacer científico. Su propósito de gestión, divulgación, promoción e intercambio de los productos investigativos y los actores académicos que la generan (docentes y estudiantes) de las distintas unidades de posgrados en Educación en el Perú, se han visto intensificadas durante el periodo pandémico, toda vez que en estas circunstancias se ameritan reflexiones y respuestas significativas a los singulares problemas que los sistemas y niveles educativos han evidenciado, y en consecuencia de los cambios sustantivos en la educación y en el conocimiento científica sobre los distintos procesos que la configuran.

Me complace pues presentar al colectivo académico nacional e internacional ocho planteamientos argumentativos expuestos en la modalidad de conferencias en el marco del III Congreso de RIPE realizado en noviembre de 2021. Sus autores abordan distintas aristas problemáticas, propuestas y reflexiones críticas sobre variedad de temas en la investigación educativa, los cuales estamos seguros, constituyen una valiosa contribución a los nuevos tiempos que se avecinan finalizada la pandemia.

En primer lugar el Dr. Rogério de Almeida de la Universidade de São Paulo realizó una disertación sobre las Epistemologías Modernas, con la intención de reflexionar sobre las líneas de fuerza de la Modernidad y la crisis provocada por el posmoderno, argumentando las implicaciones que ello deviene en el agotamiento de la ciencia clásica, y como consecuencia, permitir un cambio paradigmático evidenciado en las pluralidades epistemológicas y múltiples posibilidades de investigaciones educacionales, con todo lo que hay de positivo y problemático, de potencialidad y limitaciones en el fenómeno educativo contemporáneo.

El autor relata el tránsito del fenómeno moderno a lo posmoderno en tanto sus variadas significaciones y posturas teóricas en el campo de la epistemología de la ciencia puntualizando la apertura hacia nuevas formas de investigación educativa desde la pluralidad, la complejidad, la holística y la diversidad, donde la investigación cualitativa se abre paso como una alternativa más humanística para acercarse en aquellos temas donde los números y las estadísticas no pueden llegar, es decir, en la vida cotidiana de la escuela. Finaliza puntualizando en la necesidad de formar investigadores educativos alineados con los principios epistémicos de la posmodernidad donde la imaginación, la creatividad y la intersubjetividad produzcan el conocimiento necesario para afrontar los retos actuales que plantea la educación.

En segundo término, la Dra. Janina Sánchez, expone su tema titulado Investigación Holística En La Posmodernidad, con el propósito fundamental de compartir meditaciones sobre teorías, conceptos y metodologías cualitativas que en la posmodernidad componen las investigaciones holísticas sobre problemas en la educación contemporánea. La autora realiza un recorrido histórico por las tendencias a cambios epistemológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, autores que pedían cambios paradigmáticos, y sus implicaciones en la naturaleza de la Educación, como disciplina científica del campo de las Ciencias Sociales en los contextos académico-educativos del Perú y Brasil.

La autora puntualiza que en el siglo XXI se configuró un nuevo tiempo de servicios y la tecnología de comunicación virtual, siendo que las imágenes del cine y documentarios aproximaron conocimientos, culturas, comportamientos, los cuales permitieron mostrar otras verdades sobre otros pueblos. Esta posverdad, significada como descolonizadora, consta de darnos cuenta de que hay otras verdades además de la oficial, otras maneras de vivir, pensar y de producir. De allí, la necesidad de resignificar el pasado y el presente desde una nueva manera de investigar, observar, reflexionar y valorar la historia, a los fines de que observemos, reflexionemos y valoremos nuestra propia historia. Esta visión puede sentar las bases para avanzar hacia un rol como investigadores y hacedores de ciencia socialmente responsables, éticos, integrados a una realidad efímera, cada vez más compleja en nuestros contextos y al mismo tiempo conscientes de los derechos humanos y de la ciudadanía global, produciendo inteligencia colectiva, generosa, amable, comprensiva, holística.

En tercera instancia, de la Universidad de Barcelona en España, la Dra. María Paz Sandín Esteban, reflexiona en torno al Papel de la teoría en la investigación cualitativa, con la intención de generar un espacio que permita visibilizar y repensar sobre los enfoques y procedimientos que postulan y desafían distintos niveles de aportación teórica a los estudios generados desde la investigación cualitativa. La investigadora expone cómo se repliega científicamente la realidad educativa desde la dimensión epistémica interpretativista y naturalista ecológica, estableciendo las rutas orientadoras de este tipo de estudios en tanto comprensión, toma de decisiones y transformación de los actos educativos.

La Dra. Sandín Esteban, describe la significación singular en la labor descriptiva interpretativa de los datos cualitativos, y los desafíos que se presentan dado la complejidad de los mismos, y las posibilidades para lograr un ensamblaje conceptual o teórico al relacionar las dimensiones del “etic” con el “emic”. La autora expone su experiencia investigativa empleando el enfoque theory driven utilizando la teoría a priori para diseñar la investigación que implica una lógica deductiva, y plantea que “la teoría no es un fin en sí mismo, sino que orienta la investigación empírica”. Con ello se resalta una interesante puntualización de la conferencista, siendo que la investigación cualitativa se sitúa tanto en una perspectiva interpretativa como conceptual y está llamada a usar la teoría para pensar con los datos, usar los datos para pensar con teoría.

En cuarto lugar, representando a la Universidad Marcelino Champagnat, Felipe Aguirre Chávez presenta Las categorías base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educacional peruana. El estudio de revisión de la literatura aborda dos cuestiones esenciales en el proceso y resultado de la investigación científica educacional: base y fundamento.

En quinto lugar, se presenta la investigación titulada Validación de un instrumento para medir la valoración de los docentes a las clases virtuales, desarrollada por los docentes Carlos Fernando López Rengifo, Edwin Roger Esteban Rivera, Livia Cristina Piñas Rivera y Amancio Ricardo Rojas Cotrina. Los autores señalan que durante la cuarentena del COVID 19 que llevó al desarrollo de las actividades académicas en línea, las capacidades digitales en los docentes no fueron homogéneas y la motivación por hacer clases en línea no fue la misma en todos, de este modo se requiere mejorar el desempeño docente y para ello el estudio tuvo el propósito de conocer la percepción que tienen los docentes sobre la educación virtual. En el estudio se realizó un proceso de búsqueda y revisión de artículos de investigación y teoría sobre la docencia universitaria, bajo los parámetros de la educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria, desde la cual no se logró encontrar los instrumentos de recopilación de información para aplicar a los docentes universitarios sobre la percepción que tiene sobre la educación virtual.

Los autores presentan su propuesta de Instrumento de medición, al tiempo que exponen el proceso de construcción y respectiva validación de expertos. El referido instrumento toma como base el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) que referencia la relación de la tecnología

y la web con la aceptación por el usuario, sustentado además en la Teoría de Acción Razonada (TRA). Finalmente, la propuesta presentada por los autores constituye una interesante aportación a la investigación educativa vinculada con la práctica educativa en el e-learning.

En sexto lugar, y de manera colectiva, se presenta *Actitud Hacia La Investigación y Estrategias de Enseñanza en Docentes de Nivel Secundario, Huánuco-Perú*, presentada por las docentes de la UNHEVAL: Yuli Yaquelina Cerquin Maguiña, Clorinda Natividad Barrionuevo Torres y Merith Eva Bardales Menece. La investigación reporta los hallazgos de una investigación cuantitativa que tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre la actitud hacia la investigación y estrategias de enseñanza. Las autoras precisan que existe relación entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza de los docentes del nivel secundario en estudio y a la vez esta relación es positiva. Asimismo, las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las dimensiones de la actitud hacia la investigación como cognitiva, conductual y afectiva.

En este estudio, se precisa la importancia de que cada docente desarrolle, conozca y emplee una labor investigativa en sus centros laborales generando nuevas estrategias para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del educando. De modo que el aporte de la investigación compone pues el acto de que cada docente, en este caso de EBR nivel secundaria, debe abrazar, conocer, innovar y practicar las labores investigativas para así de esta forma alcanzar una educación de calidad.

En la séptima sección, los docentes universitarios Ewer Portocarrero Merino y Orlando Ascayo León, en coautoría con los estudiantes Moulin Heysi Vega Tello y Alejandra Margarita Cielo Palacios Martel presentan Proyecto formativo como estrategia didáctica y aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios, Huánuco-Perú 2022. La investigación de perspectiva metodológica cuantitativa se desarrolló con el método experimental, contándose con una muestra de 30 estudiantes seleccionados por conveniencia, todos matriculados en el primer ciclo de estudios, de las ocho carreras profesionales correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL, Perú.

En el estudio se empleó un cuestionario validado y confiable para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Se concluye que la intervención a través del proyecto formativo: estudiantes universitarios para un contexto digital, mejora significativamente el aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios.

Finalmente, en el octavo apartado, la Dra. Suely Dulce de Castilho, procedente de la Universidade Federal de Mato Grosso, expone la temática Currículo decolonial: para una encuesta de posgrado antirracista. El estudio tuvo el propósito de reflexionar sobre los programas de extensión universitaria orientado a la formación de docentes afrodescendientes, desde la perspectiva de la investigación extensiva militante y comprometida. Se construyeron las experiencias básicas de los argumentos, a lo largo de una trayectoria de experiencias de investigación y extensión coordinadas por mí en el ámbito de GEPEQ/PPGE/UFMT, como profesor y LaPPA/UNICAMP, como estudiante postdoctoral.

La investigadora insiste en su argumentación en la necesidad de reafirmar la diversidad de la ciencia, estimular el ingreso de investigadores de los diversos grupos étnicos presentes en la sociedad que involucra a la universidad; así como también generar espacios en la universidad para hacer circular otras epistemologías, solo después de eso podemos hablar de instituciones democráticas, o institutos de humanidades. Se requiere fomentar una educación y un currículo más inclusivo estimulado por la diversidad, en tanto en cuanto se pudiera viabilizar mediante la promoción de líneas de investigación que comprometan con la formación de investigadores indígenas; desarrollar políticas afirmativas de ingreso para estudiantes, provenientes de los más diversos colectivos subalternados por el poder, el dominio y el racismo institucional, a nivel de pregrado, maestría y doctorado.

Esperamos que los textos documentales de las conferencias presentadas en este libro se constituyan en una fuente de reflexión a los lectores, docentes y estudiantes de pre y postgrado, al tiempo que se constituyan en recursos referenciales en el enriquecimiento de los saberes científicos de las líneas de investigación de los distintos programas de postgrado en educación peruanos e iberoamericanos, y de esta manera visualizar escenarios para tomar las mejores decisiones que nos lleven a configurar mejores ciudadanos, profesionales y sobre todo mejores seres humanos.

Epistemologías posmodernas: implicaciones educativas

Rogério de Almeida

Universidade de Sao Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>

Cómo citar: De Almeida, R. (2022). Epistemologías posmodernas: implicaciones educativas, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa1>

Resumen

El término posmoderno no es, como sucedió con los modernistas, una ruptura con el pasado, sino una forma de operar que lo revisita de manera irónica. Esta forma de operar, como conceptúa Umberto Eco, tiene un fuerte impacto en la epistemología, que deja de ser única y universal para convertirse en un producto de los contextos históricos, culturales y sociales. Con el posmoderno lo más habitual es concebir epistemologías, en lo plural, pues, sin embargo, es lo que se encuentra de más fecundo en nuestros tiempos, la posibilidad de múltiples aproximaciones a los fenómenos en estudio, con perspectivas que pasan por la hermenéutica simbólica, la antropología del imaginario, la teoría de la complejidad, el posestructuralismo, la filosofía analítica, entre otras. El objetivo de esta conferencia es acercar las líneas de fuerza de la Modernidad y la crisis provocada por el posmoderno, planteando las consecuencias del agotamiento de la ciencia clásica y la promoción de un cambio paradigmático, en los términos de Edgar Morin, cuyos efectos se manifiestan en las pluralidades epistemológicas y múltiples posibilidades de investigaciones educativas, con todo lo que hay de positivo y problemático, de potencialidad y limitaciones en el fenómeno educativo contemporáneo.

Palabras clave: posmoderno, epistemologías, pluralidad, investigación en educación.

Postmodern epistemologies: educational implications

Abstract

The term postmodern is not, as happened with the modernists, a break with the past, but a way of operating that ironically revisits it. This way of operating, as conceptualized by Umberto Eco, has a strong impact on epistemology, which ceases to be unique and universal to become a product of historical, cultural, and social contexts. With the postmodern, the most common thing is to conceive epistemologies, in the plural, because, however, it is what is most fruitful in our times, the possibility of multiple approaches to the phenomena under study, with perspectives that go through symbolic hermeneutics, the anthropology of the imaginary, the theory of complexity, post-structuralism, analytical philosophy, among others. The objective of this conference is to bring the lines of force of Modernity and the crisis caused by the postmodern closer, raising the consequences of the exhaustion of classical science and the promotion of a paradigmatic change, in the terms of Edgar Morin, whose effects are manifested in the epistemological pluralities and multiple possibilities of educational research, with everything that is positive and problematic, of potentiality and limitations in the contemporary educational phenomenon.

Keywords: postmodern, epistemologies, plurality, educational research.

Introducción

Las epistemologías posmodernas son un tema amplio y complejo y para enfrentarlo tenemos como reto comprender primero cuáles son las líneas de fuerza de la Modernidad y qué significa agregar el prefijo “pos” al término “moderno”. ¿Sería una superación? ¿Sería una ruptura? ¿O una intensificación de procesos? ¿Estaríamos en una nueva era histórica? ¿Estaríamos viviendo en un nuevo período aún sin nombre? ¿O es lo posmoderno sólo una reacción contemporánea a los excesos de lo moderno, un intento de “arreglar” paradigmas epistemológicos que han perdido fuerza y necesitan ser revisados?

No existen respuestas definitivas a estas preguntas, pero es importante situarlas como punto de partida para comprender la relación entre el posmoderno y los nuevos paradigmas epistemológicos, necesarios para la comprensión de los fenómenos contemporáneos, que ya no se pueden explicar con el paradigma de la ciencia moderna.

En este sentido, conviene empezar con una breve explicación sobre los cuatro pilares de la Modernidad y entender cómo influyen en la mentalidad científica. Los pilares son: individualismo, racionalismo, materialismo (o utilitarismo) e historicismo (el mito del progreso). En la secuencia debatimos el contexto de emergencia de las discusiones acerca de la posmodernidad y sus sentidos. Hacemos enseguida un recorrido por las implicaciones educacionales del posmoderno y, antes de las conclusiones, reflexionamos sobre los impactos del posmoderno en la cuestión epistemológica.

La perspectiva metodológica asumida es la hermenéutica, comprendida como una filosofía de la interpretación que se concentra en la condición histórica y lingüística de la experiencia humana de mundo. Así, con base en el procedimiento de investigación bibliográfica del pensamiento moderno y posmoderno, en sus conceptos e implicaciones epistemológicas, educacionales e históricas, se realizan interpretaciones sobre los sentidos posibles del fenómeno.

Los cuatro pilares de la modernidad

El primer principio es el individualismo: el cogito ergo sum (pienso, luego existo de Descartes), que señala el carácter individual de la actividad intelectual y científica, de un sujeto apartado del objeto. Por ejemplo, Graham Bell es el inventor del teléfono, Santos Dumont del avión y los hermanos Lumière del cinematógrafo. Pero, Antonio Meucci ya había desarrollado un prototipo del teléfono antes, los hermanos Wright estaban trabajando en un modelo de avión y Thomas Edison ya había desarrollado el cinetógrafo, cuyo principio era similar, aunque no tan bueno, al de los Lumières. Por otro lado, si dejamos Occidente, encontraremos inventos colectivos, como la pólvora y la brújula desarrolladas por los chinos, el álgebra y los hospitales, inventados por los musulmanes o los kayaks y puentes colgantes de los amerindios. No se trata de ignorar la importancia de los investigadores modernos, sino de reconocer que no hicieron el trabajo solos, ya que el conocimiento no es el capital de un individuo, sino de un pueblo.

El segundo principio moderno es el racionalismo, la búsqueda de la causa inteligible de todo fenómeno. No insistiré en este punto, que ya ha sido ampliamente discutido y que encuentra sus principales representantes en Descartes y Kant. Traduce la fe en la razón como instrumento para la producción de conocimientos, el dominio de la naturaleza y la conducta moral de las poblaciones.

El tercer pilar constitutivo de lo moderno es el materialismo o utilitarismo, que reduce el valor de los objetos a su potencial mercantil. En la lógica capitalista, impulsada por el neoliberalismo más reciente, se puede comercializar cualquier cosa, incluidos los clics en los perfiles de las redes sociales, en la nueva modalidad del capitalismo digital.

Finalmente, el cuarto pilar moderno es el historicismo, la creencia en el progreso infinito en pro de una supuesta mejora continua en tecnología, formas de vida y sociedad (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 321-341).

En este escenario, no es difícil identificar contradicciones, fisuras y, en cierto modo, una incredulidad en la efectividad de estos pilares que organizan la modernidad. Por otro lado, no se puede decir que se estén en extinción o que hayan sido superados. Por el contrario, son cada vez más intensos, aunque menos hegemónicos, dando paso a un paisaje más diverso, con elementos plurales. En el campo de la ciencia, esto se traduce, por un lado, por la hiperespecialización del conocimiento, que hace que los saberes se desconecten entre sí, y, por otro lado, por un cambio de paradigma que propone nuevas epistemologías, más complejas, integradoras, holísticas, con transformaciones expresivas en las metodologías y en la forma de producción de conocimiento.

Posmodernidad y su contexto

Desde un punto de vista histórico, lo posmoderno marca la transición de una sociedad industrial a una sociedad de servicios, información y consumo. Si lo moderno ha modelado el modo de vida burgués, estratificado en clases sociales, disciplinado por escuelas y fábricas, constituido en torno a la familia nuclear, el consumo masivo y el imperativo de la moda, las sociedades postindustriales avanzan en la expansión electrónica, en el uso de microchips, en la difusión de las computadoras y en el consumo segmentado, personalizado y elevado a la enésima potencia. Los servicios se vuelven esenciales para la economía y la información circula más rápida e intensamente.

Esta sociedad de servicio, información y consumo es también sociedad de tecnociencia, programación y simulación de situaciones en espacios virtuales. La robótica empieza a controlar la producción mecánica en fábrica; la biología molecular decodifica el ADN y controla la reproducción y la modificación genética; las pantallas se multiplican y se extienden, están en las palmas de las manos.

El sujeto ya no está predeterminado por su clase social, sino que atraviesa hábitos de consumo variados e indeterminados, eligiendo los referentes que mejor expresan su forma de vida. Diluido en tribus urbanas, aparece desterritorializado, se adhiere al ahora, al presente, vive la eternidad en el instante, elige sus propias creencias y ya no está obligado a justificarlas ni a justificarse.

En el campo de la estética, los mass media, los medios de comunicación masiva difunden la estetización de la vida. El difícil arte moderno finalmente se asimila y prolifera en los objetos cotidianos –desde lámparas a sillas, desde muebles hasta papel tapiz–, incorporando asimetría, abstracción y otros rasgos estilísticos de las artes de vanguardia. Los marcos, caballetes, lienzos y pinturas son sustituidos por arena, vidrio, hierro, cartón, latas, miel, sal, buscando lo cotidiano, banal y efímero para desplazar los signos de sus usos cotidianos.

En palabras de Néstor García Canclini (1990, p. 23), “concebimos la posmodernidad no como una etapa o tendencia que remplazaría el mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse”.

Así, antes de ser la expresión de un pensamiento filosófico o una discusión de teoría estética, de la historiografía, sociología, lingüística o psicoanálisis, lo posmoderno es una forma de cuestionar la producción de estas áreas del conocimiento. Entre entusiastas y opositores, es un fenómeno difícil de aprehender, ya que es refractario a definiciones y conceptualizaciones establecidas. Como pensamiento de desestabilización, desnaturalización, problematización del *modus operandi* moderno (racionalizaciones conceptuales, generalizaciones, creencia en la supremacía del conocimiento etc.), lo posmoderno en sí mismo no es muy aficionado al encuadre y la sistematización.

Otro punto fundamental para que entendamos lo posmoderno es su cuestionamiento de la cientificidad de las ciencias, que se erige como árbitra del conocimiento, jueza

de los métodos de producción y verificación de las teorías. En lo moderno, prevaleció la visión hegemónica de la superioridad de los constructos racionales sobre la realidad concreta.

Sin embargo, lo posmoderno revela que la ciencia, como metanarrativa de la Modernidad, está en crisis. La crisis, como señala Jean-François Lyotard (1924-1998), no es solo de la ciencia, sino de las metanarrativas en su conjunto, es decir, de los sistemas teóricos que proporcionaron explicaciones integrales y globales del mundo y la vida social.

El término posmoderno no puede ser reemplazado simplemente por contemporáneo, ya que es más bien uno de sus rasgos o una forma de problematizarlo, de cuestionar sus creencias e ilusiones, o incluso una forma de afrontar lo totalizador y excluyente de lo moderno, que impone solo una versión de la realidad y la hace aparecer como verdad, lo que Foucault (2007) llamó régimen de verdad, los discursos aceptados como verdaderos.

Así, lo posmoderno, sin romper con lo moderno, implosiona sus discursos, fractalizándolos. Fractal es el fragmento de un objeto geométrico similar al original. Metafóricamente, apunta a la posibilidad de que la parte exprese el todo. Este fue el término elegido por Baudrillard (1991) para explicar lo posmoderno. Es fractal, un simulacro, una hiperrealidad. Para Gianni Vattimo (1988, 1991), es la expresión de un pensamiento débil, que circula por una sociedad de comunicación generalizada, una sociedad de los medios de comunicación, una sociedad transparente.

Para Lipovetsky (1994), es la era del vacío, el sincretismo, la convivencia de los contrarios, el consumo turbo, la individualización galopante, en definitiva, lo que él llamó hipermodernidad. Para Fredric Jameson (1985), se trata de la lógica cultural del capitalismo tardío, caracterizado por la globalización de la economía, la expansión de las empresas multinacionales, el consumo masivo, el aumento de la circulación de la información, el auge tecnológico, a fin de cuentas, la proliferación de tentáculos capitalistas, que expandieron sus áreas de dominio, convirtiendo tanto la naturaleza (agroindustria) como aspectos de la vida antes inimaginables (turismo, cirugía estética, etc.) en una mercancía.

Para Michel Maffesoli (2003, 2005), lo posmoderno es la sinergia entre lo arcaico y lo tecnológico, un momento en el que Dionisos reaparece en medio de fiestas, tribus urbanas, espectáculos deportivos, en definitiva, en las numerosas manifestaciones de celebración de la vida, sin justificación racional, pero motivadas por el deseo de estar juntos, de compartir fugazmente las mismas pasiones.

Las nociones podrían multiplicarse, en consecuencia, sin aspirar a poder definir, delimitar, cerrar lo posmoderno. No alcanzamos, entonces, el final definitivo y completo de lo moderno, como rechazan prácticamente todos los teóricos, sino su apertura, la relativización de los valores, la pluralización de lo que se pretendía ser singular.

Lo posmoderno es, por tanto, un fenómeno amplio que se extiende por diferentes áreas del conocimiento y la cultura. Sus inicios se remontan a la arquitectura, en la década de 1950, y a las artes, en la década siguiente, pero su amplia difusión sólo se da

a partir de 1970, cuando la filosofía empieza a interesarse por su condición, extendiéndose luego a todos los campos de las humanidades, incluida la literatura.

Una obra significativa para entender lo posmoderno es *El Nombre de la Rosa* (1980), de Umberto Eco (1932-2016), que utiliza los recursos estilísticos del género policial para narrar la relación maestro-discípulo que se establece entre el narrador en primera persona Adso von Melk y William de Baskerville, un monje franciscano amante de los libros en busca de la supuesta copia perdida de la *Comedia de Aristóteles*. La mezcla de ficción y realidad, de géneros literarios, de temas medievales y contemporáneos hacen de la obra uno de los ejemplos mejor acabados de la forma de operar posmoderna.

Como el mismo Eco (1985, p. 55 y ss.) teorizó en la *Posdata* de *El Nombre de la Rosa*, cada época tendría su propia posmodernidad, como expresión de una crisis en la que el pasado ya no puede ser destruido, porque conduciría al silencio, dejando la opción para ser revisitada, irónicamente, de una manera no inocente. Así, las vanguardias modernas atacaron el pasado desfigurando las pinturas hasta volverlas abstractas, sacando la métrica de la poesía, interrumpiendo el *fluir* del discurso (en la literatura), pasando a la atonalidad y al silencio (en la música), hasta llegar a su propio límite de destrucción. Al no quedar nada por destruir, la actitud posmoderna es la de volver a visitar el pasado, pero de forma irónica. Así, si las obras modernas eran de difícil acceso, las posmodernas son agradables, divertidas, aunque no se comprendan muchas de sus referencias. Es posible leer *El Nombre de la Rosa* y divertirse solo con su trama policial, sin la necesidad de comprender las complejas conversaciones teológicas, por ejemplo. Si lo posmoderno es una forma atemporal de operar, entonces Laurence Sterne (1713-1768), Racine (1639-1599) y Borges (1899-1986) pueden ser considerados, según Eco (1985, p. 58), posmodernos, porque no rompieron con el pasado, sino lo revisitaron de manera irónica.

Si lo posmoderno tiene esta forma de operar, entonces no podemos considerarlo una ruptura, ya que no hay superación histórica de lo moderno, ni podemos confinarlo a una teoría, porque no se ajusta a una red de conceptos más o menos establecida.

Este hallazgo dificulta, incluso, el uso de términos como posmodernidad, que presupondría un momento histórico definido o posmodernismo, que sería la transposición de aspectos culturalmente consolidados a creaciones estéticas. Como lo posmoderno desestabiliza las pretensiones modernas de poner un referente a la verdad, los sentidos, los saberes y las acciones, valorando lo plural e inestable, debe ser considerado el mismo por la forma en que opera, es decir, también como un concepto inestable y abierto a la pluralidad y la desestabilización. En pocas palabras, es “un fenómeno contradictorio que usa y abusa, instala y luego subvierte los mismos conceptos que desafía” (Hutcheon, 1988, p. 19).

También, debemos tener en cuenta que el término posmoderno se multiplica, a veces se camufla, cambia a otros nombres, según lo que los teóricos quieran aclarar. Por ejemplo, hiperrealidad en Baudrillard o modernidad líquida en Bauman. Estos otros nombres son intentos de enfatizar ciertas características de los cambios que afectan la dinámica de la vida contemporánea.

Jean Baudrillard (1929-2007) arroja luz sobre el aspecto hiperreal de lo posmoderno, entendiendo la hiperrealidad como la simulación de algo que nunca existió realmente (Baudrillard, 1991). Las Vegas sería un buen ejemplo de hiperrealidad, con sus excesos sensoriales, sus paisajes oníricos e iluminados, que proyectan en el juego sueños de riqueza instantánea. Hacen parte también de la hiperrealidad la realidad virtual y la realidad aumentada, producidas por una tecnología que mezcla representaciones gráficas y entornos físicos.

Zygmunt Bauman (1925-2017) reflexiona sobre lo posmoderno en su libro *La Posmodernidad y sus descontentos*, basado en la tesis freudiana de *La civilización y sus descontentos*, según la cual la civilización se construye renunciando a los instintos de la sexualidad y la agresión a cambio de seguridad. El exceso de orden, la represión de la libertad y la regulación del placer, sin embargo, generan descontentos, que es el precio que cobra la civilización por establecer sus ideas de belleza (reprimiendo lo extraño, grotesco, feo), pureza (contra todo tipo de suciedad) y orden (cuya regulación se alcanza por repetición compulsiva). Este malestar moderno habría dado paso a un malestar posmoderno, que habría invertido la ecuación, priorizando la libertad individual y el hedonismo a costa de la seguridad. "Los descontentos de la posmodernidad surgen de una especie de libertad de búsqueda de placer que tolera muy poca seguridad individual" (Bauman, 1998, p. 10).

En obras posteriores, Bauman trata lo contemporáneo ya no como posmodernidad, sino a partir de la noción de que hubo un cambio en la modernidad, que pasó de lo sólido a lo líquido. La modernidad líquida presenta un cuadro en que la modernidad, que solía ser "pesada", "sólida", "condensada" y "sistémica", comienza a manifestarse en forma "ligera", "líquida", "capilar" y "en red" (Bauman, 2001, p. 35).

Educación en la posmodernidad

Desde la perspectiva de la filosofía de la educación, Bauman (2007) destacó el tema educativo como la clave de la ambigüedad, con beneficios y pérdidas derivadas del paso de la era sólida-moderna a la líquida-moderna. Después de más de dos milenios guiados por la noción griega de *Paideia*, habríamos pasado a la educación permanente, la necesidad de un aprendizaje constante, dada la velocidad a la que cambian las presiones del mercado laboral. Como en el futuro inmediato no se sabe qué conocimientos y profesiones estarán en evidencia o caerán en desuso, los riesgos se vuelven cada vez mayores y cada vez más asumidos por las personas, reduciendo así la participación del Estado y las empresas en la cualificación profesional. A partir de ahora, cada uno es responsable de gestionar su capacidad de adaptación a un mercado en constante cambio. "La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida" (Bauman, 2007, pp. 163-164).

Bauman no respalda la idea de que las personas deben buscar, a través de la educación, adaptarse a los rápidos cambios del mercado. Más bien, cree en la posibilidad de una educación que contribuya a cuestionar el impacto de las experiencias cotidianas, al

desafío de las "presiones que surgen del entorno social" (2007, p. 21). Y por mucho que sea consciente de que la realidad de la vida social apunta a lo contrario, por mucho que sea consciente de que estas esperanzas son vulnerables, todavía ve que siguen vivas, como también cree Henry Giroux, para quien la educación es un "recurso vital", y Richard Rorty, quien aboga por una educación que estimula "la imaginación desafiando así el consenso imperante" (Bauman, 2007, p. 21-22).

Cuando pensamos en los efectos de esta condición posmoderna en la educación, el principal problema es la ausencia de un modelo de formación. ¿Cómo pensar en un modelo si la actualidad se caracteriza por ser efímera, fluida, inestable y flexible? ¿Cómo pensar en una educación que responda a las aspiraciones de sociedades cambiantes?

No hay forma de definir un currículum posmoderno, una pedagogía posmoderna o incluso, lo que sería una tontería, una educación posmoderna. Considerar una formación posmoderna sería una contradicción de términos, ya que lo posmoderno, como crisis de las narrativas, no cree precisamente en la posibilidad de una formación perseguida por los modernos, de huella iluminista o positivista.

Dirigida a la práctica de la ciudadanía (las reglas de vida en sociedad) y al mundo del trabajo (actividad productiva-económica), la formación moderna se ha guiado por la perspectiva que los conocimientos escolares (científicos, morales, prácticos, etc.) serían suficientes para toda la vida, no solo productiva, sino social (o biopsicosocial). Esto explica por qué las sociedades burguesas optaron por demarcar con tanta claridad los límites entre la niñez y la edad adulta. La infancia aparece en la modernidad como una etapa preparatoria, supervisada por la familia y el Estado, para el ejercicio productivo y social que requiere la edad adulta. Los niños estudian, los padres trabajan.

Con la apertura posmoderna, el futuro se vuelve incierto y el presente voluble. Desaparecen profesiones, se crean otras, cobran protagonismo modelos alternativos de organización de la vida laboral (cooperativas, subcontratación, organizaciones sociales, tercer sector, emprendimiento, aplicaciones de movilidad tecnológica y otros servicios etc.). La actividad productiva deja de ser industrial y se centra en la prestación de servicios. La educación misma se convierte en un servicio, es decir, se adhiere a la lógica de la mercancía. En la era postindustrial, la escolaridad obtenida durante la infancia y la adolescencia ya no es suficiente para el desempeño profesional.

El reflejo de este escenario –sumado por el interés financiero en la comercialización de actividades educativas– está dado por la proliferación de cursos de especialización, maestrías profesionales, cursos de actualización, expansión de maestrías académicas y doctorados, y ahora también la investigación postdoctoral. No podemos desconocer, tampoco, el crecimiento de la Educación a Distancia (EAD), a partir de la expansión del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), que cobró un impulso nunca visto en este período de pandemia, en el que se intensificaron las clases a distancia y los encuentros virtuales, por videoconferencia, agravando la situación de los más vulnerables socialmente. En definitiva, la educación hoy debe durar toda la vida, como una educación continua, orientada a adquirir habilidades y competencias precisamente para satisfacer las aspiraciones neoliberales del mercado laboral.

La consigna posmoderna es el eclecticismo. En palabras de Doll Jr. (1997, p. 77), "el posmodernismo busca una integración ecléctica pero local de sujeto/objeto, mente/cuerpo, currículo/persona, maestro/estudiante, nosotros/otros". La educación de nuestro tiempo, por tanto, tiene que afrontar el desafío de la pluralidad. La diversidad ya no se dispersa por el planeta, sino que se concentra en todas partes. No hay un solo corpus, un solo conjunto de saberes que, puesto a disposición, sea suficiente para situar los estudiantes en el mundo actual. El joven tiene experiencias que son traídas para la escuela, pero hay otras tantas que no caben en ella, que ocurren en la interacción con las (im)presiones socioculturales que van mucho más allá de la vida escolar.

La cuestión epistemológica

Estos paisajes teóricos resumen el procedimiento posmoderno de revisión, deconstrucción y resignificación de la Modernidad, un proceso que desnuda las estructuras sobre las que se construyó la noción misma de lo moderno, arrastrándola a una crisis sin precedentes: la catástrofe ambiental en curso y su amenaza a la supervivencia de la especie humana; ataques que ponen en riesgo a regímenes democráticos; la proliferación de noticias mentirosas (fake news), muchas de ellas contrarias al conocimiento científico, cuestionando desde la efectividad de las vacunas hasta la esfericidad del planeta. Si estamos en la era de la información, ¿cómo puede alguien creer que la tierra es plana o que la vacuna introduce un chip para monitorearnos?

No faltan ejemplos de ataques al conocimiento científico, lo que hace más urgente volvernos a la cuestión de la epistemología. El término episteme, de origen griego, se remonta a la diferenciación entre conocimiento científico y opiniones infundadas o irreflexivas. Por tanto, cuestionar cómo se produce el conocimiento científico, cuál es su diferencia de una mera opinión infundada, es fundamental para situarnos en el mundo actual.

La epistemología ganó importancia en el campo de la ciencia a principios del siglo XX, cuando surgieron una serie de rupturas que fragmentaron el conjunto de métodos y supuestos cognitivos que guiaron a las ciencias. No se cuestiona la relevancia del conocimiento científico, al contrario, podemos decir que el siglo XX es el momento cumbre del poder de la ciencia. La revolución, para usar el término de Thomas Kuhn, tiene lugar en la concepción más general de la ciencia y, sobre todo, en sus métodos. La ciencia no es más el conocimiento acabado de un mundo objetivo y regulado por las leyes de la naturaleza, sino un constructo abstracto, un modelo imperfecto pero funcional que explica, con limitaciones, ciertos fenómenos.

Esta ruptura epistemológica, que también es una ruptura de mentalidad, se produce con la aparición de diversas teorías, comenzando por la teoría de la relatividad de Albert Einstein (1879-1955), que reemplaza la perspectiva newtoniana de la independencia del espacio y el tiempo por el concepto de que forman una sola entidad geométrica. Así, además de las tres dimensiones espaciales –alto, largo y ancho– hay una cuarta, la temporal. Según la teoría de Einstein, el tiempo pasa más lentamente para un objeto

que se mueve a gran velocidad, como lo ejemplifica la hipótesis del astronauta que, después de viajar años y años por el espacio exterior, regresaría a la Tierra menos envejecido que los que se quedaron aquí. Luego, no hay eternidad y el tiempo es relativo.

Otro aporte epistemológico importante es el de Werner Heisenberg (1901-1976), quien en 1925 anunció lo que se conoció como el principio de incertidumbre: la imposibilidad de determinar con precisión, mediante la física cuántica, determinadas variables, como la posición y la velocidad. No es posible saber, según Heisenberg, dónde están los electrones de un átomo o qué caminos han seguido. Esto significa que el principio de incertidumbre establece un límite de aplicabilidad para la física clásica, que es determinista. No es que estemos condenados a la indeterminación total, sino al reconocimiento de que cuando usamos un instrumento para medir la posición de una partícula, interferimos con su desplazamiento, cuestionando el principio cartesiano de separación sujeto-objeto (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 461).

En una expresión filosófica, no hay mundo aparte del sujeto, como tampoco hay sujeto aparte de los objetos con los que interactúa. Más que eso, no hay forma de determinar cuánto interfiere uno con el otro. Aquí surge el problema de la verificación. Por lo tanto, el conocimiento se vuelve intersubjetivo, ya que su formulación depende menos de la verificación objetiva que del intercambio subjetivo, incluso si está guiado por datos concretos.

Otro aporte fundamental a la filosofía de la ciencia en el campo de la epistemología son las proposiciones de Karl Popper (1902-1994), para quien la práctica científica está condicionada por las condiciones de refutabilidad. Así, no son los experimentos científicos los que conducen a construcciones teóricas, sino que son éstos los que, ante la experimentación, requieren, por la experimentación posterior, no su prueba, siempre provisional y conjetural, sino su falsabilidad. Una teoría científica es, por tanto, una construcción que (todavía) no ha sido refutada, pero que trae en su formulación la posibilidad de ser. La afirmación de que todos los cuervos son negros puede falsificarse si se observa un cuervo de otro color. La ciencia debe, así, buscar las condiciones de refutabilidad, para que una hipótesis siempre sea provisional, mientras se renuevan las posibilidades de falsearla (Popper, 1989).

Las epistemologías posmodernas también se expresan en el pensamiento de Paul Feyerabend (1924-1994), quien esboza una teoría anarquista del conocimiento al criticar la idea de que el método sea infalible e inalterable, concibiéndolo de manera flexible, como un laberinto de interacciones que terminan violando las propias reglas metodológicas. Este es su anarquismo epistemológico, el reconocimiento del carácter abierto y plural de las teorías, que no deben buscar la uniformidad, sino apostar por las posibilidades del pensamiento humano. Tomando a Galileo como ejemplo, Feyerabend (2007) sostiene que el cambio de paradigma que ejerció no se produjo como un avance científico, sino a través de un retorno a una antigua teoría sobre el movimiento de la Tierra. Fueron las nuevas condiciones de experimentación y uso de instrumentos las que permitieron verificar lo que antes parecía improbable. Así, como las teorías no son inmunes a la influencia de creencias e ideologías, se debe cuestionar la teoría dominante y valorar otras matrices de conocimiento.

Thomas Kuhn (1922-1996) es otro importante epistemólogo del siglo XX que desafía la perspectiva formalista, que ve la ciencia de una manera objetiva, lógico-empírica y controlada. El filósofo estadounidense condiciona el trabajo científico a influencias sociales e históricas, mostrando que, cuando un modelo que rige las actividades científicas entra en crisis, es decir, es incapaz de dar respuestas a los problemas planteados, surgen nuevos paradigmas, que compiten entre sí hasta que uno es aceptado, reemplazando al otro. Así operan las revoluciones científicas, a través de saltos paradigmáticos, y no en un continuum epistemológico.

Thomas Kuhn (1994, p. 13) define paradigma como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante algún tiempo, ofrecen problemas y soluciones modelos para una comunidad de practicantes de una ciencia". Se trata, por tanto, de un conjunto ordenado de elementos de diferente tipología, una serie de supuestos, creencias, valores que sustentan una comunidad científica y orientan el pensamiento científico y sus formas de comunicación. Su principal aporte es mostrar que el conocimiento científico no es acumulativo ni progresivo, sino que depende de las condiciones sociales e históricas en las que se desarrolla, reflejando así problemas y crisis propios de su época.

Edgar Morin también trata los paradigmas en las ciencias, entendiendo el paradigma como los principios de inteligibilidad que hacen posible el conocimiento del mundo. El epistemólogo francés establece una discontinuidad histórica y procedimental en la forma de hacer ciencia. En el paradigma clásico de la ciencia moderna, el objetivo es la simplificación, caracterizada por los principios de generalidad, reducción y separación (Morin, 1999, p. 329). Así, la actividad científica reduce los conjuntos a sus unidades elementales, reduce las organizaciones a los principios de orden que les son inherentes, separa el objeto de su entorno, divide objeto y sujeto, apartado del conocimiento objetivo que será, finalmente, generalizado, universalizado. En lo que Morin llama el paradigma de la complejidad, lo que importa es el "conjunto de principios de inteligibilidad que, unidos entre sí, podrían determinar las condiciones de una visión compleja del universo" (p. 330).

La complejidad, que se define como una organización formada por diferentes elementos, al mismo tiempo unidad y multiplicidad, como si se tratara de un "tejido formado por diferentes hilos que se convirtieron en una sola cosa" (p. 188), requiere una nueva forma de hacer ciencia, que considere el proceso orden-desorden-organización. Ya no se trata de buscar el orden del mundo, sino de observarlo teniendo en cuenta la relación constitutiva orden-desorden de los sistemas (auto)organizativos. En este proceso importa el principio de recursividad, es decir, "la organización cuyos efectos y productos son necesarios para su propia causalidad y su propia producción" (p. 182). Esto significa que ya no hay oposición entre causa y efecto, ya que el efecto también participa de la causa. Así, los términos antes opuestos ahora se observan en una relación dialógica, a la vez complementaria, antagónica y concurrente (Morin, 1979, p. 135).

Edgar Morin, por tanto, busca las condiciones para, una vez reconocidas sus limitaciones, seguir haciendo ciencia. Para ello, es necesario no solo buscar el conocimiento, sino el conocimiento del conocimiento, ya que el método no sirve para verificar la teoría, sino que es una estrategia que se vincula al "pleno ejercicio de las cualidades del

sujeto" (Morin, 1999, p. 338), importando así decisiones aleatorias. El mundo, considerado complejo, pasa a requerir también métodos complejos, que operan en una razón compleja, que "ya no concibe la oposición absoluta, sino la oposición reactiva, es decir, también en la complementariedad, en la comunicación, en los intercambios, en los términos incluso antinómicos: inteligencia y afectividad; razón e irracionalidad. Homo ya no es sólo sapiens, sino sapiens/demens"(p. 168).

Otro aporte fundamental al campo de la epistemología es la convergencia de la hermenéutica propuesta por Gilbert Durand, continuando el trabajo de Gastón Bachelard en el campo de la imaginación simbólica. El pensador francés, que cumpliría 100 años en 2021, propone una Antropología del Imaginario que revoluciona el concepto de imaginación al proponer que su origen radica en las funciones innatas del cuerpo, como la postura erguida, la succión y la cópula, que generarían símbolos ascendentes, místicos y rítmicos. Su tesis es que tanto las imágenes simbólicas como las racionalizaciones abstractas ocurren a través de un "trayecto antropológico, es decir, el incesante intercambio que existe a nivel imaginario entre pulsiones subjetivas y asimiladoras y las insinuaciones objetivas que emanan del entorno cósmico y social" (Durand, 1997, p. 41).

Entonces, todo el universo de la creación humana –ya sean ciencias, artes, religiones o lenguajes– deriva de esta relación entre la subjetividad que reside en nuestro cuerpo y la objetividad del mundo concreto y tiene la función de realizar una mediación simbólica, a través de la cual damos sentido al mundo, a los otros y a nosotros mismos. El imaginario es entonces "el conjunto de imágenes y relaciones de imágenes que constituyen el capital de pensamiento del homo sapiens" (Durand, 1997, p. 18). Así entendido, el imaginario no es solo producto de nuestra imaginación, sino el propio dinamismo figurativo que subyace al acto de imaginar.

A modo de reflexión se desprende que las ciencias, en el siglo XX, así como todas las crisis que lo plagaron, se volvieron hacia sí mismas en busca de comprender no solo cómo construyen el conocimiento científico, sino cuán histórico y social es este proceso. En este giro sobre sí misma, la ciencia se enfrenta a sus propios límites y pretende, a partir de ahí, renovarse. Boaventura de Sousa Santos (1988, p. 67), por ejemplo, invierte la separación entre sujeto y objeto que está en la base del pensamiento cartesiano para afirmar que "el objeto es la continuación del sujeto por otros medios. Por tanto, el conocimiento científico es autoconocimiento. La ciencia no descubre, crea". La demanda de la ciencia, entonces, es por una participación creativa, por un conocimiento amplio e íntimo de quien estudia con lo que estudia.

Ante esta situación, ¿cómo investigar la educación? ¿A dónde deberían ir los cursos de posgrado y su investigación? ¿Qué debería interesarnos a los investigadores de la educación? Ciertamente no hay una respuesta única, sino caminos por explorar. Y estos caminos son plurales, complejos, holísticos y, sobre todo, diversos.

En mi opinión, hay dos lecciones principales que los posmodernos pueden enseñarnos en el campo de la epistemología. La primera: la búsqueda moderna de una ciencia totalitaria, capaz de explicar todos los fenómenos de una manera única y racional, da paso a la multiplicidad del conocimiento científico, que debe actuar en red y volver a una visión más compleja, más holística del conjunto, incluidas las dimensiones humanas

que quedaron excluidas de la producción del conocimiento, como la imaginación y los afectos.

La segunda lección para una epistemología posmoderna es la incompletitud del conocimiento, su condición provisional, inestable, abierta a una reformulación constante. De esta forma, al retomar la imaginación y los afectos, al incluir los conocimientos tradicionales, al valorar la creatividad, estaremos contribuyendo al dinamismo de los conocimientos científicos, evitando que se inmovilicen, pierdan tono, fuerza, elasticidad.

Este cambio de paradigma no es un proyecto a realizar en el futuro, pero ya está en marcha. Lo que tenemos que hacer es comprenderlo y utilizarlo en la investigación que realizamos. Así, por ejemplo, en la discusión de métodos, no se trata de separar la investigación cuantitativa de la cualitativa, sino de entender que responden a diferentes objetivos y, dependiendo de los desafíos, se pueden utilizar juntos. Más que eso, se pueden usar creativamente, para producir nuevos conocimientos, que tengan en cuenta precisamente los nuevos fenómenos que se están produciendo y que intenté caracterizar con el término posmoderno.

En relación con la investigación cualitativa, lo que hay que entender es que son fundamentales para penetrar donde los números y las estadísticas no pueden llegar, es decir, en la vida cotidiana de la escuela, por ejemplo, en la forma subjetiva en que uno se adhiere a ciertos conocimientos, a ciertas creencias. También pueden contribuir a la etnografía de las culturas escolares, la percepción de cómo los grupos entienden sus acciones dentro de las instituciones, cómo se organizan, cómo se defienden, cómo se transforman. Finalmente, pueden contribuir a la apreciación de las artes, la creatividad, la estética y los afectos, dimensiones ignoradas por la racionalidad, pero que son fundamentales para dar sentido a la existencia, para el buen vivir, para la armonía de las comunidades etc.

De manera más sistemática, las epistemologías posmodernas contribuyen al desarrollo de la investigación cualitativa y etnográfica, la investigación socio-antropológica, la investigación histórico-hermenéutica, genealógica, metacognitiva, transdisciplinaria y holística. Ya no existe la exclusividad de la lógica clásica, aristotélica, que sobresalía en la no contradicción, la universalidad y la exclusión, sino una apertura a otras lógicas, como la hermesiana, el tertium datum, el tercero incluido, que piensa a través de oxímoros, en que los términos contradictorios se consideran pertenecientes al mismo sistema, por lo que se trata de un sistema complejo.

Aportes importantes surgen de distintas epistemologías, como los estudios culturales, el multiculturalismo, los estudios poscoloniales, la descolonialidad, incluyendo el aporte fundamental de Aníbal Quijano, con su poderoso concepto de la “colonialidad del poder”. También son fundamentales las discusiones en torno a las epistemologías del Sur y las ecologías del conocimiento, así como el paradigma de la complejidad y la antropología del imaginario y la valorización de una hermenéutica simbólica.

Conclusiones

La metodología utilizada en los apuntamientos, razonamientos e interpretaciones que constituyen este artículo fue la hermenéutica, como una aproximación filosófica a las cuestiones que involucran el pensamiento epistemológico y sus ramificaciones en la educación y la investigación educativa. La elección de la hermenéutica se justifica por la coherencia entre sus bases teóricas, pautadas no por el cerramiento a una idea de verdad única y total, pero, todo lo contrario, su apertura para las interpretaciones múltiples de los fenómenos contemporáneos, que desafían nuestros modelos científicos y epistemológicos de comprensión.

En conclusión, es importante decir que no he buscado aquí presentar un modelo epistemológico cerrado, ni trazar un panorama negativo o pesimista para el desarrollo de la ciencia, la educación y las epistemologías que sustentan la investigación educativa. Sino todo lo contrario. Presentar el escenario actual, que es indiscutiblemente un escenario de crisis, así como un momento único y muy especial, marcado por cambios profundos que, si por un lado nos dejan perplejos e inseguros, por otro, abre innumerables posibilidades para gestionar alternativas, buscar nuevos caminos, realizar investigaciones educativas que sean conscientes de los desafíos que enfrentamos y tendremos que afrontar, investigaciones educativas que busquen ir más allá de las demandas del mercado laboral, más alineadas con una formación más humanística. Urge, en conclusión, reanudar la imaginación, la creatividad, los afectos y la sensibilidad. No solo en la formación educativa de nuestras y nuestros estudiantes, sino, sobre todo, en la formación de investigadores que produzcan y producirán el conocimiento necesario para afrontar los retos actuales que plantea el posmoderno.

Referencias Bibliográficas

- Baudrillard, J. (1991). *A Sociedade de Consumo*. Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Jorge Zahar.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo.
- Doll JR., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Artes Médicas.
- Durand, G. (1997). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Martins Fontes.
- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. Lumen.
- Eco, U. (1985). *Pós-Escrito ao Nome da Rosa*. Nova Fronteira.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. Editora UNESP.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso em Frontera Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Hutcheon, L. (1988). *A poética do pós-modernismo*. Imago.
- Jameson, F. (1985). *Pós-Modernidade e Sociedade de Consumo*. Novos Estudos CE-BRAP. Disponível: <https://novosestudos.com.br/produto/educacao-12/>
- Kuhn, T. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. Editora Perspectiva.
- Lipovetsky, G. (1994). *O Crepúsculo do Dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Dom Quixote
- Maffesoli, M. (2005). *A Sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. Editora Zouk.
- Maffesoli, M. (2003). *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. Editora Zouk.
- Morin, E. (1999). *Ciência Com Consciência*. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (1979). *O Enigma do Homem*. Zahar.
- Pagotto-Euzebio, M. S.; Almeida, R (2022). *Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária*. Edusp.
- Popper, K. R. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Editorial Fragmentos.
- Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados* 2 (2), 46-71. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>
- Vattimo, G.; Rovatti, P. A. (eds.) (1988). *El Pensamiento Débil*. Cátedra.
- Vattimo, G. (1991). *A Sociedade Transparente*. Edições 70.

Investigación holística en la posmodernidad

Janina M. Sánchez

Universidad de São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8104-3018>

Cómo citar: Sánchez, J. (2022). Investigación holística en la posmodernidad, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa2>

Resumen

En esta reflexión tengo el objetivo de compartir meditaciones sobre teorías, conceptos y metodologías que en la posmodernidad componen las investigaciones científicas, internacionales y en el Perú, sobre problemas en la educación contemporánea. Empiezo discutiendo las tendencias políticas, económicas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, que en algunos países llevaron a autores a clamar por el fin de la Modernidad y las teorías poscríticas asumieron rol central en la posmodernidad. A continuación, discuto sobre metodologías holísticas y comparto mi estudio hermenéutico de culturas, de posdoctorado, con título Mito hermenéutica de lo femenino en la antropología de la Educación: interculturalidad Brasil-Perú presentado en 2010 a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Con la globalización y comunicación virtual de las últimas décadas, afloraron antiguas cuestiones que problematizan de nuevas maneras a la educación peruana, como la metodología de investigación, autonomía pedagógica, el racismo, diferencias entre clases sociales, corrupción, acoso sexual y moral. Considerando el legado positivista, neopositivista y, frente al capitalismo y neoliberalismo en la educación en el Perú, propongo que los investigadores sean protagonistas, intervengan en políticas públicas y logren el *allin kawsay*, para todos y todas.

Palabras clave: investigación científica; propuesta holística; posmodernidad; *Allin kawsay*.

Holistic Research in the postmodernity

Abstract

This reflection aims to meditate about some theories, concepts and methodologies that in the postmodernity are part of international and Peruvian scientific research on problems in contemporary education. I start discussing the political, economical, philosophical, sociological and anthropological tendencies that made some authors of some countries consider the end of Modernity and the post critical theories assumed the center in postmodernity. Afterwards, I discuss the holistic methodologies, and share my postdoctoral cultural hermeneutic study with title Myth hermeneutic of the feminine in the anthropology of Education: interculturality Brazil-Peru, presented in 2010 to the Faculty of Education of the University of São Paulo. As per the globalization and virtual communication of last decades, old issues emerged problematizing the peruvian education in new ways, such as the methodology of researching, pedagogical autonomy, racism, social differences, corruption, moral and sexual harassment. Considering the positivist legacy, capitalism and neoliberalism in Peruvian education, I end this meditation by proposing researchers to be protagonists that intervene in public policies to achieve the Allin Kawsay for all.

Keywords: scientific research; holistic proposal; postmodernity; Allin Kawsay.

Introducción

Le doy las gracias al Dr. Edwin Esteban Rivera, Presidente del RIPE - Red de Investigación de Posgrado en Educación y al Dr. Rolando Quispe Morales, Vice Presidente de RIPE, Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, al Dr. Juan Ranulfo Cavero Carrasco, Vicerrector de Investigación de la UNSCH por darme el honor de ofrecer esta conferencia sobre Investigación científica en educación internacional y en Educación en el Perú y, la investigación Holística en la Posmodernidad.

En esta conferencia que también es una reflexión, tengo el objetivo de compartir meditaciones sobre algunas de las teorías y conceptos que actualmente componen las discusiones posmodernas en la investigación científica sobre educación contemporánea y que nos llevaron al tipo de investigación llamada cualitativa holística. Para lograr mi meta, primero explico la etimología de la palabra “holismo”, del griego holos que significa “lo todo” o sea, se refiere a la investigación científica integral de los fenómenos que afectan a sujetos en ámbitos educativos. Al seguir, hago breve revisión teórico-histórica, comparto algo de mi estudio holístico de posdoctorado, con título Mito hermenéutica de lo femenino en la antropología de la Educación: interculturalidad Brasil-Perú presentado en 2010 a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, pues me permite tratar de los estudios del imaginario cultural. Para cerrar, propongo que los educadores peruanos sean investigadores protagonistas, que sus estudios sean meditaciones holísticas, que logren intervenir en políticas públicas, con finalidad del allin kawsay, o sumak kawsay, el buen vivir para todos y todas.

Tendencias: teorías críticas de la Modernidad hacia las teorías pos-críticas en la posmodernidad

El comienzo del siglo XX en Europa está marcado por debates sobre las tendencias políticas, económicas, filosóficas de la modernidad, bajo la influencia de los procesos de industrialización. Autores críticos como Max Horkheimer, Karl Marx, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y otros, clamaban por el fin del proceso de modernización, o progreso por la industrialización, que trataba a las personas como máquinas de la producción capitalista. Las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt eran contra el pensamiento cartesiano, dualista, reduccionista, en que el hombre era medida a todas las cosas, el mundo era un objeto a servicio del ser humano y la investigación en ciencias humanas se reducía a la lógica matemática y estadística.

En el Perú, la tradición positivista del francés Auguste Comte, asumió la fuerza capitalista norteamericana en la educación y José Carlos Mariátegui (1894-1930) autodidacta y literato criticaba el problema de la educación imitadora a los extranjeros, llegando truncada a los criollos y no llegando a los indígenas que vivían en condiciones miserables. Mariátegui criticaba al egoísmo de las sociedades “aristocráticas” aún feudales, la educación entendida por los burócratas emprendedores capitalistas, por el sesgo técnico-pedagógico. Como ya sabemos, según Mariátegui había que tomar en cuenta la realidad social, las aspiraciones humanas de los locales, considerar a los profesores que no tenían perspectiva de acceso a posibilidades de avance científico (Revista Mundial 1925).

A comienzos del siglo XX en Europa, en el campo de la investigación científica en Ciencias Humanas, el filósofo francés Gaston Bachelard (1884-1961), en su obra de 1934 “El nuevo espíritu científico”, había propuesto que la ciencia fuera más reflexiva, poética, estudiosa de la vida social de la gente común, sensible a la complejidad de lo cotidiano, las cuestiones del ser humano que tratan del espíritu, la psicología social, las emociones y prejuicios (Bachelard, 2000). En el Perú, entre los años 2005 a 2010, consultando la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Marcos, encontré pocas tesis del siglo XX en áreas de Ciencias de la Educación, la mayoría realizadas por la metodología cuantitativa. Hasta el siglo XXI, la investigación científica se ha mantenido bajo el sesgo moderno estadístico, dualista, simplificador, las tesis poco muestran de la vida cotidiana, no cuestionan, no dialogan, critican o proponen a la complejidad de nuestras realidades.

Alejadas de lo que sucedía y sucede en lo cotidiano de los docentes, alumnos, administradores en el medio educativo, los textos académicos se reducen a estadísticas, no reflexionan, no argumentan, no discuten o critican, no intervienen sobre el contexto educativo, por lo general de distanciamiento entre administradores, docentes y alumnos, el ambiente es de desconfianza, de competencias más que de colaboración, diferencias sociales usadas por la fuerte jerarquía y autoritarismo administrativo. Asimismo, se observa el racismo tomado como natural, el acoso moral y sexual por parte de docentes y administradores. En las universidades públicas la corrupción es parte de la historia y de la realidad actual, denunciada en los periódicos limeños, noticiarios de provincias y algunas

tesis, más no es tema discutido en los ambientes académicos, como si ese fenómeno no existiera y no hubiera consecuencias para los ciudadanos, alumnos, sus familias, educadores e inversiones económicas del país en la investigación científica.

El año 2014, el Tribunal Constitucional declaró la crisis del sistema universitario peruano, el Estado inició una Reforma Universitaria, un proceso para acabar con la informalidad e imponer la calidad educativa superior. Ese año se desactivó la ANR - Asamblea Nacional de Rectores y se creó la SUNEDU - Superintendencia Nacional de Educación Universitaria que empezó sus actividades en diciembre del mismo año, por la Ley Universitaria N° 30220 promulgada el 9 de julio de 2014. La informalidad en la educación universitaria es factor preocupante, pues desde Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo polaco naturalizado inglés, considerado uno de los fundadores de la Antropología Social, sabemos que para estudiar un fenómeno social como ese, hay que considerarlo un detalle, como la punta de un iceberg que se deja ver por fuera del agua, pero su cuerpo está en lo profundo de la montaña y el investigador debiera ir a observar lo que ocurre en ese hondo, haciendo relaciones del fenómeno con las redes de sistemas, político, social, económico, que dinamizan a todo el sistema simbólico cultural, con mitos, rituales, símbolos, que constituyen lo que no se ve. Entre el año 2014 y 2022, el país ha tenido seis presidentes, Ollanta Humala, Pedro Pablo Kuczynski, Martín Vizcarra, Manuel Merino, Francisco Sagasti, y actualmente el profesor Pedro Castillo que está bajo impeachment. En el mismo período, once ministros de Educación han lidiado con la educación en general y los cambios recién previstos para la formación de científicos y la calificación de universidades, ha sido bastante dificultosa.

Agregar saberes es algo que en 1959 el científico inglés, químico, físico, literato, Charles Percy Snow, en la conferencia que se llamó Dos culturas y la revolución científica, ya había diagnosticado que los científicos de ese entonces en Inglaterra, la gran mayoría hombres, habían desarrollado dos culturas distintas de científicos que se mantenían alejados unos a los otros: los de áreas de Exactas y los de Humanas. Según Snow (1995), los dos grupos no se estaban dando cuenta de los fenómenos que estudiaban como un todo. No veían la gravedad de la fragmentación y el peligro que representaba para el futuro de los estudios científicos. Diagnosticó entonces que para la revolución científica era urgente que los estudiosos bajaran de sus “altares”, juntándose unos a los otros, trabajando en común sobre bases multidisciplinarias, interdisciplinarias, transdisciplinarias, integrando conocimientos, compartiendo, colaborando.

En Perú ha sido diferente. Desde comienzos del siglo XX, la década de 50-60, la misma metodología cuantitativa era usada como hasta ahora en el siglo XXI, para investigar por un lado, sobre las ciencias exactas y por otro lado, las ciencias humanas. Algunos investigadores se han especializado en cuantificar hechos de comportamientos humanos y ese es su producto. Olvidando, no reconociendo, despreciando, ignorando los conocimientos y colaboraciones de la Sociología de la Educación, Antropología de la Educación, Psicología Social a la Educación.

Lidiar con el conocimiento y los títulos académicos como mercancía es un problema tratado por el historiador norteamericano Christopher Lasch (1932-1994) en su libro de 1979, La cultura de narcisismo, sobre la vanidad, hedonismo, el placer extremado que se

desarrollaba en su país, a consecuencia de la gana de tener, adquirir títulos académicos. En la década de 70, el autor criticaba a la educación y a la investigación científica en algunas universidades en los Estados Unidos, por venderse como mercancía. Lasch denunció que bajo condiciones económicas del liberalismo en ambientes educativos se estaban creando víctimas de la vanidad, estimulando el deseo incontrolable de aparentar conocimientos, comprar títulos (Lasch, 1983).

Entre las décadas de 60-70, otros científicos lanzaron otras alertas sobre la disyunción entre conocimientos que se vivían desde la edad moderna en algunos países, más que en otros. El epistemólogo estadounidense Michael Polanyi en su obra *Knowing and being*, de 1969 propuso el cambio paradigmático de estudios sobre conocimiento debido a la relación que tiene con la identidad humana. Defendió que el estudio y el hacer científico no son plenamente objetivos ni neutrales y son parte de la identidad de personas y de un país, por ese motivo, sustentando la importancia del llamado conocimiento tácito, que se refiere a nuestras experiencias personales, ya que podemos saber más de lo que logramos decir (Polanyi, 1969).

En varias ocasiones la educación de posgrado internacional se ha alimentado también de teorías administrativas o del campo económico. Tal es el caso con Nonaka Ikujiro y Hirotaka Takeuchi (1995) que publicaron la obra *The knowledge creating company* presentando un modelo de creación de conocimiento e innovación en empresas, que pasó a inspirar estudios en educación en varios países del mundo. Distinguieron dos tipos de conocimiento, el explícito, aquel conocimiento que puede ser escrito y transferido de una persona a otra con cierta facilidad, y el conocimiento tácito, más difícil de articular pues resulta de la experiencia vivida por cada persona. En el campo de la educación se observa la experiencia del bullying a personas que no han tenido el acceso a conocimientos escolares, en verdad no por culpa de ellas mismas, más por el desinterés de autoridades estatales, la omisión de los investigadores científicos, el desprecio social, la desigualdad de acceso a educación de calidad, la soberbia y vanidad de políticos irresponsables, el egoísmo de grupos sociales que desde el individualismo moderno, se creen superiores y defienden que algunos conocimientos son más importantes para algunas personas y no para otras.

Fue en 1946, cuando el gobierno peruano adoptó la corriente norteamericana, La Escuela Nueva, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 1946-1966, “como una alternativa a la escuela tradicional, cuestionada por su verbalismo, memorismo, autoritarismo e intelectualismo receptivo” (Milla, 2007), desde ese entonces, es fundamental considerar la influencia de la Escuela Nueva, que surgió en Europa a fines del siglo XVIII inspirada en el naturalismo de Rousseau, el Positivismo de Auguste Comte, la filosofía pragmática de William James, las ideas socioeducativas de John Dewey, y sus fundamentos para la educación para el trabajo en el mercado capitalista mundial. En 1957 el gobierno creó el Departamento Socio-Económico, con objetivo de investigar estadísticamente las condiciones sociales y económicas en que se realizaba la educación peruana.

La importancia de ir más allá e interpretar culturas educativas ha recibido colaboraciones de varios pensadores. El antropólogo estadounidense Clifford Geertz en su obra

Interpretación de las Culturas (2000), de la década de 70, sustentaba que el investigador, la investigadora que estudia para hacer etnografía, se involucra en cada contexto que estudia, observa la dinámica de la cultura, del sistema simbólico cultural, observa el funcionamiento de la moral y la ética local y se pregunta: ¿qué es lo que ellos piensan que están haciendo? ¿Cómo reacciona la comunidad científica a las tensiones que observa sobre el problema o fenómeno investigado? ¿Cómo la universidad participa o interviene en la vida comunitaria? Estas preguntas me hacen recordar la reflexión que nos trae la obra de arte del fotógrafo y artista norteamericano Spencer Tunick, un trabajo del 2010 que justamente muestra un amontonado de como 5000 personas desnudas, tiradas, rendidas, echadas sobre el suelo, frente a un edificio gubernamental. Como si no fuera posible levantarse, interferir en el sistema. Pero, en Educación, al contrario, frente al conformismo y la resignación, tratamos de resistir, estudiar, proponer, aportar, plantear soluciones, buscar los referenciales éticos, teóricos, legales para promocionar cambios que posibiliten una vida colectiva digna para todos.

A partir de las últimas décadas con el fenómeno de la globalización y nuevas tecnologías de comunicación, nuevos tipos de exigencias didáctico pedagógicas, son demandadas especialmente a partir de la pandemia del Covid-19, y nuevas teorizaciones han resultado por la necesidad de comprender las acciones educativas desde los múltiples contextos domiciliarios. Sin embargo, frente a estas nuevas experiencias, docentes y alumnos de posgrado en su trayectoria antropológica, no se instrumentalizan para reflexionar e involucrarse en un cambio epistemológico que les permita, más allá de usar los instrumentos tecnológicos, ser sensible a las acciones humanas. Se ven por un lado, soportando la hegemonía de presiones políticas sobre los educadores, presiones sociales y culturales que se arrastran desde los intereses neoliberales, fuertemente impositivos y que influyen sobre la naciente propuesta de nueva cultura de investigación que ha puesto SUNEDU.

Por otro lado, los mismos docentes y administradores universitarios se mantienen a la actualidad entre rituales, formalidades, mitos, símbolos, que resultan en la ansiedad, depresión y pánico de docentes por alcanzar los niveles de competencia exigidos, metas en forma de títulos, simbologías de movilidad social, expectativas frustradas de aumento de sueldo y de éxitos en forma de tesis, aunque sea compradas. Como ya sabemos, por los estudios de la década de setenta, de Pierre Bourdieu y Passeron en su obra *La Reproducción Social* (1992), el ambiente educativo reproduce la desigualdad y los procesos de dominación que se observan en la vida social.

Sobre la investigación cualitativa holística, integral: reflexiones pos-modernas

Cuando el filósofo francés Jean Francois Lyotard, en su obra de 1987 "La condición pos-moderna" analizó el concepto de conocimiento considerando el "fin de las grandes narrativas modernas", sustentó que verdad y poder, no pueden ser separados y demostró la crisis de conceptos modernos, como "razón", "totalidad", "progreso". Lyotard (2015)

propuso la discusión postmoderna sobre la informática, lo informacional, los estudios sobre lenguajes, sobre inteligencia artificial y entre otros, propuso la cosmología de observación. Como condición de la Posmodernidad, practicar la meditación holística, permitiría incluir, integrar la complejidad de los sistemas que afectan a los problemas educativos universitarios. Así mismo, revisar autores que desde las décadas de 50-60, repercuten mundialmente las primeras tendencias a cambios epistemológicos (Michael Polany (1891-1976), filósofos (Gaston Bachelard, 1884-1962), sociólogos (Pierre Bourdieu, 1930-2002) antropólogos (1926-2006), historiadores (Sewell, 2005), entre otros autores que han formulado cambios paradigmáticos.

Bruno Latour (1947), antropólogo y filósofo francés, en su obra “Jamás fuimos modernos” de 1989, se refirió justamente al fin de las grandes narrativas modernas que distinguen naturaleza a cultura, cuando en la práctica nunca dejamos de crear objetos híbridos que pertenecen a la naturaleza y a la vez a la cultura; se opuso a la modernidad por plantear verdades como si fueran universales e incuestionables para todos los seres humanos (1994). Con su obra, propuso cuestionar y tratar de comprender si se debía dar continuidad a aquellas creencias y comportamientos que defendían la exclusividad religiosa, masculina, blanca, el individualismo europeo. Ideas de segregación que hasta ahora se actualizan en algunos ambientes de la vida escolar y universitaria peruana, como si fueran naturales.

Las ideas poscríticas en el ambiente educativo, se han reflejado de diferentes maneras en diferentes contextos. Las teorizaciones posmodernas (Edgar Morin, 2007) nos han intimidado a tratar de comprender a los fenómenos sociales en sus limitaciones, considerar la incertidumbre, la complejidad de la vida, las emociones. Desvelando las relaciones de poder (Clifford Geertz, 1978) económico, político, social, cultural y para eso investigar cómo se verifica la Educación como un derecho humano, dentro de los sistemas de que es parte, revelando responsabilidades en la dinámica de los sistemas de influencias que predominan sobre la educación y la investigación científica.

Bajo la influencia del legado positivista neoliberal en el Perú, se mantiene en la actualidad la investigación cualitativa del paradigma cuantitativo, o sea, buscando las causas de problemas en educación por medio de cuestionarios que reducen la complejidad de la vida al “Sí” y “No”, con informaciones utilitarias, sin reflexiones y por supuesto, sin proponer cambios o tratar de ejecutarlos.

Cuando realicé mi estudio de post doctorado con título Mito hermenéutica de lo femenino en la antropología de la educación: interculturalidad Brasil-Perú, trabajo de estudio e investigación que realicé los años 2009 al 2010 y que presenté a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (Sanchez, 2010), siendo peruana y habiendo vivido en Brasil desde mi niñez, me di cuenta de que como resultado del proceso de colonización siendo siempre actualizado, es como si se estuviera manteniendo al Tratado de Tordesillas vivo. Las profesoras peruanas no conocían sobre la historia o sobre la gente brasileña y en Brasil las profesoras no estudiaron sobre los pueblos ancestrales del Perú o sobre la actualidad. Aunque desde la última década, este problema se viene corrigiendo en todo Brasil y las nuevas generaciones ya aprecian conocimientos del Perú y de los países vecinos.

Desarrollé mi investigación con fundamento teórico metodológico en Gilbert Durand (2002) para el análisis de las culturas, estudié a Edgar Morin (2007) para mejor comprender la complejidad involucrada, estudié a Marcos Ferreira-Santos para observar el abordaje educativo mito-hermenéutico, comprensivo, mediador (2004) y a Lipot Szondi (1970) para la mejor comprensión de las emociones involucradas en los contextos educativos. Cuando fui a campo para realizar la interpretación hermenéutica, encontré en el Perú, profundo resentimiento, el imaginario cultural tomado por la administración fuertemente jerarquizada, en manos de hombres autoritarios. La mayoría de docentes ya sufrió algún tipo de acoso o tentativa de corrupción en el ambiente universitario, donde se percibe la fuerza simbólica de la religión, el desprecio y racismo en las relaciones sociales.

En Brasil, educadoras y educadores han incorporado el diálogo propuesto por Paulo Freire (1976), la aproximación entre la administración, docentes y alumnos fluye de igual a igual y posibilita el autoanálisis, las relaciones sociales son por lo general de aproximación y el racismo es disimulado. La mayoría de docentes son también investigadores, los núcleos o grupos de estudios se reúnen semanalmente con su orientador, que también los asesora usando de las horas pedagógicas que le son pagadas por la universidad; los observatorios cumplen trabajos que repercuten sobre políticas públicas, no solamente en educación más para la vida de la sociedad. Los núcleos o grupos de estudios e investigación involucran y escuchan a comunidades vecinas en las reuniones de trabajo investigativo y asimismo a otros grupos de investigadores de otras universidades, pues son frecuentes los conversatorios con investigadores nacionales y extranjeros.

En el Perú, con poca o ninguna reflexión sobre las condiciones humanas personales, emocionales y laborales, es más difícil cumplir con el requisito de responsabilidad social o ambiental que requiere la SUNEDU, y llevar adelante acciones que beneficien a la sociedad, pues se desconoce la vida cotidiana del contexto educativo, ya que las tesis se reducen a cantidades. En ese ámbito, por lo general, encontré fuerte resistencia a la posibilidad del cambio epistemológico.

Según el intelectual y docente Juan Chileno Milla (2007), “la historia de la educación peruana es y sigue siendo una imitación vacilante, confusa e inestable.” ¿Cuándo uno se pregunta, por qué será que, en el Perú, no se investiga sobre los comportamientos en la realidad educativa de nuestros contextos? ¿Nos habremos preguntado, a cuáles intereses atiende que se mantenga esta situación de apenas cuantificar? Hay que considerar la concepción neoliberal y empresarial, un principio de la Constitución Política del Perú de 1993, que no se ha modificado, mas también considerar la gana de docentes que hace décadas enseñan lo mismo de nuevas maneras.

David Harvey en su obra *La Condición PosModerna* (1989), observaba con espanto que el posmodernismo acepta con facilidad absoluta algunos valores que antes no se aceptaban como lo discontinuo y lo caótico como un camino hacia la innovación, ya que son parte de la vida misma. O, como diría Morin (2007), es importante considerar la flexibilidad y la incertidumbre que vivimos en la vida misma y desde el caos, actuar, crear nuevos caminos, nuevas posibilidades.

Por medio del método cualitativo llamado holístico, integral, ya sea del tipo etnográfico, estudio de caso o investigación acción -con previo estudio etnográfico- el investigador realizará estudios teóricos previos a su ida a campo para vivir las observaciones, colecta de datos, los procedimientos de la metodología, como la observación participante, las historias de vida, las entrevistas abiertas, los registros fotográficos o en video, confrontando los marcos teórico, legal, ético, derechos humanos, a la realidad encontrada. De esa manera se generan datos que reflejan la realidad del contexto, y no la opinión personal del investigador, como se hace ahora, sobre motivos que le parecen al posgraduando que se relacionan con las estadísticas que encuentra, así produciendo datos científicos frágiles sobre la complejidad encontrada en el fenómeno observado.

No se trata de eliminar la metodología cuantitativa, sino de integrar, para obtener un cuadro mejor sobre el cual reflexionar y si es el caso, intervenir. En los mejores cursos de posgrado del mundo, las investigaciones científicas actuales son mayormente integrales, cualitativas, holísticas, reflexivas. En educación, se considera que por lo menos 8 puntos clave inspiran las acciones metodológicas: 1) El protagonismo: el investigador científico es protagonista en la investigación que realiza, a medida que la desarrolla, la empatía construye su autopoietica; 2) El problema-fenómeno: lo que motiva la investigación es un problema que afecta a sujetos (no objetos), es un fenómeno en contexto histórico, social, cultural, político, educativo; 3) El objeto es lo institucional ; 4. Las teorías se estudian antes de ir a campo, son un guía ético para la metodología; 5) La hipótesis: es prácticamente innecesaria pues en campo puede encontrarse otra realidad; 6) La neutralidad: no existe en investigación científica en Ciencias Humanas. Elegir un fundamento teórico para un determinado fenómeno, y no otro, ya muestra no ser neutral; 7) La metodología cualitativa holística: puede ser etnográfica, estudio de caso, investigación-acción o hermenéutica de las culturas, se va a campo a confrontar marco teórico, marco legal, marco ético, derechos humanos, con la realidad encontrada; 8) La universalización: ir más allá que simplemente criticar, comprender a la dinámica de esa cultura, traspasando sus propias fronteras culturales (Henry Giroux, 1992).

Entre las décadas de 80 a 90 el científico chileno Humberto Maturana, como resultado de sus estudios sobre conocimiento, lanzó el paradigma teórico que dice que el árbol de conocimiento no se adquiere y no se acumula, en verdad se construye en redes de relaciones significativas en experiencias dentro de la familia, en la escuela, la iglesia, la vida social, cultural, política, económica y por las elecciones hechas por cada persona desde su niñez, de esa manera cada uno de nosotros construye conocimientos por medio de experiencias y en esa experiencia es responsable por la construcción autopoietica (Maturana y Varela, 2007).

La autoconstrucción es el caso de los estudios de Norbert Elias (1994), Michel Foucault (1990), que entre otros, se dedicaron a estudiar sobre la exclusión por la cuestión de género en el mundo occidental, en relación con los procesos de la industrialización, la imposición de la religión, la educación conservadora, la cultura. Tal es el juego de intereses que lo que sería conocido como “masculinidad”, debiera corresponder a la expectativa de ambientes destinados solamente para un modelo de hombre. Con relación a la mujer, sería lo mismo, debiendo ella corresponder al modelo débil, sumiso, matriarcal. De esa manera ignorando lo que nuestros ancestros peruanos ya habían observado y

representado en el dios hermafrodita Wiracocha, que es al mismo tiempo hombre y mujer y que corresponde al dios hermafrodita de la India, Shiva, el dios hermafrodita griego Hermes, el dios hermafrodita romano Mercurio. O sea, que las energías que se acordó llamar “masculina” y “femenina”, residen en todo ser humano.

Haciendo esta revisión holística, vemos que el conocimiento sobre la cuestión de género es ancestral, existe desde antes de los modernos y al mismo tiempo es actual, aunque es tratado como un nuevo paradigma de identidad. Sin embargo, el individuo no existe como un núcleo único de identidad, pues todos somos al mismo tiempo parte de algo más. Esta discusión incluye a los nuevos modelos de familia que se nos presentan ahora en las escuelas y otros ambientes educativos, hombres amorosos acompañando a sus hijos, presentes en reuniones y en la casa; por otro lado, mujeres emprendedoras activando la economía local. En varios países son comunes las parejas homoafectivas que adoptan niños y niñas. Asimismo, los grupos de personas que se declaran asexuales, son fenómenos propios del siglo 21. En Brasil, por ejemplo, en el año 2021 se han registrado en Notaría más de 10.000 matrimonios homoafectivos.

Reflexiones finales y propuesta

Queda mucho por investigar sobre la educación, en este mundo tan diverso llamado Perú. El concepto de posverdad (moderna), descolonizador (posmoderno), consta la urgencia de darnos cuenta de que hay otras verdades además de la oficial. Existen otras maneras de vivir, pensar y de producir, resignificar nuestro pasado y nuestro presente. Hay mucho que conocer y a medida que investigamos, observamos, reflexionamos, valoramos nuestra propia historia y escogemos un futuro mejor. Por supuesto, en contra a la segregación intelectual, tema posicionado por el científico peruano, sociólogo Aníbal Quijano, que murió el año 2018 dejando todo un legado de importantes obras, contribuciones en el sentido de la importancia de reconocer que hemos vivido un saber también colonizador, entonces ahora hay que invertir para lograr la descolonización intelectual, asimismo Quijano propuso el fin de la subalternización a otros discursos sociales, más tratando de comprender los nuestros (2000), para poder elegir.

Para encerrar, recordando que toda experiencia humana necesita ser libre, responsable por uno mismo y los demás, como sustenta la teoría de recursividad (Edgar Morin, 2007), que somos causa y efecto de nuestras propias acciones, he tenido el honor de vivir la última década como docente en universidades peruanas y otras instituciones públicas de mi país, proponiendo que las nuevas generaciones de investigadores científicos se entreguen a la experiencia de conocer, siendo investigadores de corazón abierto a las posibilidades de usar otros modelos de investigación científica, para observar lo que no se conoce, dentro de lo que ya se conoce e intervenir en políticas públicas con el afecto ético, ciudadano, por la dignidad que merecemos.

Hacia el Allin kawsay! ¡El buen vivir para todas y todos! Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *O novo espírito científico*. Edições Tempo Brasileiro.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1992). *A reprodução*. (3.ed.) Francisco Alves.
- Durand, G. (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Martins Fontes.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador*. Zahar.
- Ferreira-Santos, Marcos. (2004). *Práticas crepusculares: mytho, ciência e educação no Instituto Butantan - um estudo de caso em Antropologia Filosófica*. [Tese doutorado] FE-USP.
- Foucault, M. (1990). *História da sexualidade*. Graal.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giroux H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Harvey, D. (1989). *A condição pós moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Loyola. <https://www.researchgate.net/publication>
- Lasch, C. A. (1983). *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Imago.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos. Ensaio de antropologia simétrica*. Ed. 34
- Liotar. J F. (1987). *La Posmodernidad explicada a los niños*. (1ªed.) Gedisa.
- Liotard, J. F. (2015). *A Condição Pós Moderna*. José Olympio
- Maturana H. y Varela F. (2007). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena
- Milla, J.C. (2007). *La escuela Nueva en la Facultad de Educación. 1946-1966*.
- Morin, E. (2007). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.
- Nonaka, I.; Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. University of Chicago Press.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: Lander, E.; Castro-Gómez, S. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Sánchez, J. M. (2010). *Mito hermenéutica de lo femenino en la antropología de la educación: interculturalidad Brasil-Perú*, [Tesis de Pós doutorado] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Sanchez, Janina. (2010). *Contact and resentment are challenges to education enhancement*. Stiftung Szondi-Institut.

Sewell, w. H. (2005). *Logics of history: social theory and social transformation*. University of Chicago Press.

Snow, C.P. (1995). *As duas culturas e uma segunda leitura*. Edusp.

Szondi, L. (1970). *Tratado del diagnostico experimental de los instintos*. Biblioteca Nueva.

El papel de la teoría en la investigación cualitativa

María Paz Sandín Esteban

Universidad de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0003-1836-6126>

Cómo citar: Sandín Esteban, M. (2022). El papel de la teoría en la investigación cualitativa, en Esteban Rivera, E; Quíspe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa3>

Resumen

En las últimas décadas la investigación cualitativa en las Ciencias Sociales ha alcanzado una madurez y reconocimiento considerables por sus estudios. Con todos los avances y aportes en diversas disciplinas, el papel y la posición de la teoría siempre ha sido un desafío para los/as investigadores/as aunque constituye un aspecto sustancial en el enfoque cualitativo. Que la investigación cualitativa aborde fundamentalmente el mundo de la experiencia vivida, nos sitúa ante algunas tensiones entre una epistemología fundamentalmente interpretativa y las expectativas de contribución teórica de sus estudios. En relación con ello, en el espacio de este encuentro se realiza una presentación general de la investigación cualitativa y el análisis del dato cualitativo, para abordar posteriormente cuestiones sobre la visibilidad y el papel de la teoría en el análisis de los datos cualitativos. La investigación cualitativa se caracteriza generalmente por su enfoque inductivo analítico, aunque como se verá, existen diversos juegos entre lo inductivo y lo deductivo y el papel de la teoría en los estudios cualitativos. De manera concreta, se discuten las relaciones entre la teoría y los datos ejemplificando cuatro estrategias analíticas en el marco de dos estudios de casos longitudinales sobre éxito escolar desarrollados desde una perspectiva *theory driven* y diseño mixto secuencial (QUAN → qual).

Palabras clave: investigación cualitativa, dato cualitativo, teoría, investigación theory driven, análisis de datos cualitativos.

The role of theory on the qualitative research

Abstract

In recent decades, qualitative research in the Social Sciences has reached considerable maturity and appreciation for their studies. With all the advances and contributions in various disciplines, the role and position of theory has always been a challenge for researchers, although it constitutes a substantial aspect in the qualitative approach. That qualitative research fundamentally addresses the world of lived experience, places us before some tensions between a fundamentally interpretive epistemology and the expectations of theoretical contribution of His studies. In relation to this, in the space of this meeting a general presentation of qualitative research and analysis of qualitative data is made, to then address questions about visibility and the role of theory in the analysis of qualitative data. Qualitative research is generally characterized for its analytical inductive approach, although as will be seen, there are various games between the inductive and the deductive and the role of theory in qualitative studies. Specifically, the relationships between theory and data are discussed, exemplifying four analytical strategies within the framework of two longitudinal case studies on success developed from a theory driven perspective and mixed sequential design (QUAN-Qual).

Keywords: qualitative research, qualitative data, theory, theory research driven, qualitative data analysis.

Presentación

Agradecimientos y reconocimientos: a las personas asistentes; Dr. Edwin Esteban Rivera; Dr. Rolando Quispe; Dr. Carlos López Rengifo; autoridades académicas. Felicitaciones a la RIPE por su contribución a generar y difundir las investigaciones de las universidades asociadas y también las de otros países y su apoyo al desarrollo de la investigación.

En los tiempos disponibles y formatos que estamos convocados en este III Congreso Internacional, el objetivo de la conferencia no es tanto la exposición profusa de procedimientos o posturas sobre el papel de la teoría en la investigación cualitativa, sino más bien pretende ser un espacio para visibilizar algunas cuestiones al respecto, poderlas repensar y abrir un tiempo al final si desean participar con preguntas, también para que puedan hacer sus propias aportaciones, comentarios al respecto de la temática

que nos convoca. Les agradezco el espacio que brindan para compartir y hablar sobre todo ello.

Hace tiempo que se viene reivindicando, tanto la necesidad de estudios desde el enfoque cualitativo, como reconociendo el valor de sus aportes a la generación de conocimientos en educación y disciplinas afines, como podría ser la salud u otras. Que la investigación cualitativa aborde fundamentalmente el mundo de la experiencia vivida, nos sitúa ante algunas tensiones entre una epistemología fundamentalmente interpretativa y las expectativas de contribución teórica de sus estudios. Existen diversas posturas, diversos enfoques, respecto a la extensión, tipos o niveles de aportación teórica de los estudios cualitativos, que nos retan de alguna manera, que nos desafían; probablemente, de manera especial, en relación con el análisis de los datos y al vínculo entre el mundo empírico y el mundo abstracto de las teorías.

Asunciones generales de la investigación cualitativa

Para una breve aproximación a la investigación cualitativa, retomo las palabras de Sherman y Webb (1998) que nos dicen que lo cualitativo implica una preocupación directa con la experiencia, con la experiencia tal como es “vívida”, como “es sentida”, tal como se da; para ello la investigación cualitativa tiene un objetivo de comprensión de la forma más cercana posible a cómo las personas viven y experimentan una realidad, el mundo que les rodea. Para acercarse de la mejor manera a las experiencias, la investigación cualitativa explora la vida cotidiana de los actores sociales, se acerca a esos contextos naturales donde la experiencia tiene lugar, ya sea el salón de clases, un espacio en el que se desarrolla un programa de hábitos saludables, de educación para la salud, de educación emocional... Y ¿cómo lo hacemos?: a través de material empírico, que describe esos momentos rutinarios, esos momentos también problemáticos, o momentos vitales en la vida de esas personas que pueden ser estudiantes, docentes, docentes experimentados, docentes que se inician en su profesión... Como señalan Denzin y Lincoln (1994, p. 2) “qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials... that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives”. Y es por ello que en este enfoque nos situamos en una corriente idiográfica de la ciencia, porque sobre todo y de forma general nos referimos a cuestiones humanas, sean estudios históricos o interacción social, nos preocupamos por el individuo “idios” centrándonos en aspectos únicos individuales y cualitativos, y desarrollando por tanto interpretaciones de la vida social, siempre desde una perspectiva cultural e histórica.

¿Cuáles son las dimensiones clave en un estudio de enfoque cualitativo? Los supuestos que subyacen al interpretativismo, como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, etc., pueden integrarse en dos cuestiones básicas, que Wilson (1977) definió como la dimensión cualitativo-fenomenológica y la ecológico-naturalista. La primera de ellas, la cualitativo fenomenológica nos dice que las prácticas humanas, solo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan su mundo, sus pensamientos, sus acciones. Ello se ilustra en las imágenes de la Figura 1, donde

aparece una niña que conversa quizá con su madre, un familiar, quizá una persona cercana, y está triste ¿verdad?, ¿qué siente?, ¿qué le sucede?, está viviendo una situación que además desea compartir:

¿Cuál es el foco?



Figura 1. Dimensiones clave en un estudio de enfoque cualitativo

¿Quieres saber qué pienso de mi primer día en el jardín?... y expresa su vivencia, sucede que “no disponen de wifi”, y no pueden acceder a internet, una situación concreta que está viviendo esta niña. Por lo tanto, comprender las experiencias y acciones humanas, ¿qué le sucede?, ¿cómo lo vive?, será lo mismo que colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de las personas. Ustedes acertadamente habrán pensado que no es lo mismo disponer o no de wifi según las circunstancias, no es lo mismo quedarse sin wifi en una escuela que habitualmente dispone de conexión a internet, que en una escuela carente del servicio. Imaginemos la escuela de esta niña, que nunca ha tenido esa conexión y el centro había recibido una subvención para invertir en la mejora de los recursos educativos y digitales de la escuela, el acceso a la red era todo un acontecimiento, se estaba esperando que llegara el primer día en que la comunidad, estudiantes y profesorado, pudieran acceder a internet y por el motivo que fuera la subvención no llega, la escuela se queda sin esa posibilidad y aquello no es posible. Por lo tanto, la segunda dimensión antes comentada, la dimensión naturalista ecológica nos recuerda que las acciones humanas, lo que hacemos y sentimos, está parcialmente determinado por el contexto y el ambiente en el que se da, por lo tanto, son imprescindibles también para comprender de forma situada y contextual ese mundo experiencial, el tema en estudio. Así, resumiendo, la investigación cualitativa, focalizará en las experiencias, significados, y muy importante en las relaciones entre las personas que se dan en un contexto determinado.

Principales aproximaciones metodológicas en la investigación cualitativa

¿Cómo se despliega esa perspectiva interpretativista de la realidad en el acceso al mundo empírico? ustedes conocen también que existen múltiples métodos y tradiciones, es inmensa la aportación en el campo de la investigación cualitativa como se muestra en la selección de obras, quizá pudiéramos sintetizar tres grandes aproximaciones en la investigación cualitativa: aquellos estudios orientados a comprender, aquellos estudios educativos descriptivo comprensivos que tratan de dar cuenta, de explorar, profundizar, conocer algo mejor; conocer la situación de jóvenes respecto a una temática específica, las prácticas docentes, la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje... Tendríamos, por otro lado, aquellos estudios orientados a la toma de decisiones, la investigación evaluativa, estudios evaluativos para la toma de decisiones acerca de programas educativos, programas sociales, programas de salud, etc. Por otra parte, tendríamos una tercera aproximación de aquellos estudios orientados a la innovación, a la transformación, a la mejora de la práctica educativa, por ejemplo, métodos como la investigación acción. Bien, todos ellos comparten algunas cuestiones que estamos trayendo aquí como marco general para dialogar esta tarde, esos métodos fundamentalmente suponen la obtención de datos no numéricos, normalmente textuales, pero tenemos muchos otros formatos por ejemplo los visuales, con imágenes, por ejemplo, ayer mismo tuvimos en este congreso la conferencia del Dr. Ariel Camejo Vento de la Universidad de la Habana, presentando a través del análisis de imágenes, cuadros pictóricos, estudios sobre el Caribe. En estos métodos o enfoques predomina, de manera general, la tendencia a explorar en forma inductiva la realidad, y para concluir diríamos que su valor reside en capturar la riqueza y diversidad de la vida social.

Indicadores de calidad en la investigación cualitativa

La investigación cualitativa goza de un amplio reconocimiento en la comunidad científica, por su madurez y potencialidad para dar luz a los fenómenos, para estudiar y comprender la realidad; disponemos de un abanico metodológico, diversos métodos, procedimientos, enfoques y tradiciones; estudios que muestran una diversidad en sus resultados de tipo instrumental, de tipo simbólico, resultados también de tipo emancipatorio, y como guía para orientar la acción. El reconocimiento y valor de los estudios cualitativos, se ha plasmado también en las últimas décadas, ya centrándonos en el título de la conferencia, en propuestas de diversos autores sobre indicadores y procedimientos de construcción teórica, por ejemplo, Burns (1989) consideró que el resultado del análisis de los datos cualitativos es un esquema teórico que otorga significado al fenómeno en estudio y propuso cinco estándares de calidad para la investigación cualitativa: que se puedan reconocer en sus estudios viveza descriptiva, congruencia metodológica, precisión analítica, conectividad teórica y, sobre todo que aporten en el sentido que hemos comentado hasta ahora que tengan relevancia heurística. Morse (1997), autora del campo de la investigación cualitativa en salud, defendió que la calidad de una investigación cualitativa no debe limitarse a los aspectos de rigor metodológico, sino que deben valorarse también los resultados teóricos de la investigación per se. Su propuesta incluye seis criterios para examinar la teoría derivada de la investigación cualitativa: claridad, estructura, coherencia, alcance, generalización y utilidad pragmática.

Con todos los reconocimientos a la investigación cualitativa, quizá su contribución a la generación de conocimiento, sea una de la facetas de menor recorrido, y traigo aquí algunas palabras de autoras y autores de referencia en el ámbito de la investigación cualitativa que nos interpelan, y nos dicen lo siguiente: “debemos arriesgarnos más en la elaboración de teorías” (Morse, 2003), “hacer más trabajos teóricos” (Cisneros-Puebla, 2004); “pensar desde múltiples perspectivas” (Jackson y Marzei, 2012) incluso se ha llegado a decir que “la investigación cualitativa es larga en datos y corta en teorías” (Morse, 2003), por lo tanto, esta tarde estamos aquí conversando y agradezco tener este espacio para explorar la manera justamente en que las relaciones entre la teoría y los datos se constituyen en una investigación empírica, en el ámbito educativo, en el ámbito social, en el ámbito de la salud, en las disciplinas en las que ustedes se estén manejando y para ello me van a permitir pasar al siguiente punto que les quería presentar para complementar el marco en que nos situamos, el dato cualitativo.

El dato cualitativo

Como ustedes saben los datos cualitativos, son elaboraciones descriptivas de mayor o menor nivel de abstracción, recogen una amplia y diversa gama de información que probablemente haya requerido que estemos en el campo un tiempo relativamente prolongado. Los datos cualitativos se obtienen más bien a partir de procedimientos, de estrategias de recogida de datos más que de instrumentos, diríamos “de lápiz y papel” tipo cuestionarios, lo que no implica que no podamos emplearlos también en nuestros estudios de enfoque cualitativo. Vamos a verlo con un ejemplo, ¿ustedes reconocerían en este fragmento un dato cualitativo?: “Este semestre me tocó un curso terrible, prácticamente todos los estudiantes son malos; no saben nada y solo hay uno o dos que medio entienden. En el parcial se rajó el 80%. Es terrible” (Gómez, 1998, p. 15). ¿Sería un dato cualitativo? ¿por qué? ¿a qué tema podría estar haciendo referencia este fragmento? ¿con qué estrategia creen que se ha obtenido? ¿quién está hablando? Quien habla es un docente, pero podría haber sido un estudiante que está explicando que “le tocó” estar en un curso terrible. Y ¿qué nos dice este texto?, ¿qué nos dice este fragmento descriptivo, este dato cualitativo?, probablemente nos está dando muchas pistas. Nos dice de la opinión de este docente, sobre su curso, sobre la “calidad” del curso que, entre comillas “le ha tocado”, nos habla de las “capacidades” de los estudiantes, por ejemplo, son malos, se supone que tienen conocimientos previos o se espera que tengan unos conocimientos previos, según este docente dice que no saben nada, nos habla de su “rendimiento académico” y también nos habla de la posición, de la actitud del docente, de este curso, este curso es terrible, una actitud negativa, no está viendo este curso como un reto profesional, como una posibilidad de llevar a estos estudiantes a una mejora.

Por lo tanto, el dato cualitativo es un dato muy denso, cuando decimos que es un dato denso, es una expresión que ustedes conocen, en esas cuatro líneas hemos observado distintas cuestiones, por lo tanto, denso por la naturaleza idiosincrática, personal, subjetiva, que nos ayuda a conocer, a comprender la vivencia respecto a ese fenómeno, en este caso del docente. Por eso decimos que los datos cualitativos son datos también fenomenológicos porque aluden a la comprensión del mundo desde el punto de vista de los participantes, y los podemos obtener con distintos grados de estructuración.

¿Cuáles son los retos? Tenemos desafíos por la naturaleza misma de la información que tiene una fuerte carga de significados, por la multiplicidad de voces, visiones de participantes, docentes, estudiantes, familia, comunidad..., el análisis de datos requiere esfuerzo, pericia, creatividad, constancia por parte del analista. Por otra parte, está presente en varios momentos del proceso analítico no se procede como en los enfoques en que la recogida y el análisis son etapas claramente diferenciadas, sino ustedes saben que el análisis cualitativo es un análisis progresivamente intensivo, focalizado y selectivo. Por otra parte, no hay un proceso único, ni estandarizado y hay una escasez de modelos prácticos para la propia investigación.

Niveles de interpretación en el análisis de datos cualitativos

Siguiendo con esta idea de niveles de interpretación y análisis de datos, más allá de los objetivos específicos de los distintos métodos de investigación en relación con la generación de conocimientos, algunos autores sitúan el debate en torno al nivel de interpretación que cabe realizar. Strauss y Corbin (1990) señalan tres posturas (Figura 2): una primera representa aquellos estudios en los que se realiza un escaso trabajo interpretativo, se prioriza las voces de los participantes, el objetivo es ofrecer una visión lo más cercana a su vivencia; una segunda postura, con trabajos más orientados a ofrecer una descripción detallada cuando realizan el análisis y presentan sus resultados, los materiales ilustrativos pretenden mostrar cómo es la realidad y las interpretaciones ofrecer una visión más conceptual de la misma, variando en su nivel de abstracción teórica; una tercera postura o aproximación en los trabajos interesados fundamentalmente por los procesos de theory building, que se definiría como el proceso a través del cual se intenta dar sentido al mundo observado, conceptualizando, categorizando y ordenando las relaciones entre los elementos observados.



Figura 2. Niveles de interpretación en el análisis de datos cualitativos.
Adaptado de Strauss y Corbin (1990)

¿Cómo nos situamos frente a estos distintos niveles de análisis? Por supuesto, los objetivos de sus estudios les guiarán, así como los métodos que han utilizado, pero en cualquier caso para que los relatos, los informes sean relevantes a los propósitos de la investigación, en la elaboración de la información el resultado no se espera sea un frío informe en el que las personas que han participado no se reconozcan, pero tampoco una mera transcripción y organización de datos a modo de entrevista periodística. El/la investigador/a añade al dato descriptivo un componente interpretativo o de elaboración conceptual. Interpretar implica, dar sentido al análisis, buscando relaciones y conexiones entre las dimensiones descriptivas. Por lo tanto, el análisis de datos y su elaboración conceptual nos lleva a responder algunos “dilemas” o desafíos: descripción/interpretación, emic-etic, inducción/deducción....

Los datos per se tienen una importancia relativa y es preciso avanzar de la descripción a la interpretación, añadiendo un componente interpretativo o de elaboración conceptual, una especie digamos de ensamblaje conceptual o teórico, vamos a ver un ejemplo sencillo sobre esto, vamos a hacerlo de manera práctica. En la figura 3 se recogen unas palabras de un estudiante sobre su experiencia de aprendizaje:

Analizar el “dato cualitativo”

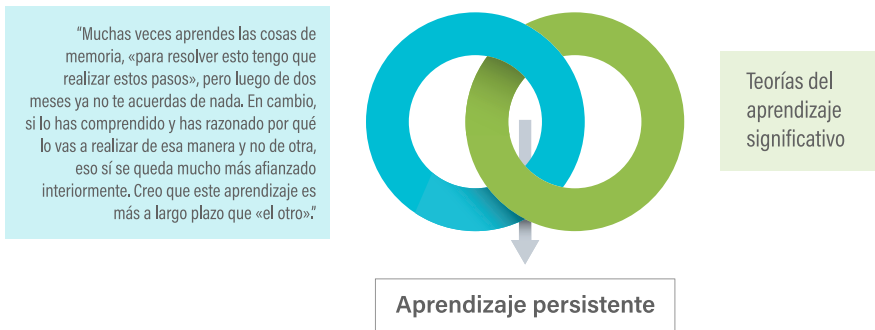


Figura 3. Relación emic y etic en el análisis de datos cualitativos

En este fragmento, el estudiante nos expresa lo que le sucede cuando intenta “aprender algo de memoria”, me pasa esto cuando aprendo las cosas de memoria, en cambio, si lo hago de otra manera, pues parece que comprendo y razono lo que hago, se afianza interiormente, ese aprendizaje es a más largo plazo que ese otro de aprender de memoria. Ustedes reconocen aquí de nuevo un “dato cualitativo” que se refiere al mundo de la experiencia y significados, en este caso del aprendizaje de este estudiante. Y como comentábamos anteriormente, el dato por sí mismo posee una importancia relativa, es preciso descubrir su sentido, avanzar de la descripción hacia la interpretación.

Qué sucede cuando ese mismo fragmento lo repensamos desde la visión que ustedes conocen como una visión etic, tratando de comprender, de conceptualizar aquello que relata el estudiante: quizá ustedes están pensando desde las teorías del aprendizaje significativo, la diferencia entre un aprendizaje reflexivo versus un aprendizaje memorístico; probablemente haya otras teorías o modelos que ustedes hayan rememorado al escuchar las palabras de este estudiante. Y pensándolo desde ahí, tratando de sintetizar, pero al tiempo de abrir, de expandir ese “dato bruto” o concepto de primer orden, nombramos lo que se da en este fragmento como un proceso que podríamos denominar un “aprendizaje persistente”. Aprendizaje persistente es una categoría más abstracta que el fragmento inicial. Aprendizaje persistente tiene un carácter dual, por cuanto aplica tanto a la instancia empírica a la cual se refiere (emic) al fragmento del estudiante, como al tiempo está sintonizada con la perspectiva interpretativa del investigador/a (etic).

En definitiva, trataba de ilustrar con estos ejemplos sencillos, el proceso que con mayor o menor nivel de abstracción o elaboración conceptual se puede dar al acercarnos al análisis del dato cualitativo. Y aunque existen diversos modelos o procedimientos de análisis de datos podemos identificar tareas comunes y en las fases analíticas o que implican una “reducción” de la información se dará un sistema categorial, dimensiones o núcleos de análisis (cada método bien sea teoría fundamentada, fenomenología u otros presenta sus particularidades), una instancia que media de alguna manera entre el texto y lo que se dice del texto. “Aprendizaje persistente” es la categoría que en el ejemplo anterior ha aparecido. El sistema reduce y organiza la información, al mismo tiempo es muy potente, nos permite también pensarla, nos permite expandirla, nos permite profundizarla, tanto si utilizamos categorías de primer orden, de segundo orden, codificación abierta, existenciales... el sistema categorial es de alguna manera el corazón del análisis: “codificar” no es solo asignar una etiqueta, sino que la codificación refleja nuestras ideas analíticas y son el vínculo entre el dato bruto y los marcos interpretativos.

Ejemplos de estudios desde una perspectiva “*theory driven*” y estrategias analíticas utilizadas

En la segunda parte de este encuentro, quisiera compartirles algunos estudios desarrollados en el seno del equipo de investigación GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural, <https://www.ub.edu/gredi/>) para explorar y comprender los procesos de éxito escolar en jóvenes de familias migradas, estos jóvenes tal y como han evidenciado diversos estudios e informes nacionales e internacionales tienen muchas más probabilidades de abandonar sus estudios en el tránsito entre la enseñanza obligatoria a la postobligatoria. Estos estudios se han desarrollado desde una perspectiva *theory driven*, es decir, estudios con un claro contexto teórico; un desarrollo mayor de las estrategias analíticas utilizadas y el papel de la teoría pueden consultarlo en Sandín (2018).

Los estudios han tratado de descubrir y analizar por qué es tan elevado el nivel de abandono escolar en la enseñanza post obligatoria y cuáles son los procesos educativos y sociales que favorecen o limitan su persistencia académica. En la Figura 4 se muestran las preguntas generales en ambos estudios y las cuestiones específicas para cada uno de ellos, y a partir de las cuales se diseñaron y desarrollaron dos estudios de carácter longitudinal desde una perspectiva *theory driven*:

Un enfoque *theory driven* utiliza la teoría a priori para diseñar la investigación e implica una lógica deductiva; la investigación *theory driven* presenta un claro contexto teórico que orienta las cuestiones y los datos a obtener; la teoría no es un fin en sí mismo, sino que orienta la investigación empírica. (Sandín, 2018, p. 62).

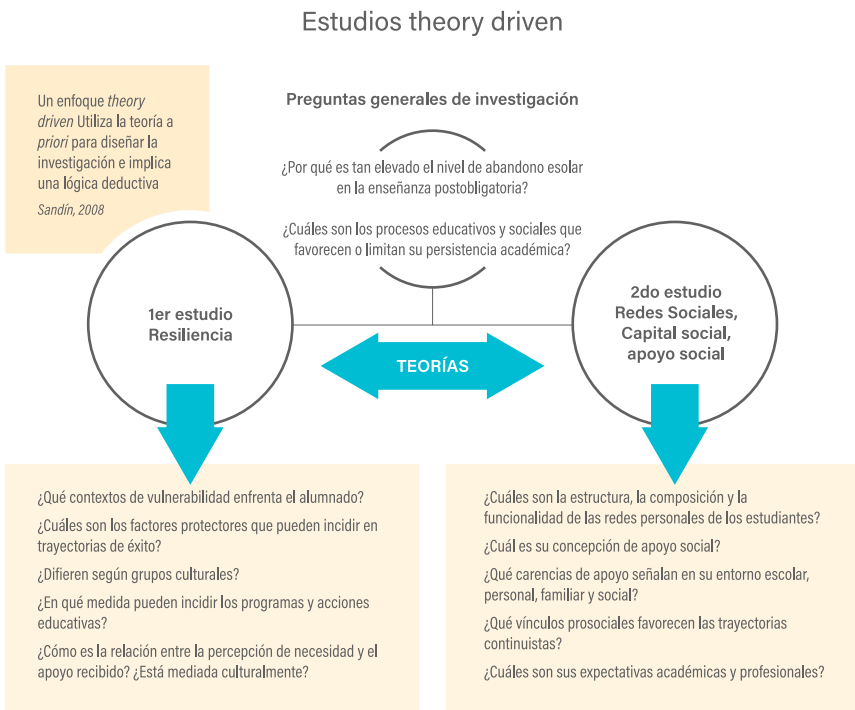


Figura 4. Estudios theory driven sobre el éxito escolar

Una perspectiva *theory driven* no descarta la posibilidad de aporte a la generación de conocimiento. El primer estudio tomó como marco teórico o framework el concepto y teorías sobre resiliencia. Este enfoque nos permitió en primer lugar situar el estudio desde una perspectiva positiva, no de déficit, preguntarnos desde otra mirada ¿por qué algunos estudiantes sí concluyen sus trayectorias académicas y otros no?, ¿por qué en igualdad de condiciones (desfavorables) algunos muestran persistencia y logro

académico? En el segundo estudio y con el trasfondo de los mismos interrogantes generales, el estudio se situó de manera general en la metodología del análisis de redes sociales (social network analysis), la teoría de vínculos débiles (Granovetter, 1973), agujeros estructurales (Burt, 1992) y recursos sociales (Lin, 1999), y los constructos de apoyo social, y capital social relacional. Véase cómo las cuestiones de investigación en los respectivos estudios se modelan, se iluminan a la luz de los marcos teóricos en los cuales se inscriben, se inspiran, esta es la primera cuestión que les quería señalar. Ambos estudios, con diseño mixto secuencial (QUAN) (→qual) de carácter longitudinal, realizaban un seguimiento de los y las estudiantes de la etapa obligatoria a la postobligatoria (Figura 5). El método respondió a la modalidad de “estudio de casos de tipo instrumental” en la que los casos particulares se analizan para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría (Stake, 1995). En ambos estudios, en la segunda fase se realizaron entrevistas y se obtuvieron relatos de las experiencias de estos jóvenes en las dimensiones específicas de interés. Se implementaron diversas estrategias analíticas: análisis intracaso teórico, análisis transversal temático, aproximación inductiva, metáforas (ver Sandín, 2018, para mayor detalle).



Figura 5. Estrategias analíticas utilizadas en dos estudios theory driven (Sandín, 2018)

1. Análisis intracaso. La primera estrategia consistió en un análisis intracaso de manera que en cada entrevista se identificaron los fragmentos que conceptualmente respondían a las dimensiones y factores de resiliencia propuestos por Saavedra y Villalta (2008). Cada caso constituía una historia de éxito, podíamos explorar cómo se daba de forma particular y en contraste con la teoría, véase la Figura 6. En este enfoque analítico, sin abandonar una postura exploratoria de descubrimiento, lo que predomina es el análisis de los casos en su encaje con las dimensiones de la teoría para contrastar y validar teóricamente los casos. Se analizan desde una lógica deductiva que contribuye a la contrastación y validación teórica (Yin, 1994).

Modelo teórico de resiliencia Saavedra y Villalta (2008)

| | | | |
|-----------------|-------------------|------------------|--------------------|
| F1: Identidad | F2: Autonomía | F3: Satisfacción | F4: Pragmatismo |
| F5: Vínculos | F6: Redes | F7: Modelos | F8: Metas |
| F9: Afectividad | F10: Autoeficacia | F11: Aprendizaje | F12: Generatividad |

Estrategia 1 análisis intracaso, validación, contrastación teórica

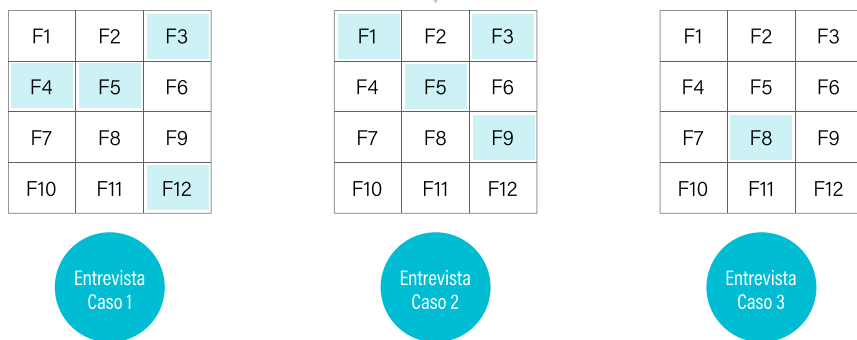



Figura 6. Estrategia 1: análisis intracaso teórico

2. Análisis transversal temático. La segunda estrategia utilizada en el análisis de las entrevistas, complementaria a la anterior, es ampliamente utilizada en los estudios cualitativos y consistió en un análisis temático guiado por las dimensiones de la entrevista en el que se realizó una síntesis transversal (Yin, 1994) que permitió identificar similitudes y diferencias en las narrativas de éxito y garantizar una comprensión holística.

3. Análisis inductivo. El valor y riqueza de los datos obtenidos en las entrevistas nos llevó a explorar una tercera aproximación de tipo inductivo, tratando de descubrir en los datos “algo” diferente, algo novedoso, poniendo entre paréntesis justamente los marcos teóricos, los conceptos, explicaciones que hasta entonces estábamos manejando para explorar las historias de estos jóvenes. Ese acercamiento más al estilo de la teoría fundamentada, supone un análisis minucioso, atento, línea a línea, con una aproximación progresivamente inductiva y de abstracción conceptual. Y, efectivamente, aparecieron nuevos aportes, expandimos los resultados al descubrir algo que no habíamos intuido, apreciado o incluso obtenido en otros análisis. Lo relevante, lo que emergió de los datos (Trinidad-Requena, Carrero-Planes y Soriano-Miras, 2006) fue la identificación de un patrón de tiempo entre la aparición de un factor de riesgo y un factor protector. Es decir, las condiciones específicas en que en nuestros jóvenes se daba la confluencia exitosa de un factor de riesgo y protector. En términos de los procedimientos generales de análisis en teoría fundamentada, emergía una posible “categoría central” que nos permitía dar nueva luz al fenómeno de la resiliencia en estos jóvenes; la categoría central es la que tiene un mayor poder explicativo y predomina sobre las otras categorías. La categoría central fue denominada como “el tiempo cuenta”.

4. Metáforas. Como última estrategia mencionar el uso de las metáforas, otra de las formas de teorización en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012). En la figura 7 se recogen los niveles de teorización en la investigación cualitativa, la metáfora estaría en el primer nivel. Las metáforas teorizan de alguna manera, uniendo aquello que no nos es familiar, aquella experiencia que estamos tratando de comprender y explicar, con aquello que sí lo es, crean significado a través de esa comprensión metafórica. Comunican lo abstracto por medio de términos concretos y ayudan a reducir la complejidad y la ambigüedad (Lakoff y Johnson, 2004). Permiten adquirir una comprensión de temas complejos o situaciones nuevas a través de conceptos conocidos. En nuestro estudio sobre la resiliencia en estudiantes de procedencia migratoria en situación de vulnerabilidad, “el cactus como metáfora” (original de Milton H. Erickson) fue una for-



Las metáforas como forma de teorización en la investigación cualitativa (Llewellyn, 2003)

Table I.
Five levels of theorization

| Level | Theory | Focus |
|-------|---------------------------|--|
| One | Metaphor theorizes | By Image-in and grounding experience |
| Two | Differentiation theorizes | By “cutting the pie” of experience |
| Three | Concepts theorize | By linking agency and structure through practice |
| Four | Theorizing settings | Explaining how contexts for practices are organized |
| Five | Theorizing structures | Explaining impersonal, large scale and enduring aspects of social life |

“el cactus como metáfora” (original de Milton H. Erickson)

Figura 7. Estrategia 4: El uso de metáforas como forma de teorización en la investigación cualitativa

ma válida de expresar y revelar el conocimiento sobre la experiencia de resurgir ante la adversidad: ¿cuál es la imagen del cactus? son plantas capaces de subsistir en cualquier condición, con poca agua, apartadas de la luz, sin demasiada tierra, el cactus resiste; el cactus ofrece una imagen desafiante, espinosa, como las que enfrentan estos jóvenes en sus procesos vitales, que sin embargo logran avanzar en su desarrollo personal, social y académico, resurgiendo, como finalmente también florece el cactus, con gran belleza; el cactus es muy capaz y se adapta enormemente, sin embargo, su resistencia no es eterna, si no recibe “a tiempo” (el tiempo cuenta) algunos cuidados, no logrará sobrevivir, como aquellos estudiantes que abandonarán los estudios.

A modo de conclusión

Hemos tratado de mostrar que existen diversos juegos entre lo inductivo-deductivo y el papel de la teoría. En un estudio exploratorio o descriptivo, es muy probable que la teoría ocupe un papel secundario ya que la intención no es tanto la conceptualización cuanto la elucidación y descripción. Por otro lado, los estudios *theory driven* son útiles para sensibilizar a los/as investigadores/as hacia conceptos y procesos que quizá no habrían identificado a través de procedimientos inductivos. También se puede utilizar la teoría de manera exploratoria, conceptos flexibles, sensibilizadores, para formular interrogantes iniciales. La investigación cualitativa se sitúa tanto en una perspectiva interpretativa como conceptual y está llamada a usar la teoría para pensar con los datos, usar los datos para pensar con teoría. Hemos comentado que existen diversos niveles, procedimientos y formas de conceptualización y abstracción teórica, les invito a ensayarlas o explorarlas en la medida les puedan convenir en sus trabajos. Finalizamos con las palabras de Sandelowski (1993) y Creswell (2007), que nos dicen, respectivamente, que la “teoría se debe desenmascarar” y que “una buena investigación debe hacerla explícita”.

Referencias Bibliográficas

Burns, N. (1989). Standards for Qualitative Research. *Nursing Science Quarterly*, 2 (1), 44-52.

Burt, R. S. (1992). *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Harvard University Press.

Cisneros-Puebla, C. A. (2004). “Let’s Do More Theoretical Work...”. Janice Morse in Conversation with César A. Cisneros-Puebla. *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (3), article 33.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd ed., Sage Publications.

Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (1994). Entering the field of qualitative research. En N.K Denzin y Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, P. (1998). *Profesor: no entiendo. Reflexiones alrededor de una experiencia en docencia de las matemáticas*. Una empresa docente.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. Routledge.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. 6ª ed. Cátedra.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22 (1), 28-51.
- Llewellyn, S. (2003). What Counts as “Theory” in Qualitative Management and Accounting Research? Introducing Five Levels of Theorizing. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 16 (4), 662-708.
- Morse, J. M. (2003). “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En J. M. Morse (ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, 29-55. Editorial Universidad de Antioquia.
- Morse, J. M. (1997). *Considering Theory Derived from Qualitative Research*. En J. M. Morse (ed.). *Completing a Qualitative Project. Details and Dialogue*, 163-189. Sage
- Saavedra-Guajardo, E. y Villalta-Paucar, M. (2008). *Escala de resiliencia para jóvenes y adultos (SV-RES)*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, CEANIM.
- Sandelowski, M. (1993). Theory Unmasked: The Uses and Guises of Theory in Qualitative Research. *Research in Nursing and Health*, 16 (3), 213- 218.
- Sandín, M.P. (2018). Estudios de casos theory driven: inmigración y éxito escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 57-74.
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). The Falmer Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Trinidad-Requena, A.; Carrero-Planes, V. y Soriano-Miras, R. M. (2006). Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, *Cuadernos Metodológicos* 37.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. 2 ed. Sage.

Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educativa peruana¹

Felipe Aguirre Chávez

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1513-3573>

Cómo citar: Aguirre Chávez, F. (2022). Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educativa peruana, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa4>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las categorías base y fundamento en el proceso y resultado la investigación científica educativa peruana en docentes de educación básica. Metodológicamente el estudio corresponde a investigaciones teóricas de revisión de la literatura sobre el desempeño docente. Y desde la utilización de métodos teóricos de análisis y síntesis, se ha llegado a concluir que en la práctica educativa hay prevalencia de dos vicios epistemológicos, empirismo y dispersión teórica.

Palabras clave: base, fundamento, proceso, investigación científica, situación del profesorado.

Base categories and Foundation in the process and result of peruvian educational scientific investigation

Abstract

The objective of this study was to analyze the base and foundation categories in the process and result of Peruvian educational scientific research. Methodologically, the study corresponds to theoretical investigations of literature review on teaching perfor-

¹ Versión mejorada del manuscrito, *Base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación educativa del mismo autor Aguirre, F. (2017) publicada en la Revista Educa UMCH, 17(1), 97-103.*

mance. And from the use of theoretical methods of analysis and synthesis, it has been concluded that in educational practice there is a prevalence of two epistemological vices, empiricism and theoretical dispersion.

Keywords: base, foundation, process, scientific research, situation of teachers.

Introducción

Según Aguirre (2017) “Las categorías base y fundamento conforman dos cuestiones diferentes, pero a su vez, intrínsecamente, conectadas. No hay objeto, campo o dimensión social fuera de su alcance. Tal vez, metafóricamente hablando, base y fundamento conforman el sello y la cara de la moneda que transversa todos los factores de la realidad” (p.1)

En ese contexto, “en la investigación científica educacional, las variables, categorías, conceptos, definiciones, supuestos, juicios, razonamientos y argumentos están determinados por sus bases y fundamentos” (Aguirre, 2017, p.1) y en términos gnoseológicos, probablemente, no existen categorías que estén fuera del alcance de la base y su fundamento. Por ello en el presente estudio trataremos de ensayar probables respuestas a las siguientes cuestiones: ¿A qué llamamos base? y ¿A qué llamamos fundamento? Dos cuestiones esenciales en el proceso y resultado de la investigación científica educacional.

La investigación científica como proceso y resultado son fenómenos eminentemente teleológicos y por eso mismo políticos. Entonces, cuando alguien afirma que la investigación científica en general y particularmente la investigación científica educacional no tiene nexos con la concepción del mundo y la filosofía sucumben al error elemental de tipo teórico-metodológico expresada desacertadamente como: “Hablo como técnico y no como teórico”. Absurdo e inviable, “pura retórica” por cuanto están intentando separar lo que está intrínsecamente unido. Más todavía, olvidando que el proceso investigativo constituye un proceso unitario. Claro, este último vista desde la lógica dialéctica. Una unidad y que sus fines, sus orígenes y desarrollo yacen estrechamente ligado al conjunto de factores de carga ideológica con fines y objetivos económicos-políticos. De allí que los fines de la investigación científica históricamente han tomado diversos matices en función a intereses económicos e ideológicos correspondientes al modo de producción vigente e implementadas por mecanismos políticos y ejecutadas por políticos a través del sistema educativo en sus niveles, modalidades, ciclos, grados y áreas de estudio.

Por consiguiente, en términos conceptuales y metodológicos la investigación científica en sus enfoques primero se configura por medio de los procesos educativos, que al decir de Ponce (1975): “Según sea su carácter, contenido, orientación y proyecciones la educación y la enseñanza constituyen agentes de apaciguamiento y conformismo, o vectores dinámicos del cambio esencial en la vida de la sociedad” (p.49). Más todavía, según Ponce (1975): “Desde una perspectiva objetiva y científica, la educación y la

enseñanza, propugnan el quietismo y el estancamiento o la transformación activa de la sociedad, y nunca existen en forma “neutra”, “independiente”, “pura”, ajena a la realidad social y sus contradicciones y conflictos concretos que en ella tienen lugar, Ponce (49).

Históricamente, el anclaje en el empirismo, tecnicismo y lo puramente procedimental, así como el rechazo de la teoría y de la investigación científica por considerarlas innecesarias, inservibles o carentes de sentido, todo ello asentado en una deficiente formación profesional, han conducido en la generalidad de casos en que el docente entienda la realidad de modo elementalmente simple y facilista, con un pensamiento marcado por la unilateralidad.

En el caso peruano, las “capacitaciones docentes” realizadas en función de las sucesivas “reformas educativas” en los últimos 35 años no han hecho más que reforzar ese empirismo, con el agravante de obligarlos a asumir concepciones y elaboraciones “teóricas” de carácter anticientíficos y, en no pocos casos, hasta oscurantistas. En ese contexto objetivo de pensamiento metafísico con sus variantes de empirismo, positivismo, neopositivismo, pragmatismo y utilitarismo al docente no se le puede atribuir por ejemplo el fracaso educativo ni los deficientes niveles de capacidades científicas de los estudiantes.

En todo caso, su mayor responsabilidad estriba en haberse dejado ganar por el empirismo y su renuncia al estudio, a la investigación y la creación. Con el empirismo hasta los tuétanos resulta más fácil copiar que crear. Es más “cómodo” y viable aplicar mecánicamente técnicas, instrumentos y “recetas”, antes que diseñar, elaborar vías de estimulación, desarrollo y evaluación pertinentes al contexto específico donde se desenvuelve.

En ese contexto hay dos falencias recurrentes el empirismo y la dispersión teórica que, en gran parte, obstaculizan el proceso de producción de conocimientos científicos y, por ende, el diseño de alternativas viables de solución de problemas de la práctica educativa.

El empirismo y la dispersión teórica en los docentes según Piscocoya (2009) se refleja en los deficientes resultados académicos alcanzados por los escolares. Al decir de Ramos (2011) uno de los problemas por el cual los educandos no logran alcanzar una buena comprensión de lectura es debido a que los docentes no tienen en cuenta que cada estudiante tiene un proceso individual, por lo que los docentes imparten sus clases de manera general. Eso estaría ocurriendo por desconocimiento de teorías pertinentes, es decir, por asumir de forma acrítica, mecánica y empírica el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020) solo un 14.5% de estudiantes que se encuentran en un nivel satisfactorio de desempeño en comprensión lectora. Esta situación preocupante por cuarto según Zamora et al. (2016) la lectura es considerada como el eslabón primordial de la comprensión y permite el acceso a la cultura universal y contribuye en la resolución de problemas matemáticos.

El empirismo y la dispersión teórica sobrepasa el momento actual y abarca múltiples factores. En su momento el Mariátegui (2003) había indicado que la falencia que even-

tualmente podría presentar el docente tiene correlación con la crisis de la educación, es decir, «Coincide universalmente con una crisis política» (p.38). No obstante, se olvida de que se trata de una responsabilidad de múltiples factores y en cambio se focaliza solo en la función docente.

Según el punto de vista de Rivera y Aguirre (2011):

Aunque eventualmente contáramos con contingentes selectos de maestros esmerados del más alto nivel, los índices deficitarios en las capacidades escolares continuarían, porque éstas no sólo dependen de la pertinencia pedagógica, sino también de las premisas biológicas y sociales con que el estudiante llega y discurre en la escuela (p.3).

Más todavía, según los autores Rivera y Aguirre (2011) “El Maestro podría ser brillante, pero para el cumplimiento satisfactorio de su misión formativa requiere contar con condiciones materiales, estado nutricional, salud, motivaciones sociales, medios, instrumentos, hábitos y predisposiciones orgánicas-psíquicas favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.3). En todo caso, el aspecto material es la base sobre el cual se configura los aspectos psíquicos y todo el potencial en el ser humano. En tanto seguimos siendo un país de brechas desde la educación se debe asumir su rol desarrollador material, social y espiritual de una nueva sociedad. Cuestión que condujo a Mariátegui (2003, p. 10) postular la tesis: «No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política» (p.10).

Mientras no se democratice la economía la democratización de la educación de calidad para todos seguirá siendo solo una aspiración y las eventuales «reformas» e «innovaciones», solo serán intentos de “renovación” acciones de poner al día las viejas prácticas con nuevos rostros y así estamos condenados al fracaso. No obstante, luces y sombras también hay en todo el proceso y también hay hechos de los cuales sentirse orgullosos y hechos que debemos asumir aun cuando sus consecuencias sean nefastas, como refiere Mariátegui (2003) «De todas las victorias humanas, corresponde a los maestros el gran mérito; de todas las derrotas humanas, les corresponde también la gran responsabilidad» (p.62). Y, para tener más victorias que eleven la autoestima del pueblo le corresponde al maestro aquello que proclamaba Martí (1990): «Hacer lo que conviene a nuestro pueblo, con sacrificio de nuestras personas; y no lo que conviene a nuestras personas con sacrificio de nuestro pueblo». Y, desde luego, es conveniente para nuestro pueblo es el desarrollo social equitativo sin exclusión y ello sería posible cuando como país demos el giro de 180 grados, es decir, pasar de país extraccioncita y consumista a ser un país con desarrollo científico y tecnológico.

En aras de superar el problema el Ministerio de Educación en los últimos años ha puesto en marcha masivos planes y programas de formación en servicio que se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Programas de capacitación docente

| 1995-2001 | 2002-2006 | 2007-2012 | 2008-2012 |
|---|---|---|--|
| Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) | Programa Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PNFS) | Programa de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) | Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) |

Nota. Expediente técnico de Becas de maestras y doctorados en educación, Pronabec (2014).

Los planes y programas compartieron similitudes fundamentales de pragmatismo y funcionalismo, estaban centrados en lo metodológico o en la especialización. De cuatro programas PLANCAD, PNFS, PRONAFCAP y PELA tres estuvieron centradas en el desarrollo de cuestiones metodológicas, (métodos, estrategias, técnicas, procedimientos) y PRONAFCAP aunque emergió como alternativa respecto a los anteriores, con el propósito de especializar al docente se disolvió en sus primeros años de nacido como refiere Cuenca (2015) “tuvo como objetivo mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño docente” (p.13), pero no fue sostenible ni compacto en sus planteamientos.

El panorama histórico de las capacitaciones al docente revela entonces que estuvo centrado aspectos metodológicos descuidando aspectos teóricos. Según Rivera (2010), al docente: “No se les enseña las bases científicas de la técnica, ni tampoco los fines u objetivos de las mismas” (p.6). Asimismo, otro autor, Leblond, como se cita en Rivera y Aguirre (2011) declara: “Los profesionales en la ciencia son cada vez más técnicos y menos intelectuales, y los momentos de creación y crítica no se dan tanto en la educación escolar como en la educación universitaria” (p.6). Es decir, la situación por la que atraviesa la educación peruana, requiere, además, desarrollar en sus maestros habilidades teóricas metodológicas, competencias académicas que le posibiliten asumir, valorar críticamente su práctica a fin de diseñar propuestas creativas que como proceso y resultado posibiliten construir nuevos conocimientos que contribuyan en la solución de problemáticas del proceso educativo y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además del Proyecto Educativo Nacional (2007) en el año 2012 el Ministerio de Educación ha publicado el documento Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) (MINEDU, 2012), en el que por primera vez en la historia de la educación peruana se pone énfasis en la importancia de los fundamentos teóricos metodológicos del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, se enfatiza en la necesidad de dominio de enfoques teóricos y el abordaje de diagnósticos pedagógicos científicos como parte del quehacer de la profesión docente. Asimismo, presenta los criterios sobre lo que debe ser una buena enseñanza desde sus dos pilares: base y fundamento.

El presente estudio siguiendo a Fiallo (2008) metodológicamente corresponde a estudios teóricos de análisis y síntesis e histórico lógico. Bajo esa óptica en el presente estudio se buscó responder las siguientes cuestiones: ¿A qué llamamos base? y ¿A

qué llamamos fundamento? Dos cuestiones esenciales en el proceso y resultado de la investigación científica educacional asumidas en el presente estudio como categorías de análisis.

¿Qué entendemos por base?

En el presente estudio como base se entiende las condiciones físicas, materiales, el contexto histórico-social, en el que vive y se desarrolla el ser humano. Según Castro (2005) “Es la forma históricamente condicionada mediante la cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia” (p. 491).

La plataforma o base material sostiene y garantiza la satisfacción de las necesidades primarias y sin la base, la vida social sería inconcebible. En palabras de Aguirre (2017) “Si por alguna razón la actividad productiva cesara, entonces desaparecería la sociedad humana, se desintegrarían las instituciones y las organizaciones sociales, se extinguiría la cultura y se destruirán las formas habituales de existencia humana. Los hombres experimentarían un proceso regresivo hacia el estado primigenio de la civilización (p.2).

En el caso del desarrollo humano, la base o asiento sobre el que se configura el desarrollo humano en sus múltiples factores constituye lo orgánico. A manera de ilustración. Según la psicología la estructura sobre la que se desarrollan las funciones psíquicas superiores es lo biológico que provee las estructuras de las funciones. En sociología constituye la plataforma económica que determina las relaciones sociales. Al respecto, indica Selsan como se cita en Castro (2007) la base en términos más amplios es el mundo objetivo, un mundo que existe independientemente de la conciencia humana. Hemos nacido en ese mundo que no hemos creado y que permanecerá después que nosotros desaparezcamos. Ese mundo objetivo con la totalidad de sus factores materiales y espirituales propios de un tiempo y contexto constituye la base.

¿Qué entendemos por fundamento?

El fundamento es el presupuesto teórico que en el sentido más amplio abarca la concepción del mundo, la filosofía, los enfoques, las teorías que, eventualmente, orientan el punto de vista, el modo de ver y vivir la vida en la totalidad de sus factores. Es un aditamento ideológico que le confiere significado a la existencia humana. Por ejemplo, ayuda explicar por qué determinados seres humanos son optimistas y otros pesimistas. En ese sentido, según Lefebvre (1961), “posee un sentido más amplio que la palabra filosofía” (p.7), es decir, es todo el aditamento conceptual con sus diferentes nominaciones que posee un sujeto y que en su sentido más amplio se denomina concepción del mundo que implica, por un lado, acción, es decir, algo más que una actitud filosófica y que, por otro, que no es necesariamente la obra de tal o cual pensador. La concepción del mundo es más bien la obra y expresión de una época de la sociedad.

En el desarrollo social como indica Aguirre (2017): Las relaciones de producción conformada por aspectos cognoscitivos, ideológicos-culturales junto a las fuerzas productivas, el aspecto físico de la realidad, constituyen la forma histórica condicionada mediante el cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia y desarrollo. (p.3). Más todavía, “La interrelación de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, conforman la estructura, sobre la que se edifican las superestructuras, las instituciones, las concepciones políticas y jurídicas, la filosofía y la ciencia, el arte y la cultura, en una palabra: el fundamento” (Aguirre, 2017, p. 3).

En todo caso, por lo importante rol que cumple se podría afirmar, desprovisto de base y fundamento la vida social sería inconcebible.

Relación intrínseca entre base y fundamento

Existe relación recíproca entre base y fundamento, eventualmente, la línea delgada de diferenciación podría impedir distinguirlos. Pero, se trata de dos categorías, aunque diferentes y esencialmente unidas. En palabras de Castro (2005), “Del modo de producción dependen las estructuras, las funciones y el desarrollo” (p. 491). La relación recíproca posibilita el desarrollo social. Pero no considerarlas de este modo, sin temor a equivocación nos llevaría al fracaso.

En ese sentido añade Castro (2005) “La psicología evolutiva tiene importantes aportaciones sobre las categorías base y fundamento. En el desarrollo ontogénico, identifica la existencia de dos aspectos diferentes, pero a su vez complementarias: lo biológico y social. Lo biológico es la base material, la estructura necesaria e imprescindible, sin el cual el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, el desarrollo de los fundamentos no sería posible” (p.390).

En la misma línea de interrelación de lo biológico y social destaca la interacción de la estructura y la función. La estructura material celular con su componentes anatómicos- fisiológicos-químicos denominados aptitudes es definido por Castro, (2005) como “conjunto de condiciones psicofisiológicas individuales que constituyen las premisas naturales para la formación y desarrollo de las capacidades” (p.69). Sobre la base de las aptitudes, por la interacción social, se desarrollan las funciones psíquicas superiores, (pensamiento, lenguaje y memoria), que reciben el nombre de capacidades. Lo valioso es saber que entre aptitud y capacidad existe recíproca interdependencia. Para un educador es muy importante saber esa interrelación por cuanto la dotación genética y las funciones psíquicas superiores, se interpenetran y determinan el desarrollo humano. Según la tesis de Vigotsky (2008) la interrelación entre aptitud y capacidad es de ida y vuelta. Las aptitudes determinan a las funciones y estas a su vez modifican, transforman a las aptitudes. Podemos entonces hablar de que “la función hace al órgano” pero las funciones se especializan sobre la calidad de las predisposiciones anatómicas y fisiológicas de los órganos. Y, a la inversa, los órganos que no se estimulan y desarrollan, las que no se ejercitan se atrofian, mueren por desuso.

La concepción del mundo es determinante

La concepción del mundo, denominado, también, cosmovisión o Weltanschauung, acuñado y empleado por primera vez por Wilhelm von Humboldt y sistematizado como asignatura de formación general por Romano Guardini. Ambos autores de origen alemán convergieron al denominar a la concepción del mundo como sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la realidad y sus factores: naturaleza, sociedad y pensamiento.

Siguiendo a Lefebvre, (1961) “La concepción del mundo es una visión de conjunto de la naturaleza y del hombre, una doctrina completa. En cierto sentido, representa lo que se denomina tradicionalmente una filosofía” (p.6). En el curso de la historia personal de cada sujeto, la concepción del mundo se configura a partir del quinto mes de gestación, edad intrauterina a partir del cual el sujeto comienza a captar estímulos, de forma especial, rasgos sonoros a través de los cuales se apropia de mensajes, criterios, puntos de vista, rasgos elementales de una u otra concepción del mundo. De hecho, lo que se transmite son rasgos ideológicos en correspondencia a una u otra concepción del mundo. Por medio de la educación familiar y luego la educación formal, la concepción del mundo irá tomando contextura y serán determinantes la influencia de los padres, del entorno inmediato y de la escuela. Es innegable que en el núcleo familiar y la escuela se determine el perfil del sujeto. En esos primeros años se forjan los futuros ingenieros, arquitectos, cirujanos, maestros, políticos y pensadores; en esta etapa se configura los cimientos, la fisonomía espiritual, la estructura del pensamiento, la contextura actitudinal ante la realidad y sus proyecciones de la actividad individual y social.

De ese modo, gradualmente se va formando la concepción del mundo como factor totalizador que impregna cada aspecto de la vida humana. Y, aunque la concepción del mundo sea totalizadora, no es estática ni uniforme, es un factor interdependiente al modo de producción de cada época. En teoría, por cada modo de producción existe una concepción del mundo. Es decir, la forma típica de describir y explicar la vida y sus factores.

El sujeto con su historia particular nace dentro de la concepción del mundo y desde su nacimiento respira, bebe, se alimenta de sus valores espirituales y materiales específicos. Al entrecruzarse e interactuar los aspectos filogenéticos y antropológicos en la vida e historia particular de un sujeto, posibilita como resultado predisposiciones o denominados también aptitudes, estas constituyen elemento indispensable, sobre las cuales se desarrollan las capacidades y juntas interactivamente: aptitudes y capacidades posibilitan como resultado aquel proceso y resultado dialéctico interesante: la personalidad. Así, históricamente hablando el ser humano es resultado interactivo de tres tiempos: Ayer, hoy y mañana. Tres tiempos cual fuerzas unísonas actúan en tensión permanente en la historia del ser humano. El olvido de uno de los tiempos o su sobrevaloración ha conducido a la deformación de la naturaleza del tiempo con honda repercusión en la vida social. El tiempo tiene tres dimensiones interactivas: el hoy es el resultado del ayer, y el mañana es la posibilidad del ayer y del hoy. La concepción del mundo al ser anterior al desarrollo ontogénico, abarca el desarrollo antropogénico

y filogenético. Contiene la historia de la especie y del hombre en general, es decir, en cada sujeto particular se funden los tres tiempos: ayer, hoy y mañana.

A manera de ilustración y siguiendo el punto de vista de Woods y Grant (2002) la etapa de la hominización, duró millones de años, el desarrollo cerebral y los niveles de abstracción alcanzados se dieron gradualmente merced al trabajo e interacción social. “La necesidad creo el órgano” afirma Engels, como se cita en Castro (2005), y añade: “primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se transformó gradualmente en cerebro humano” (Engels, como se cita en Castro, 2005). En ese sentido, “Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no solo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados” (Woods & Grant, 2002, p.301).

En efecto, sin temor a equivocación, cuando el hombre comienza a explicar sus actos por sus pensamientos en vez de buscar esta explicación en sus necesidades, podríamos decir es que ya propiamente era humano. Al respecto los autores Woods y Grant (2002) plantean, cuando los hombres empiezan a producir herramientas establecen una cualitativa diferencia entre el animal y el hombre. Y asumiendo este hecho con optimismo y perspectiva, en la historia del desarrollo humano es un momento revolucionario que le ubica ya no solo en el rol de recibir y de adaptarse a su medio sino más bien en el papel de confrontar con todo lo que aparece y de modificarlo a sus propósitos, es decir, el hombre alcanzó un desarrollo superior por el cual estaba posibilitado de modificar y dominar la naturaleza. Su desarrollo superior pasaba principalmente por su capacidad de pensar que es a su vez reflejo de su concepción del mundo.

Teoría y práctica en la producción de conocimientos científicos

No es posible separar teoría y práctica. Según Castro (2005) “La producción del conocimiento como proceso y resultado exige el tránsito de la transmisión mecánica hacia la producción crítica y creativa, de conjugación crítica y creativa de la teoría y la práctica” (p.37). Sobre lo mismo, Rivera y Aguirre (2011) indican:

La práctica es un manantial fecundo en tanto sitúa al hombre ante sistemáticos conflictos en cuya solución descubre nuevos conocimientos, procedimientos y posibilita el desarrollo de capacidades. Pero este importante papel de la práctica, como manantial inagotable de conocimientos, sin teoría no sería sino acumulación mecánica de hechos aislados sin significado. (p.45)

De allí que ambos se requieren la práctica y la teoría son recíprocamente complementarias. La teoría dirige a la práctica, posee su propia independencia, gracias a lo cual es capaz de adelantarse a la realización de algún acontecimiento u hecho. La ciencia no es sino el resultado de la interacción de la teoría y la práctica, avanza, en simultáneo, por ambas vías, y se confirma en cada realización teórica y práctica.

Lograr el balance adecuado, entre la teoría y la práctica es responsabilidad primordial que preocupa a la escuela como institución social que responde a la necesidad de potenciar el desarrollo personal, de cada ser social, al máximo de sus posibilidades individuales. Este balance puede peligrar si no se atienden en equilibrio en su relación complementaria y de exclusión la teoría y práctica. Absolutizar el aspecto teórico conduce a un conocimiento abstracto, sin sentido, muerto. Por más genial el conocimiento sería estéril porque no cuenta con objetivo útil. Un aprendizaje así logrado sería también estéril y en última instancia no es tal aprendizaje ya que carece de objetivo, por tanto, es arbitrario. Si por el contrario se hiperboliza lo práctico, se produce un aprendizaje utilitarista, pragmático y por tanto incapaz de ser utilizado ante nuevas condiciones. Por eso, es importante la conjugación de la teoría y la práctica. En la práctica docente esta relación se particulariza en el vínculo de la escuela con la vida, lo que trasciende al nexo entre el estudio y el trabajo. Desde el diseño curricular hasta la tarea docente debe atenderse al importante vínculo entre lo teórico y lo práctico.

Conclusiones

Las eventuales reformas educativas ocurridas en el Perú, por lo general, han terminado en fracasos por cuanto, no partieron del conocimiento real de las bases económicas, sociales e históricas; y, al desconocimiento de las bases se correlaciona el desacierto de las propuestas y alternativas de múltiples intentos fallidos de cambio.

Asumir la comprensión de los objetos y fenómenos de la realidad como resultados y procesos unitarios: base y fundamento constituyen necesarios. El olvido de uno de estos aspectos o la sobrevaloración en desmedro de uno de los dos, podrían conducirnos al callejón sin salida de la dispersión teórica o del empirismo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, F. (2017). Base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación educacional. *Revista Educa UMCH*, 17(1), 97-103.
- Castro, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación*. EDUCAP.
- Castro, L. (2007). *Elementos de psicopedagogía docente*. EDUCAP.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. CNE.
- Cuenca, R. (2015). *Educación Universitaria en el Perú*. IEP.
- Fiallo, J. (2008). *La investigación pedagógica una vía para elevar la calidad educativa*. Ruta pedagógica.
- Ferreira, I., Urrútia, G., & Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>

- Lefebvre, H. (1961). *El marxismo*. Eudeba.
- Piscoya, L. (2009). *Formación Docente y Acreditación*. DM.
- Ponce, A. (1970). *Educación y lucha de clases*. El viento en el mundo.
- PRONABEC (2014). *Expediente técnico de la Beca Docente*. MINEDU.
- Mariátegui, J. C. (2003). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (1990). *Obras completas. Tomo XIX. La Habana - Cuba: Pueblo y Educación*. Minerva.
- MINEDU. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2020). *Evaluación Censal de Estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-nacionales2019>
- Selsam, H. (2006). *Qué es la filosofía*. Publisher.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 5(1), 30-53. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Rivera, J. (2010). *Diario La Primera*.
- Rivera, C. & Aguirre, F. (2011). *Crisis y perspectivas de la educación en el Perú*. Gutenberg
- Vigotsky, L. (2008). *Imaginación y creación en la edad infantil*. EDUCAP.
- Woods, A. & Grant, T. (2002). *Razón y revolución*. (2da. Ed.) Fundación Federico Engels.
- Zamora, I., Lara, M., Boza, M., Jerez, Y., Ansardo, M., & Leyva, V. (2016). Efectividad de una estrategia de promoción de lectura para estudiantes de Higiene y Epidemiología. *Edumecentro*, 8(2), 34-50. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000200004&lng=es&tng=es.

Validación de un instrumento para medir la percepción de los docentes universitarios sobre las clases virtuales

Carlos Fernando López Rengifo

Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4129-3009>

Edwin Roger Esteban Rivera

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

Livia Cristina Piñas Rivera

Universidad Nacional de Educación, Perú
<http://orcid.org/0000-0002-1631-4923>

Amancio Ricardo Rojas Cotrina

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<http://orcid.org/0000-0002-5767-8416>

Cómo citar: López Rengifo, C; Esteban Rivera, E; Piñas Rivera, L; Rojas Cotrina, A. (2022). Validación de un instrumento para medir la percepción de los docentes universitarios sobre las clases virtuales, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa5>

Resumen

En la investigación se describe el proceso de construcción y validación de un instrumento que permita recoger información sobre el desempeño del docente universitario. La investigación documentaria, la entrevista a expertos y el criterio de los investigadores, que indican un enfoque cualitativo en la fase 1 de construcción, nos dieron la primera versión de la propuesta de dicho instrumento, en la que se tomaron como base los aportes del modelo TAM, y las opiniones de los expertos en educación virtual, con la característica de inclusión que sean docentes universitarios. Luego, se aplicó el enfoque cuantitativo en la fase 2 de validación, utilizando la técnica de jueces, en la que luego del pedido de colaboración de los jueces (docentes universitarios con experiencia en manejo de TIC), 10 colaboraron con su apreciación en las dimensiones Claridad, Coherencia, Relevancia por ítem y suficiencia por dimensión. Dichos resultados se procesaron con la V de Aiken y en función a su baremo de interpretación se hicieron las mejoras correspondientes, obteniendo así el instrumento validado que se muestra en el apéndice del artículo.

Palabras clave: validación de instrumento, construcción de instrumento, expertos, técnica de jueces, V de Aiken.

Validation of a instrument to measure the perception of university teachers about virtual classes

Abstract

The research describes the process of construction and validation of an instrument that allows collecting information on the performance of the university teacher. Documentary research, interviews with experts and the criteria of the researchers, gave us the first version of the proposal of said instrument, in which the contributions of the TAM model were taken as a base, and the opinions of the experts in virtual education, with the characteristic of inclusion that they are university professors. Then, the judges' technique was applied, in which after requesting the collaboration of the judges (university teachers with some experience in ICT management), 10 collaborated with their appreciation in the dimensions Clarity, Coherence, Relevance per item and sufficiency per dimension. These results were processed with Aiken's V and based on its interpretation scale, the corresponding improvements were made, thus obtaining the validated instrument shown in the appendix.

Keywords: instrument validation, instrument construction, experts, judges' technique, V of Aiken.

Introducción

Desde marzo del 2020 el Perú se encuentra en emergencia sanitaria debido a la presencia de la Pandemia por el nuevo coronavirus denominado covid-19. Dentro de las medidas para evitar la diseminación de esta enfermedad se determinó la continuidad de la educación en forma virtual. En la Resolución N°039-2020-MINEDU-CD la Superintendencia Nacional de Educación Superior-Sunedu (2020a) – estableció, en el numeral 7.1 del artículo 7, que las Universidades deberían de identificar las asignaturas que podían ser desarrolladas en forma no presencial; y en la tercera disposición complementaria, sobre la reprogramación de las asignaturas que requerían instalaciones especializadas.

El Ministerio de Educación a través del Decreto Legislativo 1496 (9/5/20) planteó la modificación de la modalidad de educación superior y la autorización de las modalidades semipresenciales y no presenciales (Decreto Legislativo 1496). Posteriormente, en el ítem 3.1 de la Resolución N° 105-2020-SUNEDU/CD la Sunedu estableció las disposiciones para la prestación de la educación superior universitaria bajo la modalidad semipresencial o no presencial, determinando porcentajes de contenidos a ser desarrollados en forma virtual y de uso de entornos virtuales (Sunedu, 2020b).

En el contexto descrito, las autoridades y docentes universitarias asumieron el reto de virtualizar la enseñanza. Algunos docentes y casi la totalidad de los estudiantes se agenciaron de equipos de cómputo e instalaron internet en sus domicilios, sobre

todo de las universidades públicas. Luego de periodos de inducción y capacitación los docentes iniciaron las labores con sus estudiantes. Algunos empezaron las clases en marzo y los demás lo hicieron en abril, mayo, hasta agosto inclusive.

Las capacidades digitales que tenían desarrolladas los docentes no fueron homogéneas y la motivación por hacer clases en línea no fue la misma en todos. En ese contexto, tanto los que estuvieron motivados como los que no lo estuvieron, tienen una percepción de la labor que vienen realizando en dicha coyuntura, para cumplir con los propósitos de formación profesional.

Con la finalidad de mejorar el desempeño docente, se trazó como propósito de la investigación validar un instrumento, cuya aplicación permita determinar la percepción que tienen los docentes sobre su labor de formación en los estudiantes, incluidas las dificultades advertidas en el trabajo en entornos virtuales, así como la estimación del nivel de logro de las competencias de los estudiantes, en este periodo; por lo que iniciamos el proceso de búsqueda y revisión de artículos de investigación y teoría sobre el respecto. En la revisión documental realizada, no hallamos estudios sobre instrumentos validados, para recopilar información sobre el desempeño del docente universitarios en clases virtuales.

Existe una alta probabilidad que durante el 2021 las clases sigan siendo virtuales, debido a que el contagio y las muertes por el covid-19, siguen con cifras altas y las autoridades de salud informan que recién después del primer semestre del 2021 estarán llegando las vacunas, pero en número limitado.

Marco teórico de la educación virtual

Belloch (2013) argumenta que, en esos años, la sociedad ha sufrido grandes cambios, incorporando en todos los ámbitos sociales y áreas del saber, las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC). La Educación no estuvo ajena a estos cambios: clases en la modalidad virtual, uso de redes sociales, uso de aplicativos en móviles, los correos institucionales, entre otros más.

Rodríguez (2013, p. 37) refiere que: “Frente a los retos de la educación en el Perú, la educación a distancia emerge como una alternativa, ya que experimenta un rápido crecimiento gracias al impulso del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación”. Es una tarea realizable, con características de flexibilidad, “para desarrollar programas educativos de calidad”. Es precisamente la flexibilidad la que motiva a diferentes grupos de personas:

- a. Los que abandonaron sus estudios por la necesidad de trabajar y no poder compatibilizar horarios.
- b. Aquellos que por motivos diversos abandonaron sus estudios profesionales.
- c. Aquellos que luego de terminar estudios secundarios se insertaron al mundo laboral.
- d. Aquellos que teniendo una profesión desean especializarse u seguir otra.

Rápidamente está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad inclusiva, dirigida a los sectores que por diversas razones no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo, se la ve “como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente” (Rodríguez, 2013, p. 37).

Gil (2000, p. 52) toma la definición de enseñanza a distancia de García (2000), la cual dice que es una forma de TIC “bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente”.

Urquidi et al. (2019) plantean que los factores que influyen para conseguir que la tecnología tenga un efecto en el aprendizaje: la utilidad percibida, la facilidad de uso y la norma social:

- La utilidad percibida es entendida como el usuario aprecia el usar una herramienta para mejorar su rendimiento.
- Facilidad de uso es definida como el uso de la herramienta no presupone un esfuerzo adicional.
- Norma social, es decir la influencia que ejercen los entendidos en relación al uso de la tecnología.

Ocampo-López et al. (2015) plantea que el docente con buen desempeño de las competencias digitales tiene que:

- Estar alfabetizado tecnológicamente, es decir, debe tener conocimiento de conceptos, saber identificar los elementos de la computación, y manejar las aplicaciones ofimáticas y de comunicación.

- Desarrollar productivamente, es decir manejar una variedad de aplicaciones y herramientas para el desarrollo de sus actividades docentes.
- Integrar las TIC en las actividades de enseñanza aprendizaje.
- Emplear estrategias apoyadas en recursos y medios tecnológicos.

En el documento de la IESALC-UNESCO de abril del 2020 se presentan los primeros impactos que ha generado la pandemia en la educación superior en América Latina un aproximado de 23,4 millones de estudiantes y un millón y medio de docentes (98% del total estimado) se vieron afectados, luego se describe la forma en que cada uno de los estamentos: estudiantes docentes, administrativos y la misma institución ha reaccionado frente a la necesidad de continuar la educación universitaria con otros parámetros distintos a los que existían.

- Impacto emocional: los estudiantes han abandonado su zona y relaciones de confort. En América Latina el 75% de los estudiantes de educación superior han sufrido ansiedad y depresión.
- Impacto económico: porcentaje de deserción alta, de estudiantes de universidades públicas y privadas.
- Impacto en la continuidad de los estudios: poca conectividad online. “Muchos estudiantes provenientes de zonas rurales en países como Argentina, Bolivia, Colombia y Perú y que han vuelto a sus lugares se encuentran ahora con peores condiciones de conectividad que las que tenían en sus domicilios urbanos cercanos a las IES donde estudian” (IESALC-UNESCO, 2020, p. 21).
- Impacto en los docentes: reducción de puestos de trabajo. Los más afectados fueron los contratados a cargo de las prácticas pre profesionales.

Entre las sugerencias que se plantean en el documento de la IESALC-UNESCO figuran:

- Las políticas nacionales de recuperación económica deben considerar a la educación superior. Tiene que consensuar políticas y estrategias a nivel nacional.
- Volver a las clases presenciales en forma gradual cumpliendo estrictamente las medidas de bioseguridad.
- El derecho de igualdad de oportunidades para la admisión y continuidad en la educación superior de los estudiantes.
- Revisar los marcos normativos para asegurar la continuidad de los servicios educativos con la participación de todos los agentes de la comunidad universitaria.
- A nivel académico, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Garantizar desarrollo de la formación profesional con calidad monitoreando y evaluando la calidad, con políticas de coyuntura, normativas y del proceso de formación.
- A nivel de las IES se debe tener claridad que la pandemia nos va a acompañar por lo menos un semestre más, como mínimo.

Los estudiantes prefieren estrategias similares a las que recibían en forma presencial, exigiendo la grabación de las clases, al menos en pre grado.

La coyuntura hizo que la Universidad se viera en la necesidad de mejorar sus plataformas, sobre todo las universidades nacionales. Los estudiantes, volvieron a sus lugares de procedencia y desde allí siguen la secuencia de clases con los problemas de conectividad descritos.

En el documento del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires (CITP-UBA) (2020) manifiestan, desde un punto de vista crítico, que tuvieron que priorizar objetivos y centrar los esfuerzos en implementar la enseñanza virtual. En el discurso de su análisis manifiestan que la formación profesional trasciende la mera transmisión de conocimientos para enfatizar el desarrollo de las habilidades complejas, las actitudes, lo psicomotor, los afectos y las emociones.

Reconocen que lo que naturalmente se puede desarrollar bien en la virtualidad, son los contenidos disciplinares y las estrategias colaborativas en la realización de los trabajos, pero también la autonomía en el aprendizaje.

Mencionan que la enseñanza de procedimientos, destrezas motrices, habilidades prácticas a través de videos no garantizan una adecuada apropiación ni desarrollo de las habilidades. Su escenario natural para ello es el entorno concreto. Por eso, siempre en una perspectiva crítica, se plantean la pregunta si es posible que en la virtualidad se esté formando integralmente.

Murillo y Duk (2020), desde las perspectivas de su experiencia en Chile y España, sostienen que lo relevante de la vivencia educativa en el periodo de pandemia son los siguientes aspectos:

- Plantear que la alternativa educativa a la pandemia es la educación a distancia es una ilusión. Puede que sea una salida inmediata, no detallada, no bien desarrollada, pero que era la única, que tenía que intentarse. Los estudios, señala Murillo, indican que en promedio solo 4 de cada 10 hogares de Latinoamérica cuenta con conexión a internet.
- Las instancias que delinear las políticas nacionales deben frenar el impacto negativo, reflexionando sobre las experiencias de estos meses de pandemia. Pensar en la mayoría de necesitados y no en la élite que siempre dirige y toma las decisiones en bien propio.
- Se debe precisar el impacto, aunque no educativo, sino económico en la mayoría de hogares de América Latina. En general millones de personas se han quedado sin los mínimos ingresos para subsistir.

Martín (2020) analiza la experiencia en Paraguay y plantea tres situaciones para el análisis y debate:

- Se observa que la educación virtual es ineficiente, no por las características propias del modelo sino porque los docentes y estudiantes no estuvieron preparados ni en habilidades ni con los equipos necesarios. Ahora se ha mejorado, pero todavía estamos, en general, muy distantes del ideal esperado.
- El debate sobre la comparación de la pertinencia y calidad de la educación presencial versus la virtual no tiene sentido en esta coyuntura. Llegó y se quedará, así de simple.

Mejorarla y hacerla accesible es la tarea.

- La investigación debe centrarse en la adaptación e incorporación del modelo no presencial en los sistemas educativos, ver cómo se articula el modelo virtual en el logro de competencias.

Figallo et al. (2020), en el estudio que hacen sobre la Educación superior en el Perú, arriban a los siguientes puntos de reflexión:

- Al mes de mayo 32 universidades (22,45%) no tenían claridad en qué momento iban a iniciar las clases del semestre impar.
- Hay un recorte de presupuesto a las universidades públicas, pero el Minedu ha otorgado dinero a las universidades nacionales para que cubran los gastos de docentes y estudiantes que no tienen posibilidades de cubrir los gastos que implica tener una buena conectividad de internet para seguir las clases virtuales.
- Los datos consignados por Figallo et al. (2020) plantean una situación crítica para muchas familias peruanas en el área educativa, pero también para las instituciones de educación superior, principalmente las privadas: cerca de 650 mil estudiantes a nivel nacional dejarán de lado sus estudios, 350 mil de universidades privadas y 300 mil de institutos.
- La calidad del servicio educativo ha sido afectada negativamente, pero como contraparte el Sunedu ha normado el monitoreo de la calidad de la práctica educativa docente, el uso de las plataformas virtuales, los recursos que vienen utilizando las universidades, así como el nivel de conectividad a internet de la Universidad y de los usuarios, sean docentes o estudiantes.

Una investigación acción participativa en docentes universitarios de Costa Rica es la que realizó Morado (2017) sobre el acompañamiento a los docentes en el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje. Este acompañamiento fue realizado a medida que los docentes desarrollaron los entornos virtuales de aprendizaje en la plataforma Moodle, teniendo en cuenta sus competencias previas asimismo sus temores e inseguridades. Se encontraron resistencias a la tecnología misma y a repensar las prácticas en este nuevo entorno.

Del Prete y Cabero-Almenara (2019) realizaron un estudio no experimental en 640 docentes en una institución de educación técnica superior de Chile. En este estudio se evaluó, a través de un cuestionario, el uso de herramientas de la plataforma Moodle respecto a la frecuencia de uso, el dominio tecnológico de estas herramientas y el manejo didáctico de éstas. Se encontraron mayores puntajes de dominio tecnológico y didáctico de las herramientas tecnológicas en los docentes con mayor uso de dichas herramientas en relación a los que no. Se encontró además que los docentes tenían mayores puntajes de dominio tecnológico que de dominio didáctico de herramientas tecnológicas en la plataforma Moodle.

Otro estudio de tipo cualitativo en una muestra de 10 profesores de educación secundaria en Chile (Ramos-Huenteo et al., 2020) es la que se realizó para conocer las percepciones en relación a su rol en el proceso enseñanza aprendizaje en la pandemia, a través de entrevistas semiestructuradas. Los participantes expresaron que su rol es-

tuvo enfocado en dos aspectos: académica y el brindar el soporte emocional a sus estudiantes, sus familias y apoderados. Los participantes también expresaron la necesidad de prepararse en competencias digitales. La enseñanza virtual implica un mayor tiempo de preparación de las clases. Reportaron que priorizaron los contenidos de los cursos que mejor se adaptaban a la enseñanza virtual.

Ballesteros et al. (2014) en su investigación de construcción de un instrumento para medir la tecnología de la publicidad en móviles utilizando el modelo de aceptación de la tecnología (TAM), verifica estadísticamente su propuesta de modelo. La propuesta después de los procedimientos estadísticos queda expresada así:

- En la influencia de la facilidad de uso en la utilidad percibida y en la actitud para la aceptación de la tecnología.
- La utilidad percibida influye en la actitud, en la intención de uso y en la confianza.
- La confianza influye en la intención de uso.
- La actitud influye en la intención de uso.

Lo relevante de este estudio para el nuestro son las dimensiones e ítems considerados:

Cuadro 1. Instrumento para medir la tecnología de la publicidad en móviles (Ballesteros, 2014)

| Concepto | Código | Ítem |
|---|--------|--|
| Facilidad de uso percibida | FU1 | Aprender a utilizar un nuevo dispositivo móvil es fácil para mí |
| | FU2 | Creo que visualizar publicidad a través de mi dispositivo móvil es fácil |
| | FU3 | No me supone ningún esfuerzo mental utilizar mi dispositivo móvil |
| | FU4 | Es fácil utilizar mi dispositivo móvil como yo quiero |
| Utilidad percibida | UP1 | Utilizar mi dispositivo móvil para recibir publicidad me ofrece beneficios |
| | UP2 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil me parece muy útil |
| | UP3 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil me parece eficiente |
| | UP4 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil me parece sencillo |
| Actitud hacia la recepción de publicidad a través de mi dispositivo móvil | A1 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil es una idea que me gusta |
| | A2 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil me parece una idea inteligente |
| | A3 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil es una buena idea |
| | A4 | Recibir publicidad a través de mi dispositivo móvil es una idea positiva |
| Confianza Percibida | CO1 | Creo que la publicidad que recibo a través de mi dispositivo móvil es confiable |
| | CO2 | Creo que mi dispositivo móvil es confiable para proteger mi información personal |
| | CO3 | Creo que la publicidad que recibo a través de mi dispositivo móvil es honesta |

| Concepto | Código | Ítem |
|-----------------------------------|--------|---|
| Intención de uso Publicidad móvil | IU1 | Tengo la intención de aceptar publicidad a través de mi dispositivo móvil |
| | IU2 | Recibiré publicidad a través de mi dispositivo móvil en los próximos meses |
| | IU3 | Recomendaré a otros a aceptar publicidad a través de sus dispositivos móviles |

González-Pérez et al. (2018) realizaron una investigación sobre la aceptación tecnológica de los repositorios institucionales, en la que luego de ver las variantes del Modelo TAM, deciden asumir la variante de Teoría unificada de aceptación y uso de la tecnología, que, aunque definen la aceptación en base a la utilidad percibida y la facilidad de uso, consideran 4 dimensiones y 37 ítems, los mismos que se muestran:

Cuadro 2. Instrumento para medir la aceptación de repositorios institucionales (González-Pérez et al., 2018)

| Utilidad Percibida al buscar | |
|--|---|
| 1 | El repositorio institucional me permite obtener información valiosa para realizar mis tareas académicas. |
| 2 | Considero que el repositorio institucional es una herramienta adecuada en mis flujos de trabajo académicos. |
| 3 | El repositorio institucional me permite conocer recursos académicos del entorno institucional. |
| 4 | El repositorio institucional me permite conocer autores de mi Institución. |
| 5 | El repositorio institucional me permite acceder a los textos completos de los recursos de mi interés. |
| Utilidad Percibida al depositar | |
| 1 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque son accesibles para todo el mundo. |
| 2 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque mis recursos están disponibles para que sean consultados por mi comunidad académica. |
| 3 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque mi visibilidad como autor aumentará. |
| 4 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque el impacto de mi producción científica puede ser mayor. |
| 5 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque contribuyo con el acceso abierto al conocimiento a la sociedad. |
| 6 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional porque cumplo con los mandatos gubernamentales relacionados con la Ciencia Abierta. |
| 7 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional para contribuir con el posicionamiento internacional de mi institución. |
| 8 | Deposito mis recursos en el repositorio institucional para contribuir con el posicionamiento internacional de mi país. |
| Facilidad de uso al buscar | |
| 1 | Me resulta fácil navegar por el repositorio institucional. |
| 2 | La organización de la información es lógica. |

| | |
|---|--|
| 3 | Los niveles de navegación son claros. |
| 4 | Las opciones de búsqueda avanzada me permiten refinar mis búsquedas de forma sencilla. |
| 5 | Al usar el buscador obtengo resultados pertinentes. |
| 6 | Las opciones permiten buscar los contenidos de forma flexible (tema, autor, palabras clave, etc.). |
| 7 | Entiendo los mensajes de aviso al buscar (advertencia o error) en el repositorio. |
| 8 | Entiendo el lenguaje relacionado con las opciones de búsqueda. |

Facilidad de uso al depositar

| | |
|---|---|
| 1 | Es adecuado el tiempo que invierto en depositar recursos en el repositorio institucional. |
| 2 | Al depositar mis recursos en el repositorio, sé lo que implica elegir un tipo de licenciamiento en el repositorio institucional. |
| 3 | Es fácil determinar las secciones en las que puedo depositar mis recursos en el repositorio institucional. |
| 4 | Es fácil introducir los campos que se solicitan al depositar recursos en el repositorio institucional. |
| 5 | Entiendo los mensajes de aviso al depositar mis recursos (advertencia o error) en el repositorio. |
| 6 | Los mensajes de aviso, de advertencia o de error al depositar en el repositorio son fáciles de entender. |
| 7 | Los vídeo-tutoriales brindan la información de manera clara para entender la forma para realizar el depósito de mis recursos en el repositorio institucional. |
| 8 | El diseño del portal del repositorio institucional distingue a través de tamaños de letra, menús, listas lo que puedo hacer en el repositorio. |

Actitud

| | |
|---|--|
| 1 | El repositorio institucional tiene una presentación atractiva. |
| 2 | Es una pérdida de tiempo usar el repositorio institucional. |
| 3 | Me siento participe del acceso abierto siendo usuario activo del repositorio institucional |
| 4 | El repositorio institucional me hace sentir parte activa de mi Institución. |
| 5 | Siento que mi reputación científica y/o académica es fortalecida gracias al repositorio institucional. |

Intención de uso

| | |
|---|---|
| 1 | Recomendaría el uso del repositorio institucional a colegas de mi institución. |
| 2 | Soy partidario del acceso abierto de la producción académica y científica a través del repositorio institucional. |
| 3 | Considero que toda Institución académica debe proporcionar un repositorio institucional a su comunidad. |

Yong (2004) desarrolló una investigación que tuvo como propósito relacionar las variables cultura nacional y aceptación de las TIC, utilizando el modelo TAM modificado insertando una variable externa que es la cultura nacional. Los objetivos específicos relacionados con nuestro trabajo son: conocer la utilidad percibida, la facilidad de uso y el uso de las TIC. Los ítems que se consideran en el instrumento elaborado y que tienen relación con la utilidad percibida, la facilidad de uso y el soporte tecnológico que nosotros consideramos son los siguientes:

Cuadro 3. Instrumento para medir la dimensión aceptación de las TIC (Yong, 2004)

| Utilidad Percibida al buscar | |
|-------------------------------------|--|
| 19 | ¿Tiene usted una computadora en su casa? |
| 20 | ¿Tiene usted una computadora en su trabajo? |
| 21 | ¿Cuáles de los softwares siguientes usa actualmente en su trabajo? Marque todos los que apliquen |
| 22 | ¿Cuánto tiempo utiliza la computadora en una semana? |
| 23 | La computadora me permite realizar mi trabajo más rápidamente |
| 24 | La computadora mejora la calidad de mi trabajo |
| 25 | La computadora aumenta mi productividad (la cantidad de trabajo realizado) |
| 26 | La computadora mejora mi efectividad en el trabajo (por ejemplo, la disminución de costos) |
| 27 | La computadora hace que realice mi trabajo con más facilidad |
| 28 | En general, yo encuentro que la computadora es útil en mi trabajo |
| 29 | Aprender a utilizar una computadora es fácil para mí |
| 30 | Encuentro que es fácil hacer lo que yo quiero con una computadora |
| 31 | Mi interacción con una computadora es clara y entendible |
| 32 | En general, encuentro que la computadora es fácil de usar |

Los ítems que van del 19 al 22, que forman parte del instrumento propuesto por Yong (2004), están relacionados con la dimensión soporte tecnológico del instrumento que estamos proponiendo, del 23 al 26 con la dimensión utilidad percibida y los que van desde el 27 al 32 con la facilidad de uso. Los demás ítems están relacionados con los datos personales del encuestado y sobre la percepción que tienen sobre la cultura nacional.

Najmul (2011) en la investigación the determinants of the Post-Adoption satisfaction of educators with an e-learning system (Los determinantes de la satisfacción posterior a la adopción de educadores con un sistema de aprendizaje electrónico) procesaron estadísticamente con el análisis factorial exploratorio y confirmatorio los resultados de la aplicación para validar el instrumento encontrando dimensiones potentes como la utilidad percibida, la calidad percibida y la compatibilidad percibida.

Resumiendo lo vertido en el apartado del marco teórico de la educación virtual, tenemos:

a. Necesidad, problemas y auge

Para los años de la década del 2010 la Educación a distancia, utilizando las herramientas de interacción del internet, cobra auge. Este hecho cobra importancia y gana “clientes” (estudiantes ingresantes), porque brinda oportunidades a diversos sectores de nuestra población, para profesionalizarse o especializarse y porque genera modalidades mixtas de trabajo (Belloch, 2013; Rodríguez, 2013, Morado, 2017; Del Prete, 2019).

b. Diagnóstico y lecciones aprendidas, sobre la educación virtual, desde marzo del 2020 hasta el primer semestre del 2021

Afrontamiento, en diversos países de América Latina, de la coyuntura que obligó a desarrollar clases virtuales, la desigualdad y problemas de conectividad, los impactos emocional, económico, educativo y social, así como las consecuencias del periodo del confinamiento y de las clases virtuales. (IESALC-UNESCO, 2020; CITP-UBA, 2020; Murillo y Duk, 2020, Martín, 2020; Figallo et al., 2020; Ramos-Huenteo, 2020)

c. Definiciones de conceptos involucrados en las competencias digitales

Se refieren a los diversos conceptos directamente y colateralmente relacionados con el desempeño del docente universitario en entornos de educación virtual es así que nos refieren sobre enseñanza a distancia (García, 2000), factores que influyen en el desempeño digital docente y específicamente de competencias digitales (Urquidi, 2019; Ocampo et al., 2015).

d. Ítems de instrumentos validados o aplicados sobre educación virtual y competencias digitales del docente universitario

Construcción de un instrumento (Ballesteros et al., 2014) utilizando el modelo de aceptación de la tecnología (TAM), dimensionado así: a) facilidad de uso; b) utilidad de uso; c) actitud hacia el uso de dispositivos; d) confianza y; e) intención de uso

Uso de una variante del Modelo TAM por González-Pérez et al. (2018) para recoger información sobre el uso de los repositorios institucionales. Consideran 4 dimensiones: Utilidad al buscar, Utilidad al depositar, Facilidad de uso al buscar y Facilidad de uso al depositar.

Yong (2004) utilizó una variante del Modelo TAM para recopilar información sobre cultura nacional y aceptación de las TIC. Las dimensiones relacionadas con nuestro trabajo son: a) los ítems que van del 19 al 22 son de la dimensión soporte tecnológico; b) del 23 al 26 son de la dimensión utilidad percibida y; c) los que van desde el 17 al 32 son de la dimensión facilidad de uso.

Es así que el marco referencial expuesto, nos da la justificación del trabajo y las ideas básicas y sustentadas de las dimensiones iniciales e ítems de la primera versión de la propuesta de instrumento que luego fue validada por el criterio de jueces y el baremo de interpretación de la V de Aiken.

Metodología

Se toma como referente el trabajo de Urquidi et al. (2019), quienes postulan tres dimensiones para medir la percepción docente al trabajo en entornos virtuales: Norma subjetiva, Facilidad de uso y Utilidad percibida.

Los referentes de nuestra propuesta tienen como antecedentes las investigaciones siguientes:

- a. Sánchez et al. (2007): Un modelo empírico de adaptación y uso de la web. Utilidad y facilidad de uso y flujo percibidos.
 - b. Arteaga y Duarte (2010): Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. (Factores motivacionales que influyen en la aceptación de Moodle usando TAM).
 - c. Rodríguez y Herrero (2008): Antecedentes de la utilidad percibida en la adopción del comercio entre particulares y empresas.
 - d. López y Valdés (2020): Utilidad y facilidad de uso percibida en sistemas b-learning en las universidades.
- Solo en Scopus, en el periodo 2014 - 2016 hubo 50 publicaciones anuales, sobre la utilidad percibida y facilidad de uso percibida en los sistemas e-learning en las universidades.

Para la construcción del cuestionario se toman, por el momento dos dimensiones del Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) que referencia la relación de la tecnología y la web con la aceptación por el usuario. A su vez, en forma resumida diremos que el modelo TAM se sustenta en la Teoría de Acción Razonada (TRA) que asumen Ajzen y Fishbein (1980) citados en Stefani (1993, pp. 206-207), quienes postulan que las creencias, determinan las actitudes.

Las dos dimensiones, que sirvieron de base para la formulación de preguntas a los participantes del Focus Group, derivadas de los antecedentes empíricos y teóricos mencionados y referenciados se definen de la siguiente manera:

Utilidad percibida

Se define como la apreciación y valoración que un usuario realiza sobre si el uso de un sistema concreto va a mejorar su rendimiento dentro de un contexto. Esta dimensión mide la percepción que tienen los usuarios sobre la posibilidad de que el uso de determinadas herramientas incremente su productividad o rendimiento.

Diversos estudios proporcionan la justificación teórica, así como la evidencia empírica, de los vínculos directos entre la utilidad percibida y la intención de uso (Arteaga y Duarte, 2010).

Facilidad de uso

Es definida como el grado en que la persona considera que la utilización de una innovación en particular no supone esfuerzo adicional; así pues, cuanto mayor es la complejidad percibida en el uso de una innovación, menor será la intención de uso.

Analizando la facilidad de uso percibida con respecto a la utilidad percibida del sistema, resulta evidente que, si la funcionalidad del software no cumple con los requisitos planteados, aunque el sistema sea fácil de usar no será útil para el usuario. Por ello, se considera la utilidad estimada de la innovación como un factor primordial (Ballesteros et al., 2014, pp. 136-137).

Con la finalidad de remarcar la metodología de construcción y validación del instrumento en cuestión, se señalan las tres fases realizadas:

Fase 1:

Revisión de la literatura sobre modelos de encuestas sobre competencias digitales y educación virtual. Entrevista con la técnica de grupo focal a 5 expertos (docentes universitarios con experiencia en manejo de TIC). De la síntesis de las dos actividades se tiene la primera versión de dimensiones y de reactivos que son sometidos a evaluación de jueces y sus resultados analizados estadísticamente con la V de Aiken.

Fase 2:

Valoración de jueces a las categorías de Coherencia, Claridad y Relevancia por cada uno de los ítems y la categoría de suficiencia por dimensión, con una escala de valoración mínima y máxima de No cumple con el criterio y destacado, respectivamente. Estas valoraciones fueron procesadas estadísticamente con la V de Aiken y de acuerdo con el baremo de interpretación algunos ítems fueron modificados, en alguna de las categorías.

Fase 3:

Presentación formal del instrumento validado, que es el que se presenta en el apéndice del presente trabajo.

Las actividades fueron:

I Focus Group (fase 1, de construcción)

A un grupo de 5 docentes universitarios, convocados y seleccionados en función su labor de docente universitario con experiencia en educación virtual, se les entrevistó aplicando la técnica del grupo focal con la finalidad de tener información sobre las posibles dimensiones e indicadores del cuestionario a aplicar para conocer el nivel de aceptación de la educación virtual en la Educación Superior, en el contexto de pandemia.

Las preguntas generadoras de la conversación y las opiniones emitidas por los expertos se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Síntesis de grupo focal con expertos en educación virtual.

| N° Preg. | Preguntas generadoras del diálogo | Síntesis de las respuestas emitidas por los expertos |
|----------|--|---|
| 1 | ¿Qué condiciones tendría que tener la enseñanza online para que la aceptes de buen agrado? | <p>Tener acceso permanente y gratuito a las aulas virtuales de varias plataformas.</p> <p>Tener acceso permanente y gratuito a plataformas de video conferencias, video llamadas o simplemente para chats</p> <p>Recibir capacitación en tecnologías virtuales</p> <p>Conseguir los resultados esperados en relación a la formación profesional</p> |

| | | |
|---|--|---|
| 2 | ¿Qué características deben tener las plataformas con aulas virtuales y para video conferencias, para considerarlas de fácil uso? | Ser de acceso permanente y gratuito |
| | | Que las herramientas y las opciones sean en su mayoría amigables |
| | | Cuando puedo desarrollar mis sesiones de aprendizaje sin dificultad |
| | | Cuando es fácil interpretar y seguir lo que establecen los manuales |
| 3 | ¿Cómo se evidencia la utilidad de usar las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje? | Cuando me permite cumplir con mis labores de enseñanza |
| | | Cuando mis estudiantes aprenden lo que está programado |
| | | Cuando me permite desarrollarme como profesional |
| | | Cuando el trabajo realizado virtualmente es reconocido y no se va a repetir en forma presencial |
| 4 | ¿Cómo desearían que fuera el apoyo cuando tengan dificultades en la realización de tareas? | En forma permanente |
| | | Poder acceder por diferentes medios |
| | | Que sea gratuita |
| | | Que sean didácticos en sus orientaciones |
| | | Que tengas manuales generales y específicos |

Con las pautas obtenidas en la revisión de la literatura sobre las dimensiones y reactivos, y las opiniones emitidas por los expertos se elaboró la primera versión del instrumento, la que fue sometida a la valoración de jueces.

II Validez de contenido (fase 2, de validación)

De acuerdo a la literatura científica revisada y al focus group realizado la matriz de especificación es la siguiente:

Cuadro 5. Matriz de la versión 1.0 del instrumento aceptación a la educación virtual.

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Ítems | |
|--|------------------|--------------------|--|--|
| <p>"Educación virtual</p> <p>a. Definición Conceptual:</p> <p>"Es un método de enseñanza no presencial, basado en las nuevas tecnologías de la información utilizando como herramienta fundamental el soporte informático, sin prescindir ni atenuar la relación profesor-alumno, pues la comunicación se mantiene y fomenta mediante la red" (Garduño, 2005, p. 7).</p> <p>b. Definición operacional:</p> <p>Aceptación de la tecnología que se usa en las clases virtuales en función al soporte técnico, facilidad de uso y utilidad para el proceso formativo"</p> | Facilidad de uso | Amigable | Las herramientas de las aulas virtuales son similares a las que ya conozco | |
| | | | Los procedimientos para el trabajo en las aulas virtuales son similares a los que conozco | |
| | | | Las herramientas de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | |
| | | | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | |
| | | Aprendizaje | Es fácil aprender el manejo de las herramientas de las plataformas virtuales | |
| | | | Es fácil aprender a navegar por los sectores (Recursos, Foros, Calificaciones, Descarga y subida de material, etc.) de las aulas virtuales y usarlos en la enseñanza | |
| | | | Protocolos - Navegación | Los protocolos para desarrollar las sesiones de aprendizaje son fáciles de ejecutar |
| | | | | Es fácil navegar por los sectores (Recursos, Foros, Calificaciones, Descarga y subida de material, etc.) de las plataformas virtuales más usadas |
| | Utilidad | Logros | Logro los objetivos de aprendizaje de las sesiones que desarrollo | |
| | | | Los estudiantes están satisfechos con las clases virtuales | |
| | | Mejora profesional | Mejora mi desempeño profesional | |
| | | | Facilita mi aprendizaje permanente | |
| | | Tiempo | Se realiza la planificación del trabajo virtual en menor tiempo | |
| | | | Las clases virtuales permiten cumplir con lo programado en los sílabos | |

| | | | |
|--|---------|--------------------|---|
| | Soporte | Accesibilidad | Se puede acceder a las plataformas de manera fácil, gratuita y permanente |
| | | | Las plataformas son estables (No se cuelgan) |
| | | | La aplicación de las herramientas es rápida |
| | | Asistencia técnica | En caso de dificultades se sabe cuál es el procedimiento para resolverlo |
| | | | Existen manuales de uso generales y específicos |
| | | | La asistencia técnica es permanente y se solicita por diferentes vías |
| | | | Las orientaciones para superar las dificultades, vía manual o personal son didácticas |

De la versión de tres dimensiones y 21 ítems, unificando algunos ítems, quedaron para ser validados por 10 jueces, un instrumento con tres dimensiones y 18 ítems. Los jueces validadores seleccionados cumplieron con los siguientes requisitos:

- Doctores en Educación
- Con estudios de TIC avanzados
- Con experiencia en el manejo de TIC y plataformas virtuales

A los 10 expertos se les envió un oficio pidiéndole su colaboración en la validación de contenido del cuestionario en cuatro categorías: claridad, coherencia y relevancia. La suficiencia se evaluó por dimensión. La ficha de validación alcanzada a los expertos fue la siguiente:

Ficha de validación de instrumentos de investigación - jueces

| |
|--|
| I Indicaciones para la validación: |
| Doctor, luego de una rigurosa evaluación de los ítem del cuestionario, en cada una de las categorías que se indican, marque con aspa la casilla de acuerdo con su criterio y a la escala de valoración. Usted puede realizar un comentario sobre las dimensiones y en general, sobre el instrumento valorado. Agradecemos por anticipado su profesional y gentil colaboración. |

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| II Escala de valoración | | | |
| No cumple con el criterio | Nivel deficiente | Nivel aceptable | Nivel destacado |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| N° | Ítems | Categorías | Escala | | | | Comentario/Sugerencia |
|--|--|-------------|--------|---|---|---|-----------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Dimensión 1: Facilidad de uso | | | | | | | |
| 1 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de aulas virtuales son similares a las que ya conozco | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 2 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 3 | Es fácil aprender el manejo de las herramientas desconocidas de las plataformas virtuales | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 4 | Son fáciles de interpretar la utilidad de las herramientas y sectores de las aulas virtuales y usarlas en la enseñanza | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 5 | Las rutinas para desarrollar las diferentes sesiones de aprendizaje son fáciles de transitar | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 6 | Es fácil navegar por los diferentes sectores de las plataformas más usadas | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| | | Suficiencia | | | | | |
| Dimensión 2: Utilidad percibida | | | | | | | |
| 7 | Obtengo mejores resultados en el cumplimiento de mis propósitos | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 8 | Los estudiantes están satisfechos con las clases virtuales | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 9 | Mejora mi desempeño profesional | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 10 | Facilita mi aprendizaje permanente | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |

| N° | Ítems | Categorías | Escala | | | | Comentario/Sugerencia |
|----|---|-------------|--------|---|---|---|-----------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 11 | Se realizan las labores de planificación, diseño e incorporación de recursos en menor tiempo | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 12 | Las clases virtuales al igual que las presenciales me permiten cumplir con lo programado en los sílabos | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| | | Suficiencia | | | | | |

Dimensión 3: Soporte técnico

| | | | | | | | |
|----|---|-------------|--|--|--|--|--|
| 13 | Se puede acceder a las plataformas de manera fácil, gratuita y permanente | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 14 | Las plataformas son estables, (no se cuelgan) y la aplicación de las herramientas son rápidas | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 15 | En caso de dificultades se sabe cuál es el procedimiento para resolverlo | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 16 | Existen manuales de uso generales y específicos | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 17 | La asistencia técnica es permanente y se solicita por diferentes vías | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| 18 | Las orientaciones para superar las dificultades, vía manual o personal son didácticas | Claridad | | | | | |
| | | Coherencia | | | | | |
| | | Relevancia | | | | | |
| | | Suficiencia | | | | | |

Resultados de la valoración de los Jueces: Validez de contenido

| Valoración de los jueces - expertos | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---|
| N° | Ítems | Categorías | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | |
| 1 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de aulas virtuales son similares a las que ya conozco | Claridad | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Coherencia | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | | Relevancia | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de videoconferencias son similares a las que ya conozco | Claridad | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Coherencia | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Es fácil aprender el manejo de las herramientas desconocidas de las plataformas virtuales | Claridad | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | | Relevancia | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Son fáciles de interpretar la utilidad de las herramientas y sectores de las aulas virtuales y usarlas en la enseñanza | Claridad | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | Las rutinas para desarrollar las diferentes sesiones de aprendizaje son fáciles de transitar | Claridad | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 6 | Es fácil navegar por los diferentes sectores de las plataformas más usadas | Claridad | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Suficiencia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 7 | Obtengo mejores resultados en el cumplimiento de mis propósitos | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 8 | "Los estudiantes están satisfechos con las clases virtuales" | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 9 | "Mejorar mi desempeño profesional" | Claridad | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 10 | "Facilita mi aprendizaje permanente" | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 11 | "Se realizan las labores de planificación, diseño e incorporación de recursos en menor tiempo" | Claridad | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |

Valoración de los jueces - expertos

| Nº | Ítems | Categorías | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 |
|----|---|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 12 | Las clases virtuales al igual que las presenciales me permiten cumplir con lo programado en los sílabos | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | | Suficiencia | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 13 | "Se puede acceder a las plataformas de manera fácil, gratuita y permanente" | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 14 | "Las plataformas son estables (no se cuelgan) y la aplicación de las herramientas son rápidas" | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 15 | "En caso de dificultades se sabe cuál es el procedimiento para resolverlo" | Claridad | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | "Existen manuales de uso generales y específicos" | Claridad | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 17 | "La asistencia técnica es permanente y se solicita por diferentes vías" | Claridad | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | | Coherencia | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 18 | "Las orientaciones para superar las dificultades vía, manual o personal son didácticas" | Claridad | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| | | Coherencia | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | | Relevancia | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | | Suficiencia | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |

Procesamiento estadístico de la validez de contenido con la V de Aiken: Coeficiente e intervalos de confianza

| N° | Ítems | Categorías | V Aiken | Intervalo de confianza | Nuevos ítems |
|----|--|-------------|---------|------------------------|--|
| 1 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de aulas virtuales son similares a las que ya conozco | Claridad | 1.00 | [0.886; 1.000] | Las herramientas y rutinas de las plataformas de aulas virtuales son similares a las que ya he usado |
| | | Coherencia | 0.83 | [0.664; 0.927] | |
| | | Relevancia | 1.00 | [0.886; 1.000] | |
| 2 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | Claridad | 1.00 | [0.886; 1.000] | |
| | | Coherencia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| | | Relevancia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| 3 | Es fácil aprender el manejo de las herramientas desconocidas de las plataformas virtuales | Claridad | 0.83 | [0.664; 0.927] | Es fácil aprender el manejo de las herramientas y sectores de las plataformas virtuales |
| | | Coherencia | 0.9 | [0.744; 0.965] | |
| | | Relevancia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| 4 | Son fáciles de interpretar la utilidad de las herramientas y sectores de las aulas virtuales y usarlas en la enseñanza | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Coherencia | 0.9 | [0.744; 0.965] | |
| | | Relevancia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| 5 | Las rutinas para desarrollar las diferentes sesiones de aprendizaje son fáciles de transitar | Claridad | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Coherencia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Relevancia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| 6 | Es fácil navegar por los diferentes sectores de las plataformas más usadas | Claridad | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Coherencia | 0.9 | [0.744; 0.965] | |
| | | Relevancia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Suficiencia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| 7 | Obtengo mejores resultados en el cumplimiento de mis propósitos | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Coherencia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Relevancia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| 8 | Los estudiantes están satisfechos con las clases virtuales | Claridad | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Coherencia | 1 | [0.886; 1.000] | |
| | | Relevancia | 1 | [0.886; 1.000] | |
| 9 | Mejora mi desempeño profesional | Claridad | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Coherencia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Relevancia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| 10 | Facilita mi aprendizaje permanente | Claridad | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Coherencia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| | | Relevancia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |

| | | | | | |
|----|---|-------------|------|----------------|--|
| 11 | Se realizan las labores de planificación, diseño e incorporación de recursos en menor tiempo | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | Los estudiantes acceden fácilmente a los documentos de planificación y al material de las clases |
| | | Coherencia | 0.77 | [0.591; 0.882] | |
| | | Relevancia | 0.77 | [0.591; 0.882] | |
| 12 | Las clases virtuales al igual que las presenciales me permiten cumplir con lo programado en los sílabos | Claridad | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| | | Coherencia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Relevancia | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Suficiencia | 0.9 | [0.744; 0.965] | |
| 13 | Se puede acceder a las plataformas de manera fácil, gratuita y permanente | Claridad | 0.9 | [0.744; 0.965] | |
| | | Coherencia | 1 | [0.886; 1.000] | |
| | | Relevancia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| 14 | Las plataformas son estables (No se cuelgan) y la aplicación de las herramientas son rápidas | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | |
| | | Coherencia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| | | Relevancia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| 15 | En caso de dificultades se sabe cuál es el procedimiento para resolverlo | Claridad | 0.8 | [0.627; 0.905] | Los tutoriales de las plataformas orientan adecuadamente en la solución de las dificultades |
| | | Coherencia | 1 | [0.886; 1.000] | |
| | | Relevancia | 0.97 | [0.833; 0.994] | |
| 16 | Existen manuales de uso generales y específicos | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | Los tutoriales de las plataformas virtuales abordan la resolución de las dificultades usuales de los usuarios |
| | | Coherencia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| | | Relevancia | 0.83 | [0.664; 0.927] | |
| 17 | La asistencia técnica es permanente y se solicita por diferentes vías | Claridad | 0.9 | [0.744; 0.965] | Se puede obtener ayuda personalizada de los tutores de las plataformas virtuales, llamándolos vía celular o por e-mail |
| | | Coherencia | 0.83 | [0.664; 0.927] | |
| | | Relevancia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| 18 | Las orientaciones para superar las dificultades, vía manual o personal son didácticas | Claridad | 0.93 | [0.787; 0.982] | Los tutores y tutoriales de las plataformas virtuales orientan didácticamente como superar las dificultades |
| | | Coherencia | 0.83 | [0.664; 0.927] | |
| | | Relevancia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |
| | | Suficiencia | 0.87 | [0.703; 0.947] | |

De acuerdo con el baremo de interpretación de la V de Aiken, el coeficiente debe ser igual o mayor a 0.80 y el límite inferior del intervalo de confianza igual o mayor a 0.70. Con base en ello, se proponen los cambios de los ítems o la incorporación de nuevos ítems o desdoblamiento del que había, por ello en la última columna se proponen los cambios.

Luego de la mejora de la propuesta de instrumento, valorada por los jueces, se presenta formalmente el instrumento validado. El Instrumento validado se muestra al final del artículo, en el apéndice.

Discusión de resultados

Las tres dimensiones determinadas en el instrumento validado se fundamentan teóricamente y con las opiniones de los expertos y jueces. Éstas tienen una correspondencia en la determinación de la percepción que tienen los docentes universitarios de las estrategias de trabajo pedagógico en entornos virtuales.

Con respecto a la primera dimensión que mide la percepción de cuán fácil es desarrollar las clases virtuales. Tanto los que tienen experiencia como los que no, en manejo de TIC consideran que las herramientas deben ser amigables, intuitivas de tal manera que el uso de las herramientas de los software o plataformas sean fáciles de usar. Esta dimensión mide eso, la percepción de facilidad de desarrollo de las clases con las herramientas virtuales.

La segunda dimensión se refiere a que tan útil es esta forma de desarrollar las clases, porque además de ser de manejo fácil, no debe perderse de vista que las clases sean presenciales o virtuales tienen que orientarse al logro de los propósitos de las asignaturas y de los perfiles de egreso de los estudiantes. Esta dimensión es quizá la de mayor peso por su correspondencia con lo sustancial de la formación profesional de los estudiantes, y que el docente siempre tiene que tener presente.

La tercera dimensión que es la de soporte técnico, consiste en conocer la percepción que tienen los docentes sobre si cuentan con las condiciones y apoyo para desarrollar de la mejor manera las sesiones virtuales. Siempre es necesario tener, por un lado, el equipamiento y los softwares necesarios, para desarrollar la planificación y ejecución de las sesiones de aprendizaje, sobre todo en un periodo de clases virtuales totales. Por otro lado, es necesario tener capacitación, acompañamiento y asesoramiento oportuno ante dificultades que se presenten.

Las dimensiones del instrumento validado, si bien coinciden con las de los referentes de la revisión de la literatura, tienen en la dimensión de soporte técnico una dimensión relativamente nueva, que es necesaria para tener una mejor comprensión de la percepción sobre la seguridad de saberse apoyado en caso de que se presenten imprevistos que dificultan el buen desarrollo de la planificación o ejecución de una sesión, sobre todo en una coyuntura en la que todos los docentes han tenido que transitar por las clases virtuales, sea con temor, duda o confianza, con poca, mediana o buena preparación, con poca, mediana o abundante experiencia en el manejo de TIC. Con las respuestas a esta dimensión se podrá determinar si se puede cumplir con las exigencias de las clases virtuales, porque los docentes saben que cuentan con las condiciones y apoyo necesario para que puedan superar los retos que exige desarrollar un proceso de formación profesional en entornos virtuales.

Con este fin, el de mostrar un instrumento validado para medir la percepción de los docentes, tienen un papel protagónico los expertos y jueces; pero también los referentes teóricos y empíricos como Ballesteros en la aceptación tecnológica de la publicidad en móviles; la investigación realizada por González et al. (2018) sobre la aceptación tecnológica de los repositorios institucionales, que tiene las 4 dimensiones del modelo

TAM; los ítems que propone Yong (2004) para recopilar información sobre la aceptación de las TIC; el trabajo de Najmul (2011) porque se consideran dos dimensiones en el instrumento que validamos y presentamos: la facilidad de uso y la utilidad percibida.

Conclusiones

El instrumento validado es pertinente al contexto actual, porque mide la percepción de los docentes universitarios en un tiempo posterior a la experimentación obligatoria que tuvieron durante el año 2020. En estudios posteriores se podrá evaluar los resultados de la aplicación del instrumento. Además, qué tanto aceptan algunas clases o reforzamientos virtuales una vez que se haya retornado al 100% de presencialidad.

Por último, se ha trabajado en la construcción y validación con los dos enfoques de investigación, el cualitativo en la construcción: análisis documental y entrevista de grupo focal, y el cuantitativo en la validación del instrumento con el procesamiento estadístico de las valoraciones de los jueces.

Referencias bibliográficas

Arteaga, R., y Duarte, A. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26, 1632-1640. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.011>

Ballesteros, B., Tavera, J. F. y Castaño, D. (2014). Aceptación tecnológica de la publicidad en dispositivos móviles en Colombia. *Revista semestre económico*, 17(36) 133-153. <https://doi.org/10.22395/seec.v17n36a6>

Belloch, C., (2013). *Teleformación, Material didáctico web de la unidad de tecnología educativa (UTE) de la Universidad de Valencia*. España.

CITEP-UBA. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/06/AcaDocs_D11_La-ense%C3%B1anza-en-la-universidad-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf

Decreto Legislativo N° 1496 Decreto legislativo que establece Disposiciones en materia de educación Superior universitaria en el marco del Estado de emergencia sanitaria a nivel Nacional.

Del Prete A, Cabero-Almenara J. (2019). La plataforma de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Apertura 11* (2), 138-153. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1521>

Figallo, F., González, M., y Diestra, V. (2020). *Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el Covid-19*. *Revista de educación superior en América Latina*. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13404>

Gil, MdC (2000). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 22(88), 89-92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698200000200007&lng=es&tng=es.

González-Pérez, L. I., Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo (2018). *Instrumento aceptación tecnológica de repositorios institucionales*. Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1316/3/GRIAL-TR-2018-006.pdf>

IESALC-UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

López, N. E., & Valdés, J. C. (2020). Utilidad y facilidad de uso percibida: desafíos tecnológicos en una modalidad b-learning. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e938. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.938

Martín, J. M. (2020). Educar en tiempos de pandemia. *Revista de investigación en ciencias sociales* 16 (2), 190 – 192. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v16n2/2226-4000-riics-16-02-190.pdf>

Ministerio de salud - Centro Nacional de Epidemiología, prevención y control de enfermedades (21 de febrero del 2021). *Situación actual del COVID19. Perú 2020-2021*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/covid/sala-situacional/coronavirus210221.pdf>

Morado, M. (2017). El acompañamiento tecno-pedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*. 17(3), 1-24.

Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 14 (1), 11 – 13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-11.pdf>

Najmul, A. K. M. (2011). The determinants of the post-adoption satisfaction of educators with an e-learning system. *Information System y Computing Academic Professionals*, 22(4), 319 – 330. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol22/iss4/4/>

Ocampo-López A., Gómez Zermeño M. Zambrano-Izquierdo D. (2015). Percepción del profesor sobre el uso de b-learning para fortalecer competencias laborales. *Apertura* 7(2) 1-12.

Ramos-Huenteo, García-Vásquez, Olea-González, Lobos-Peña & Sáez-Delgado. (2020). Percepción profesor respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. Desafíos Humanos ante el COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2) <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>.

Rodríguez, I. A. Herrero, A. (2008). Antecedentes de la utilidad percibida en la adopción del comercio electrónico entre particulares y empresas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la empresa*, (34), 107-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80703405>

Rodríguez, J. R. (2013). Aproximaciones a la Educación a Distancia en el Perú. Artículo

en J. Domínguez y C. Rama (Eds.), *La educación a distancia en el Perú* (pp. 37-53).

Sánchez, M. J., Rondan, F. J. y Villarejo, A. F. (2007). Un modelo empírico de adaptación y uso de la Web. Utilidad, facilidad de uso y flujo percibidos. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*. (30), 153-180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2298325.pdf>

Stefani, D., (1993). Teoría de la acción razonada: una aplicación a la problemática de la internación geriátrica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 205-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525205>

SUNEDU (2020a). Resolución N° 039-2020-SUNEDU-CD. Criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial, con carácter excepcional, de las asignaturas por parte de las universidades y las escuelas de posgrado como consecuencia de las medidas para prevenir y controlar.

SUNEDU (2020b). Resolución N° 105-2020-SUNEDU/CD. Proyecto normativo que establece disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia, establece el modelo de licenciamiento de programas para dichas modalidades y modifica el reglamento del procedimiento de licenciamiento institucional.

Urquidi, A. C., Calabor, M. S. y Tamarit, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e22), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e22.1866>

Yong, L. A. (2004). Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC. *Revista internacional de Ciencias sociales y humanidades, SOCIOTAM*, 14 (1), 131-171. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65414107.pdf>

Apéndice

Cuestionario sobre la valoración de la educación virtual de los docentes universitarios

I Datos generales

1.1 Universidad:

1.2 Facultad:

1.3 Grado universitario/Mención:

1.4 Sexo: Masculino () Femenino ()

1.5 Tiempo de servicios en el Programa: años.

| II Instrucción |
|--|
| Estimado docente, la información que nos brinde sobre la educación virtual que se viene aplicando en la docencia universitaria, servirá a la investigación que venimos desarrollando. Lea cada una de las proposiciones y marque con aspa la celda que corresponda a la valoración que le asigne. Asegúrese de haber valorado todas las proposiciones. |

| III Escala de valoración | | | |
|---------------------------------|---------------|------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| N° | Ítems | Escala | | | |
|--------------------------------------|--|--------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dimensión 1: Facilidad de uso | | | | | |
| 1 | Las herramientas de las aulas virtuales son similares a las que ya he usado | | | | |
| 2 | Los procedimientos para el trabajo en las aulas virtuales son similares a los que conozco | | | | |
| 3 | Las herramientas de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | | | | |
| 4 | Las herramientas y procedimientos de las plataformas de videos conferencias son similares a las que ya conozco | | | | |
| 5 | Es fácil aprender el manejo de las herramientas de las plataformas virtuales | | | | |
| 6 | Es fácil aprender a navegar por los sectores de recursos, foros, calificaciones, descarga y subida de material, etc., de las aulas virtuales y usarlos | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 7 | Los protocolos para desarrollar las sesiones de aprendizaje son fáciles de ejecutar | | | | |
| 8 | Es fácil navegar por los sectores de recursos, foros, calificaciones, descarga y subida de material, etc., de las plataformas virtuales más usadas | | | | |

Dimensión 2: Utilidad percibida

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 9 | Logro los objetivos de aprendizaje de las sesiones que desarrollo | | | | |
| 10 | Los estudiantes están satisfechos con las clases virtuales | | | | |
| 11 | Mejora mi desempeño profesional | | | | |
| 12 | Facilita mi aprendizaje permanente | | | | |
| 13 | Se realiza la planificación del trabajo virtual en menor tiempo | | | | |
| 14 | Las clases virtuales permiten cumplir con lo programado en los sílabos | | | | |

Dimensión 3: Soporte técnico

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 15 | Se puede acceder a las plataformas de manera fácil, gratuita y permanente | | | | |
| 16 | Las plataformas son estables (No se cuelgan) | | | | |
| 17 | La aplicación de las herramientas es rápida | | | | |
| 18 | Los tutoriales de las plataformas orientan adecuadamente en la solución de las dificultades | | | | |
| 19 | Los tutoriales de las plataformas virtuales abordan la resolución de las dificultades usuales de los usuarios | | | | |
| 20 | Se puede obtener ayuda personalizada de los tutores de las plataformas virtuales, llamándolos vía celular o por e-mail | | | | |
| 21 | Los tutores y tutoriales de las plataformas virtuales orientan didácticamente como superar las dificultades | | | | |

Actitud hacia la investigación y estrategias de enseñanza de docentes: caso peruano

Yuli Yaquelina Cerquin Maguiña

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5454-3260>

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3950-9747>

Merith Eva Bardales Meneces

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0859-0095>

Cómo citar: Cerquin Maguiña, Y; Barrionuevo Torres, C; Bardales Meneces, M. (2022). Actitud hacia la investigación y estrategias de enseñanza de docentes: caso peruano, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa6>

Resumen

El artículo, tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza. Se efectuó un estudio cuantitativo, con diseño correlacional, los datos fueron recopilados por dos escalas validadas y la muestra estuvo constituida por 209 docentes de una Institución educativa pública de la ciudad de Huánuco-Perú. El análisis de datos fue mediante la Prueba de Correlaciones de Rho de Spearman. De acuerdo con los resultados, se encontró que los docentes en su mayoría tienen una actitud hacia la investigación en un nivel medio (65,6%) y el 64,6% de los docentes también presentaron estrategias de enseñanza en un nivel medio. Por otro lado, se observó una relación significativa entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza, con $p=0,000$. Asimismo, las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las dimensiones de la actitud hacia la investigación como cognitiva ($p=0,003$), conductual ($p=0,000$) y afectiva ($p=0,000$). En conclusión, la actitud hacia la investigación se relaciona significativamente con las estrategias de enseñanza de docentes del nivel secundario de instituciones educativas públicas, Huánuco-Perú.

Palabras clave: actitud, investigación, estrategias de enseñanza, docentes.

Attitude towards research and teaching strategies of teachers: Peruvian case

Abstract

The article aimed to know the relationship between the attitude towards research and teaching strategies. A quantitative study was carried out, with a correlational design, the data was collected by two validated scales and the sample consisted of 209 teachers from a public educational institution in the city of Huánuco-Perú. Data analysis was by Spearman's Rho Correlations Test. According to the results, it was found that the majority of teachers have an attitude towards research at a medium level (65.6%) and 64.6% of teachers also presented teaching strategies at a medium level. On the other hand, a significant relationship was observed between the attitude towards research and teaching strategies, with $p=0.000$. Likewise, the teaching strategies are significantly related to the dimensions of the attitude towards research such as cognitive ($p=0.003$), behavioral ($p=0.000$) and affective ($p=0.000$). In conclusion, the attitude towards research is significantly related to the teaching strategies of teachers at the secondary level of public educational institutions, Huánuco-Perú.

Keywords: attitude, research, teaching strategies, teachers.

Introducción

La educación corresponde a uno de los principales determinantes que favorece la movilidad social, donde el nivel secundario es sumamente clave tanto en la línea cognitiva superior como en el destino de la persona una vez culminada la educación básica regular. Al respecto, la investigación educativa, a través del dominio de la competencia científica, puede cooperar en este despliegue. En todo el mundo, se fomenta el uso de la indagación científica como perspectiva pedagógica efectiva en el fortalecimiento de estas competencias (González et al., 2009).

En gran parte del mundo se tiene en clara la importancia de la enseñanza de la ciencia desde la educación básica, donde la indagación forma parte de uno de los medios para una mejor comprensión de esta ciencia (Cristóbal y García, 2013; Reyes-Cárdenas y Padilla, 2012). Aunque, hoy en día se observa que no todos los docentes aplican estrategias de enseñanza de las ciencias en forma pertinente, aplicando la indagación como punto de partida de la investigación, con conocimiento de que esta práctica evita las concepciones monótonas o memorísticas (Romero-Ariza, 2017; Toma et al., 2017).

A nivel internacional, un gran número de investigadores (Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Lavis et al., 2003; Murillo y Perines, 2017) han puesto en tela de juicio las implicancias positivas de la investigación en las prácticas educativas, así como su nula contribución para que la educación afronte y mejore estos inconvenientes y logre potenciar la calidad educativa.

Asimismo, Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) indican que la investigación educativa no logra hallazgos fiables para la educación, es decir que la investigación y la práctica pedagógica siguen caminos diferentes u opuestos, con colaboración casi nula.

Al respecto, en un estudio reciente, Perines y Murillo (2017, p. 89) ponen en conocimiento cuatro sugerencias realizadas por los docentes para mejorar su relación con la investigación educativa:

La necesidad de que los investigadores publiquen estudios cercanos a las necesidades de los catedráticos, el rol de las administraciones educativas en la difusión de la investigación, los cambios en la formación de los docentes en el interior de las universidades y el análisis crítico de las actitudes de los profesores hacia la investigación.

En el Perú se desarrollan investigaciones científicas, no obstante, son muy ínfimas, si comparamos con países latinoamericanos, podremos notar que existen profundas dificultades en la educación científica. Lo cual obedece a numerosos factores, que se vinculan con esferas como lo económico, equipamiento, normativo y humano; y para afrontar esta situación se amerita de asesores experimentados en investigaciones para un mayor porcentaje de éxito (Moquillaza, 2019; Purizaca-Rosillo et al., 2016).

Incluso, si nos remitimos al referente mundial como son las pruebas PISA (Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes), los estudiantes peruanos presentan grandes dificultades e incluso en áreas básicas de lectura, escritura y comprensión lectora, siendo evidente su ineficaz rendimiento en el área de ciencias (Mandujano-Ponce et al., 2021).

Bajo esta situación, el profesor de educación secundaria es la pieza angular para ayudar a fomentar el interés y gusto por el estudio, pero sobre todo el gusto por conocer más del mundo que nos rodea e investigarlo, sin embargo, aún existen docentes que utilizan metodologías tradicionales para enseñar ciencias, lo que conlleva a una barrera para adecuarse a los cambios sociales de hoy día, siendo necesaria una formación constante de los docentes, de nuevas prácticas y estrategias de enseñanza de la ciencia (Canto y Serrano, 2017; Carrascosa-Alís y Domínguez-Sales, 2017).

Por otro lado, la actitud del docente, orientada a la investigación, corresponde a un indicador relacionado con la calidad educativa, pues el desarrollo de las habilidades investigativas tendría implicancias en el vínculo entre la ciencia y la sociedad para el planteamiento de solución de problemas y así contribuir a desarrollarlas como hábitos profesionales (Sánchez-Carlessi, 2017).

La actitud hacia la investigación se entiende como un sistema de creencias, sentimientos y disposiciones que se vinculan con la investigación por parte de una comunidad (Aldana y Joya, 2011); se trata de una actitud que no es innata, sino que tiene dependencia de las condiciones implementadas durante el proceso de educación actual (Rojas y Méndez, 2017; Rojas et al., 2012).

Vargas-Delgado et al. (2022) indican que las actitudes docentes hacia la investigación tienen influencia en la percepción del alumno con implicancias en su enseñanza en el salón de clases. El interés de los docentes por la investigación y la utilización de la ciencia como método de enseñanza se encuentran ligados a las actitudes que promueven el aprendizaje de tales procesos.

Según Nobigrot-Kleinman et al., (1995) fomentar actitudes positivas hacia la investigación y hacia el aprendizaje forma parte de los propósitos curriculares; y desarrollar estas actitudes tendrá implicancias, entre otros aspectos, en un mayor entendimiento de la naturaleza del proceso científico.

En cambio, un maestro con predisposición negativa hacia la investigación reproduce su reticencia hacia los contenidos científicos, persistiendo el círculo actitudinal desfavorable asociado a una pobre autoeficacia frente a estos contenidos (Pino-Pasternak y Volet, 2018).

Por último, considerando la región de Huánuco, podemos deducir que, cuando las actitudes de los docentes son positivas, y se fortalecen los procesos de aprendizaje aplicando estrategias pedagógicas, el aprendizaje se optimiza, pero cuando existen actitudes de rechazo por parte de los docentes, la enseñanza no tendrá la calidad que se espera y el aprendizaje se verá afectado. Por tal motivo, los docentes deben ser conscientes para reconocer la influencia que ejercen en el aprendizaje de sus alumnos, sus actitudes y estrategias pedagógicas que aplican, por lo que es muy importante crear un ambiente armonioso que favorezca el aprendizaje en el aula.

Es así que, al aplicar las estrategias pedagógicas en procesos de aprendizaje en los estudiantes, los docentes deben mostrar actitudes de aceptación hacia la investigación, por lo que esta investigación estuvo orientada a determinar la relación que existe entre la actitud hacia la investigación y las estrategias pedagógicas de los docentes de enseñanza básica de Huánuco, durante el periodo 2021.

Método

Estudio con enfoque cuantitativo de alcance correlacional. La población estuvo conformada por 456 docentes de nivel secundaria de educación básica, de la ciudad de Huánuco-Perú. La muestra estuvo conformada por 209 docentes seleccionados por muestreo probabilístico. En la recopilación de datos, se utilizó como instrumento la escala de actitud hacia la investigación compuesta por 15 ítems y la escala de estrategias pedagógicas de enseñanza, también compuesta por 15 ítems. Para su administración los instrumentos fueron validados por juicio de expertos, para la confiabilidad se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach con un resultado de 0,854 para la escala de actitud hacia la investigación y 0,812 para la escala de estrategias de enseñanza. En el análisis estadístico, la prueba de contraste fue la Prueba de Correlaciones de Rho de Spearman, estableciendo un nivel de confianza al 95%, y utilizado el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

En cuanto a la actitud hacia la investigación, se encontró que la mayor parte de ellos mostraron una actitud de nivel medio. Asimismo, en las dimensiones conductual y afectiva también presentaron una actitud de nivel medio y en la dimensión cognitiva hubo mayor porcentaje de docentes con actitud de nivel bajo (Tabla 1).

Actitud hacia la investigación y sus dimensiones de los docentes en estudio

| | Frecuencia (n=209) | % |
|---------------------------------------|-----------------------|------|
| Dimensión cognitiva | | |
| Alta | 73 | 34,9 |
| Media | 57 | 27,3 |
| Baja | 79 | 37,8 |
| Dimensión conductual | | |
| Alta | 35 | 16,7 |
| Media | 92 | 44,0 |
| Baja | 82 | 39,2 |
| Dimensión afectiva | | |
| Alta | 17 | 8,1 |
| Media | 108 | 51,7 |
| Baja | 84 | 40,2 |
| Actitud hacia la investigación | | |
| Alta | 23 | 11,0 |
| Media | 137 | 65,6 |
| Baja | 49 | 23,4 |

Tabla 1. Actitud hacia la investigación y sus dimensiones de los docentes en estudio

Respecto a las estrategias de enseñanza, en general, la mayor parte de los docentes presentaron nivel medio y lo mismo sucedió para las dimensiones estrategias de indagación, de organización de la información y estrategias grupales, ubicándose en el nivel medio (Tabla 2).

Estrategias de enseñanza y sus dimensiones de los docentes en estudio

| | Frecuencia (n=209) | % |
|--|-----------------------|------|
| Estrategias de indagación o descubrimiento | | |
| Alta | 27 | 12,9 |
| Media | 129 | 61,7 |
| Baja | 53 | 25,4 |
| Estrategias de organización de la información | | |
| Alta | 32 | 15,3 |
| Media | 123 | 58,9 |
| Baja | 54 | 25,8 |
| Estrategias grupales | | |
| Alta | 25 | 12,0 |
| Media | 116 | 55,5 |
| Baja | 68 | 32,5 |
| Estrategias de enseñanza | | |
| Alta | 30 | 14,4 |
| Media | 135 | 64,6 |
| Baja | 44 | 21,1 |

Tabla 2. Estrategias de enseñanza y sus dimensiones de los docentes en estudio

En cuanto al análisis inferencial, sobre la relación entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza, arrojó un coeficiente de 0,41 y según el baremo de estimación de la correlación de Spearman existió correlación positiva baja. Y el nivel de significancia fue 0,000 siendo menor que 0,05 lo que indicó que la correlación fue significativa (Figura 1).

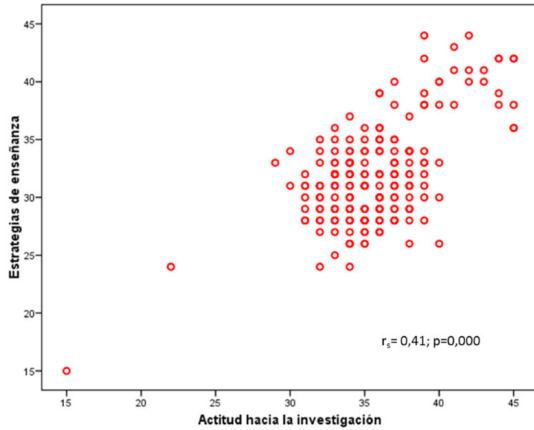


Figura 1. Relación entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza de los docentes en estudio

Con respecto a la relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión cognitiva y las estrategias de enseñanza arrojó un coeficiente de 0,20 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman presentó una correlación positiva baja. Y el nivel de significancia fue 0,003 siendo menor que 0,05 que indicó que la correlación fue significativa (Figura 2). Referente a la relación entre la actitud hacia

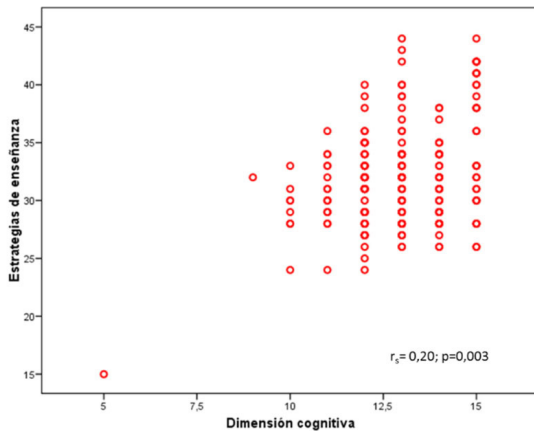


Figura 2. Relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión cognitiva y las estrategias de enseñanza de los docentes en estudio

la investigación en la dimensión conductual y las estrategias de enseñanza, arrojó un coeficiente de 0,43 y según el baremo de estimación de la correlación de Spearman presentó una correlación positiva baja. Además, el nivel de significancia fue 0,000 siendo menor que 0,05 lo que nos indicó que la correlación fue significativa (Figura 3).

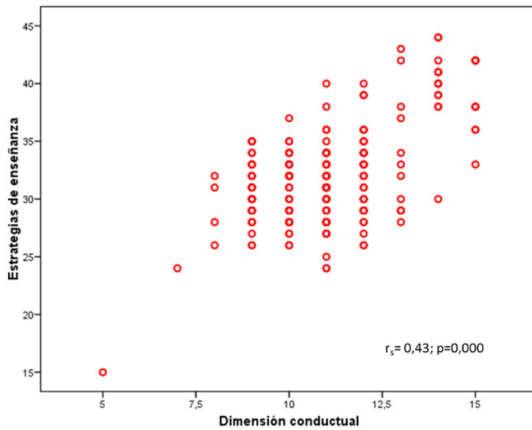


Figura 3. Relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión conductual y las estrategias de enseñanza de los docentes en estudio

Y, concierne a la relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión afectiva y las estrategias de enseñanza, se presentó un coeficiente de 0,30 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman presentó una correlación positiva baja. Además, el nivel de significancia fue 0,000 siendo menor que 0,05 que nos indicó que la correlación fue significativa (Figura 4).

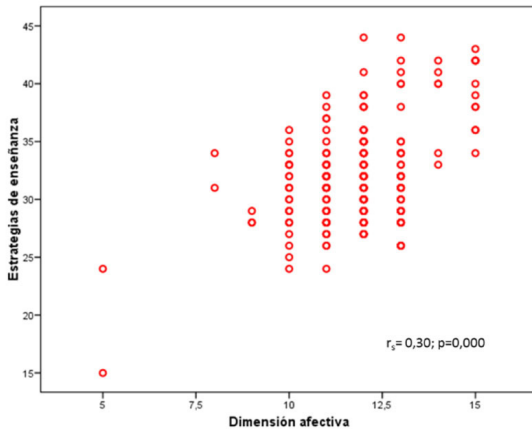


Figura 4. Relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión afectiva y las estrategias de enseñanza de los docentes en estudio

Discusión

En términos generales, el presente análisis confirma que existe relación entre la actitud hacia la investigación y las estrategias de enseñanza de los docentes del nivel secundario en estudio, siendo esta relación positiva. Asimismo, las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con las dimensiones de la actitud hacia la investigación cognitiva, conductual y afectiva.

Nuestros resultados son apoyados por Vargas-Delgado et al., (2022) quienes han hallado relación significativa entre las actitudes hacia la investigación y la enseñanza de investigación sobre todo durante la enseñanza básica regular. Hall, et al., (2006) puntualizan que los profesores perciben de forma positiva la investigación en la que han sido parte y, asimismo, dos indicadores como la reflexión y el debate incrementan la participación en las investigaciones. Simons et al. (2003) informan que el análisis grupal de la información relacionada con la investigación por los profesores puede accionar como una manera de validarlos y de aceptarlos en su práctica. Perines y Murillo (2017) refieren que para la mejora de la relación entre la investigación y las prácticas educativas es necesaria una transformación en la actitud de no interés hacia la investigación de los docentes. Además, puntualizan que, si un profesor desea innovar sus conocimientos apuesta por su preparación permanente y sus proyectos académicos. Mandujano-Ponce et al., (2021) concluyen que los profesores del área de ciencia y tecnología de educación secundaria tienen conocimiento de las estrategias para que el educando logre desarrollar la indagación científica y lo lleven a la práctica durante las clases, con el apoyo, claro está, del método científico para efectuarlo.

Finalmente, como un aporte a nivel teórico-práctico, los resultados nos orientan a reflexionar sobre la importancia de que los docentes tengan conocimiento de la aplicación metodológica para enseñar ciencias, con actividades emblemáticas de aprendizaje científico, de tal forma que se fomente la labor investigativa en sus centros laborales, generando nuevas estrategias para mejorar la calidad educativa.

Conclusiones

Impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología, e innovación en aras de lograr el desarrollo y progreso tan necesario y urgente en el Perú, la investigación constituye un espacio por excelencia para producir conocimientos y promover la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, actualmente existe escasez de investigaciones, no solo a consecuencia de la falta de recursos, sino también a causas relacionadas con los aspectos cognitivos, actitudinales, temor, desidia frente a la investigación científica, a ello se suma la carencia formativa metodológica de los docentes en este aspecto.

Siendo necesario promover cambios significativos en el modelo educativo de nuestro país, partiendo de la intervención del gobierno nacional para promover la investigación científica a partir de la creación de centros de investigación e impulsando los semilleros de investigación en cada centro educativo a nivel nacional, así como la capacitación a docentes en temas de investigación.

Es así, que los resultados de la investigación dieron a conocer que el nivel de relación entre la actitud hacia la investigación y las estrategias pedagógicas de los docentes del nivel secundario es positivo pero bajo, con $p=0,000$.

Asimismo, la relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión cognitiva y las estrategias de enseñanza de los docentes del nivel secundario es positiva, pero también baja, con $p=0,003$.

La relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión conductual y las estrategias de enseñanza de los docentes del nivel secundario es positiva pero baja, con $p=0,000$.

Y, la relación entre la actitud hacia la investigación en la dimensión afectiva y las estrategias de enseñanza de los docentes del nivel secundario es positiva pero baja, con $p=0,000$.

Referencias Bibliográficas

Aldana, G. M., y Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309. <https://doi.org/10.25058/20112742.428>

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295-301.

Broekkamp, H., y van Hout-Wolters, B. (2007). La brecha entre la investigación y la práctica educativas: una revisión de la literatura, un simposio y un cuestionario, *Investigación y evaluación educativas*, 13 (3), 203-220, <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>.

Canto, J., y Serrano, N. (2017). ¿Cuáles con los principales problemas para hacer presentes las ciencias en las aulas De educación infantil?: La visión de los maestros en ejercicio. X Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica de Las Ciencias, 1995-2000.

Carrascosa, J., y Domínguez, C. (2017). Problemas que dificultan una mejor utilización de la Didáctica de las Ciencias en la formación del profesorado y en la Enseñanza Secundaria. *Revista Científica*, 3(30), 167-180. <https://doi.org/10.14483/23448350.12289>

Cristobal, C., y García, H. (2013). La indagación científica para la enseñanza de las ciencias. *Horizonte de La Ciencia*, 3(5), 99-104. <https://doi.org/10.26490/unpc.horizonteciencia.2013.5.81>

González, C., Martínez, M. T., Martínez, C., Cuevas, K., & Muñoz, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 63-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100004>

- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S., & Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. Sage Publications.
- Lavis, J. N., Robertson, Dave, Woodside, Jennifer M., McLeod, Christopher B. y Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248.
- Mandujano, K., Tolentino, H., y Arauco, E. (2021). Estrategias empleadas para la indagación científica en la educación secundaria. *Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 18-30. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.705>
- Moquillaza, V. (2019). Producción científica asociada al gasto e inversión en investigación en universidades peruanas. *An Fac Med.*, 80(1), 56-59. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i1.15626>
- Murillo, F. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99.
- Nobigrot, D., Nobigrot, M., y Galván, S. C. (1995). Las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje en estudiantes de medicina, 1984-1994. *Salud Pública de México*, 37(4), 316-322. DOI: <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5851>
- Perines, H., y Murillo, F. J. (2017) ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la educación superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Pino, D. y Volet, S. (2018). Evolution of pre-service teachers' attitudes towards learning science during an introductory science unit. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1520-1541. <https://www.doi.org/10.1080/09500693.2018.1486521>
- Purizaca, N., Cardoza, K., y Herrera, P. (2016). Producción científica en una universidad pública peruana beneficiaria del canon. *An Fac Med.*, 77(1), 73-74. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i1.11561>
- Reyes, F., y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 23(4), 415-421.
- Rojas, H. M., y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes? *Sophia Educación*, 13(2), 53-69. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/261>
- Rojas, H. M., Méndez, R., y Rodríguez, Á. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265425848014.pdf>
- Romero, M. (2017). El aprendizaje por indagación ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Di-*

vulgación de *Las Ciencias*, 14(2), 286–299. <https://doi.org/10.2526/1169>

Sánchez, H. H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v17.n2.836>

Simons, H., Kushner, S., Jones, K., y James, D. (2003). From evidence-based practice to practice based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347-364.

Vargas, L., Ávila, J., De la Rosa, C., Jiménez, V. y Hernández, E. (2022). Actitudes docentes hacia la investigación científica y autoevaluación de su enseñanza. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 29-46. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.02>

Proyecto formativo como estrategia didáctica y aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios, Huánuco-Perú 2022

Ewer Portocarrero Merino

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3920-2999>

Orlando Ascayo León

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5907-5432>

Moulin Heysi Vega Tello

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6139-4723>

Alejandra Margarita

Cielo Palacios Marte
Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0409-5161>

Cómo citar: Portocarrero Merino, E.; Vega Tello, M.; Ascayo León, O.; Palacios Marte, A. (2022). Proyecto formativo como estrategia didáctica y aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios, Huánuco-Perú 2022, en Esteban Rivera, E.; Quispe Morales, R.; López Rengifo, C.; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE.

<https://doi.org/10.38202/inveducativa7>

Resumen

El objetivo de este proyecto fue explicar cómo el “Proyecto Formativo: estudiantes universitarios para un contexto digital” mejora el aprendizaje de entornos virtuales. La propuesta responde a un estudio pre-experimental, pre y pos-test con un único grupo, conformado por 30 educandos del primer ciclo (ingresantes 2022), I semestre académico 2022-I, de las ocho carreras profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco-Perú (UNHEVAL, Perú), en el que se aplicó el Proyecto Formativo: estudiantes universitarios para un contexto digital. El aprendizaje de entornos virtuales se evaluó a través de un cuestionario validado y confiable. Los resultados aportan que el promedio del puntaje alcanzado en el aprendizaje de entornos virtuales antes de la intervención formativa fue de 1,6 y después, de 4,1; encontrándose diferencias significativas en el pre y postest con $p \leq 0,000$. También, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones aprendizaje de entornos virtuales, aprendizaje de Google Drive, aprendizaje de la plataforma Moodle, aprendizaje de la plataforma Quizizz, aprendizaje de la plataforma Classroom y aprendizaje del Google sites, todas con $p \leq 0,000$. Se concluye que la intervención a través del proyecto formativo: estudiantes universitarios para un contexto digital mejora significativamente el aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes objeto de estudio.

Palabras clave: Proyecto formativo, aprendizaje, entornos virtuales, estudiantes.

Training project as a didactic strategy and learning of virtual environments in university students, Huánuco-Peru 2022

Abstract

The objective of this project was to explain how the “Training Project: university students for a digital context” improves learning in virtual environments. The proposal responds to a pre-experimental, pre and post-test study with a single group, made up of 30 students from the first cycle (entrants 2022), I academic semester 2022-I, of the eight professional careers of the Faculty of Sciences of Education, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco-Perú (UNHEVAL, Perú), in which the Formative Project was applied: university students for a digital context. The learning of virtual environments was evaluated through a validated and reliable questionnaire. The results show that the average score achieved in learning virtual environments before the training intervention was 1.6 and after, 4.1; Significant differences were found in the pre and post-test with $p \leq 0.000$. Also, significant differences were found in the learning dimensions of virtual environments, learning of Google Drive, learning of the Moodle platform, learning of the Quizizz Platform, learning of the Classroom Platform and learning of Google sites, all with $p \leq 0.000$. It is concluded that the intervention through the training project: university students for a digital context significantly improves the learning of virtual environments in students under study.

Keywords: Training project, learning, virtual environments, students.

Introducción

Los avances de la tecnología han venido incidiendo en la vida de las personas a partir de los diferentes ámbitos sociales, siendo el sector educativo particularmente en las universidades uno de los contextos donde últimamente las innovaciones se están materializando y posicionándose en la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje (Rodríguez et al., 2018). A lo mencionado anteriormente, hay que agregarle los eventos ocurridos durante la COVID-19, que forzó a la sustitución de las clases presenciales por la virtualidad. Debido a ello, se han visto obligados a utilizar los entornos digitales que, a pesar de existir previamente, en muchas situaciones no habían funcionado a pleno rendimiento hasta el momento (Heidari et al., 2020; Vázquez-Cano et al., 2020a; Vázquez-Cano et al., 2020b).

Prado (2021) indica que la pandemia ha incidido en una forma de disrupción en el sector de la educación que sentó las bases para que, en el 2020, se implemente a nivel global una nueva visión educativa que pondera la virtualidad como centro del proceso, una visión en la cual los educandos y docentes necesitaron emplear herramientas e-learning con la finalidad de consolidar el dominio de esta nueva visión educativa a partir de sus fundamentos pedagógicos, tecnológicos y prácticos.

Las innumerables viabilidades que brindan estas aplicaciones hacen posible que el aprendizaje sea continuo, permitiendo adaptarse y enfocar su propio ritmo sin límites de barreras de espacio-tiempo (Area y Pessoa, 2012). Además, favorece que las universidades sigan vigentes a pesar de la imposibilidad de las clases presenciales, como en la situación que estamos viviendo. Sobre esto se debe tener claro que, dentro de los desafíos de la universidad en estos tiempos, se debe priorizar en saber cuál es el entorno digital del alumnado y qué oportunidades ofrece para aprender, desarrollarse y manejar las competencias virtuales en la actualidad; además que, las instituciones formadoras, deben plantearse, preparar a estudiantes competentes a tono con las exigencias del presente siglo (Area, 2010; López-Espinoza y Azuero-Azuero, 2020; Redecker y Punie, 2017).

El entorno virtual se define como un conjunto de procesos formativos que efectúan a través del internet, implantando un nuevo ámbito de interacción entre los docentes y el alumnado traspasando las barreras de tiempo-espacio (Bonilla, 2016). Al abordar el aprendizaje mediante entornos virtuales se hace referencia al aprendizaje que se desarrolla a partir de la virtualidad y el cual se relaciona directamente con la capacidad de conectividad y colaboración educativa en un proceso donde debe garantizarse un aprendizaje sostenible y experiencial.

Este proceso del espacio presencial virtual facilita la utilización de diversas aplicaciones y plataformas educativas que garantizan aprender en la virtualidad (Prendes-Espinoza y Cerdán-Cartagena, 2021). En este sentido, la variedad y frecuencia de aplicaciones virtuales utilizadas ha aumentado significativamente, pero esto no necesariamente se traduce en un mejor aprendizaje, ya que la efectividad de estas herramientas depende de los métodos y prácticas que se implementen durante el proceso educativo (Luque-Rodríguez, 2016; Pinto-Santos et al., 2017; Sánchez-Mendiola et al., 2020).

Gracias a la COVID-19, las aplicaciones y herramientas virtuales han cobrado un auge especial en el desarrollo de la educación sin precedentes; pero como elemento ponderativo, para quienes estudian en las universidades, el desarrollo de habilidades digitales es esencial, especialmente en tiempos de pandemia como la Covid-19 que afectó directa o indirectamente a todos los países, hecho demandó la necesidad de una educación virtual que demandó la necesidad de formar en los educandos habilidades digitales que luego les permitiesen aprender bajo la lógica de esta modalidad con responsabilidad y eficiencia (Gonzales y Oseda, 2021).

En América Latina, la exploración y aplicación del Aprendizaje Inmersivo y los Mundos Virtuales en la educación apenas comienza, en comparación con los Estados que han venido implementando programas educativos durante muchos años. Los países del área que más avanzan e influyen respecto a este tema, México, Colombia, Venezuela, Perú y Brasil respectivamente (Ayala et al., 2020).

Además, en Perú, el Aprendizaje Inmersivo y los Mundos Virtuales no ha sido muy explorado por los investigadores. Respecto a esto último, en este mundo virtual trabajan instituciones como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad de San Martín de Porres. De estas, la PUCP es la más involucrada en Second Life en América Latina (Elías y Evaristo, 2009).

Globalmente, los enfoques de la tecnología digital se basan en factores que no son estáticos, sino el resultado de la interrelación entre las variables personales, del contexto y evaluativas de un individuo (Mass, 2017). Actualmente, el aprendizaje en el entorno virtual es reconocido como una valiosa herramienta para cualificar teoría y práctica. Por ende, es fundamental fomentar espacios educativos inmersivos donde los estudiantes se puedan presentar, reflexionar sobre sí mismos e interactuar de manera activa para viabilizar y suscitar el conocimiento de una manera transformadora (Cheney y Terry, 2018).

Por otra parte, el proyecto formativo cobra especial importancia porque se configura como un ejemplo de interacción profesor-alumno, ofreciendo un amplio abanico de oportunidades enriquecedoras del proceso educativo (Álvarez y Zamora, 2017; Barberà, 2016; Barrientos et al., 2019; Bastidas y Gual, 2019; Córdova et al., 2018; Fuentes-Diego y Salcines-Talledo, 2018, Pasek y Mejía, 2017; Ruiz-Morales, 2019).

Herrera y Toro (2020) informan que implementar programas de capacitación en la práctica significa experiencias novedosas y atractivas para los estudiantes, al mismo tiempo que permite el desarrollo de niveles de responsabilidad, autonomía y opciones de aprendizaje flexibles (Esteban et al., 2021).

Del mismo modo, Esteban et al. (2022) informan que, durante un período de confinamiento, la carrera Ciencias Históricas Sociales y Geográficas, UNHEVAL, Perú, lanzó un currículo interdisciplinario basado en programas de formación que inherentemente requieren contacto directo entre educando y sociedad que permitan resolver problemas contextuales como un medio para desarrollar las competencias esperadas.

Por su parte, Cordero (2020) reporta que, dentro de las fundamentales limitaciones de la enseñanza virtual, se encuentra cómo aprender en los entornos virtuales que definitivamente; para superar estas dificultades es fundamental mejorar las acciones de capacitación e inmersión en una nueva modalidad de estudios.

En nuestro estudio, el proyecto formativo es asumido como una estrategia didáctica en el desarrollo de la cátedra; así contribuiremos a la solución de un problema de contexto en los educandos del 1er ciclo de estudios, Facultad de Ciencias de la Educación, UNHEVAL, Perú; vinculado al manejo de herramientas virtuales que les será útil, no solo en los estudios del ciclo, sino a lo largo de su carrera profesional; también de este modo estaremos desarrollando la actividad investigativa y de proyección social.

Las escuelas profesionales de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, así como Lengua y Literatura; vienen desarrollando procesos para una reacreditación y licenciamiento de la carrera. Dichos procesos se vienen dando ceñidos a los estándares de calidad sustentados en el MAPESU (Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria). En este caso específico, el estándar 20, seguimiento al desempeño de los estudiantes y demás conexos, propios de la dimensión 2, Formación integral, que es el eje central de los procesos de enseñanza aprendizaje, el soporte a los estudiantes y docentes, así como procesos de investigación y responsabilidad social. Por lo que es importante y trascendente manejar mecanismos de acompañamiento necesarios para detectar los problemas asociados al avance esperado de los

educandos con el de diseñar, llevar a cabo y sostener actividades que permitan superar las dificultades, las mismas que deben estar articuladas a los factores del perfil de egreso, enseñanza-aprendizaje, responsabilidad social y I+D+i vistas en lo académico, científico, tecnológico y de bienestar. Promoviendo los procesos de evaluación continua con retroalimentación permanente y actividades de reforzamiento para garantizar que las competencias previstas sean logradas.

Todo esto resume la siguiente interrogante, ¿De qué manera el “Proyecto formativo: Estudiantes universitarios para un contexto digital” que se presenta, mejora el aprendizaje de entornos virtuales de los educandos del 1er ciclo, Facultad de Ciencias de la Educación, UNHEVAL, Perú 2022?, lo cual conlleva al objetivo de estudio dirigido a explicar que el Proyecto formativo: Estudiantes universitarios para un contexto digital, mejora el conocimiento de entornos virtuales de los educandos.

Metodología

Tipo de estudio

La investigación es tipo pre-experimental, presenta un único grupo con pre y post-test.

Población y Muestra

Se conformó una muestra de 30 educandos seleccionados por conveniencia, todos matriculados en el primer ciclo de estudios (ingresantes 2022), I semestre académico 2022-I, de las ocho carreras profesionales, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL, Perú.

Procedimiento

Se utilizó un cuestionario de aprendizaje de entornos virtuales conformada por 20 preguntas con valores equivalentes, 1=Nunca, 2= Casi nunca, 3= A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre. El instrumento fue validado por cinco jueces expertos y el cuestionario mostró fiabilidad alta, siendo el alfa de Cronbach de 0,869 en el pre, y 0,922 en el post.

Se desarrollaron talleres focalizados en el cumplimiento de los objetivos, desde el inicio hasta la culminación de la ejecución del proyecto formativo. La intervención se desarrolló virtualmente mediante sesiones y mediante la plataforma de Cisco Webex, con un periodo de duración de ocho semanas, es decir, 8 fines de semana (sábados). Estuvo organizado por docentes y educandos del III ciclo, carreras profesionales de Lengua y Literatura y Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales que reciben el curso de Educación y Ciencias Agógicas. Los temas de las sesiones virtuales fueron:

- La virtualidad en los procesos educativos: google drive
- Enseñanza virtual: plataforma Moodle I (mil aulas)
- Enseñanza virtual: plataforma Moodle II (mil aulas)
- Enseñanza virtual: Google Form, Symbaloo

- Enseñanza virtual: Quizziz
- Enseñanza virtual: Nearpod, Wakelet
- Enseñanza virtual: Canvas
- Enseñanza virtual: Camtasia (edición de vídeos)
- Enseñanza virtual: plataforma Classroom
- Enseñanza virtual: Pizarras Digitales
- Enseñanza virtual: Mendeley
- Enseñanza virtual: Zoom, Pointofix
- Análisis de datos

La prueba de distribución de Kolmogorov-Smirnov indica una distribución no paramétrica de la variable. Se utilizó la estadística descriptiva y la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Todos los datos fueron procesados utilizando SPSS v.25.

Resultados

Respecto a las características generales encontramos: 73,3% (22 estudiantes) tuvieron edades entre 16 a 20 años, 63,3% (19 estudiantes) fueron de sexo masculino y 50,0% (15 estudiantes) pertenecientes a la Escuela Profesional de Matemática y Física (Tabla 1).

| Características generales | Frecuencia (n=30) | % |
|----------------------------------|-------------------|------|
| Edad en años | | |
| 16 a 20 | 22 | 73,3 |
| 21 a 25 | 5 | 16,7 |
| 26 a 30 | 3 | 10,0 |
| Género | | |
| Masculino | 19 | 63,3 |
| Femenino | 11 | 36,7 |
| Carrera profesional | | |
| Educación Física | 1 | 3,3 |
| Educación Inicial | 3 | 10,0 |
| Lengua y Literatura | 2 | 6,7 |
| Filosofía, Psicología y Ciencias | 9 | 30,0 |
| Matemática y Física | 15 | 50,0 |

Tabla 1. Características generales de los estudiantes

En general, en cuanto al aprendizaje de entornos virtuales se reportaron diferencias entre el pre y el pos-test de 1,6 a 4,1; por ese orden (Ver Fig. 1). Similar ocurrió en las dimensiones: aprendizaje del Google Drive, aprendizaje de la plataforma Moodle, aprendizaje de la plataforma Quizizz, aprendizaje de la plataforma Classroom y aprendizaje del Google Sites (Fig. 2).

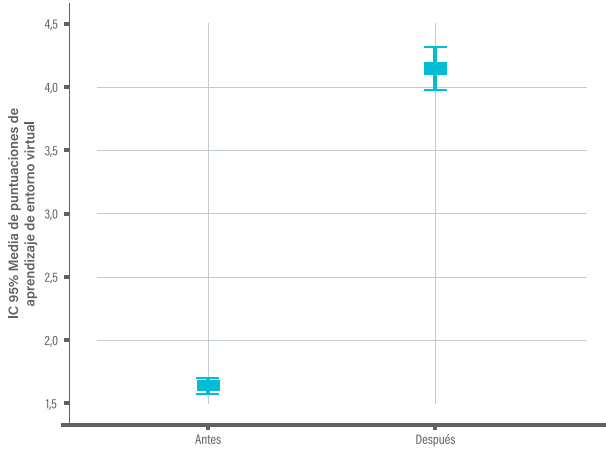


Figura 1. Características generales de los estudiantes

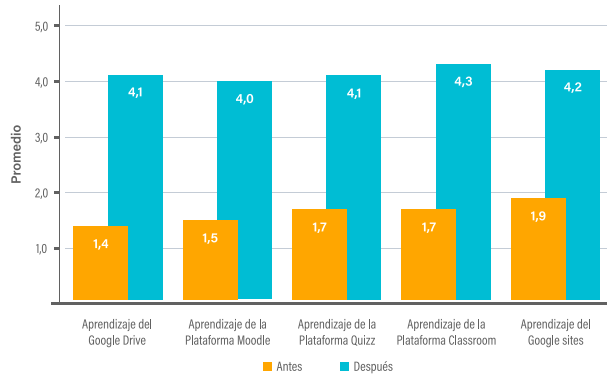


Figura 2. Dimensiones del aprendizaje de entornos virtuales, antes y después

Como resultado del análisis inferencial, se obtuvieron diferencias significativas en el pre y el post-test ($p \leq 0,000$), así como en las dimensiones aprendizaje del Google Drive ($p \leq 0,000$), aprendizaje de la plataforma Moodle ($p \leq 0,000$), aprendizaje de la plataforma quizizz ($p \leq 0,000$), aprendizaje de la plataforma Classroom ($p \leq 0,000$) y aprendizaje del Google sites ($p \leq 0,000$), evidenciando mayor cambio después de la intervención (Tabla 2).

| | Antes | Después | Cambio | Valor p |
|-----------------------------------|-------|---------|--------|---------|
| Aprendizaje del Google Drive | 1,4 | 4,1 | 2,8 | 0.000 |
| Aprendizaje en Moodle | 1,5 | 4,0 | 2,5 | 0.000 |
| Aprendizaje en Quizizz | 1,7 | 4,1 | 2,4 | 0.000 |
| Aprendizaje en Classroom | 1,7 | 4,3 | 2,6 | 0.000 |
| Aprendizaje del Google Sites | 1,9 | 4,2 | 2,3 | 0.000 |
| Aprendizaje de entornos virtuales | 1,6 | 4,1 | 2,5 | 0.000 |

Tabla 2. Media y diferencias estadísticas (Prueba Wilcoxon), antes y después de la intervención

Discusión

En nuestro resultado, al inicio del Proyecto formativo: estudiantes universitarios para un entorno digital, los estudiantes mostraron en general un nivel de aprendizaje de entornos virtuales de deficiente. No obstante, después de finalizar el Proyecto formativo, los resultados finales han superado a los resultados obtenidos al inicio de la intervención, por lo cual se ha encontrado diferencias estadísticas en las cinco dimensiones del aprendizaje en el pre y el pos-test al realizar la intervención. En todos los escenarios, las divergencias entre el pre-test y pos-test resultaron significativas ($p \leq 0,000$). Por tanto, el Proyecto formativo: Estudiantes universitarios para un contexto digital, como estrategia didáctica, mejora significativamente el aprendizaje de entornos virtuales.

Estos hallazgos son similares a los presentados por Cabero-Almenara et al. (2022), quienes han demostrado la adaptación de una propuesta formativa para el estudiantado universitario. Es decir, el estudio ha revelado en el estudiante universitario la adquisición de una cultura emprendedora y a la vez de un emprendimiento digital, a través de la aceptación de su integración, la evolución de las motivaciones por el aprendizaje y la demostración actitudinal positiva respecto a su futuro.

Por otra parte, Romero (2022) concluye que después de la ejecución del modelo AD-DIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), como una propuesta ante el traspaso de la educación presencial a la virtual, la cual muestra expectativas de aceptación y rendimiento de los estudiantes ante esta intervención, sobre todo fomentando el desarrollo del trabajo colaborativo, el intercambio, así como el cumplimiento de las instrucciones facilitadas.

González et al. (2018) informaron sobre el desarrollo de un enfoque de aprendizaje basado en tareas y un programa de capacitación basado en las 5 dimensiones de las competencias digitales propuestas por la Comisión Europea, donde los alumnos expresaron su satisfacción con el enfoque, demostrando la adquisición de competencias digitales luego de una evaluación experiencial.

Del mismo modo, Romero-García et al. (2020) concluyeron que, a través de la utilización de innovaciones pedagógicas con un enfoque activo de las herramientas digitales, los estudiantes involucrados han avanzado en alfabetización informacional, en la comunicación bidireccional y un enfoque colaborativo como base para creación de contenidos digitales. También es claro que la experiencia adquirida puede fortalecer el desempeño profesional de los estudiantes y por ende su aprendizaje, así como un elevado nivel de satisfacción a partir de la experiencia que se adquiera.

Mientras que Mayor (2019) encontró que al desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, se estructura como una manera adecuada para aprender y transferir los conocimientos aprendidos al contexto sociocultural. Asimismo, Esteban et al (2022) informan que llevar a cabo proyectos formativos en línea y analizar las experiencias de los estudiantes utilizando enfoques fenomenológico-hermenéuticos para producir informes sobre seis categorías de experiencias de los estudiantes: nuevas experiencias formativas, facilitación de la lectura, brechas de información, colaboración, interdisciplinariedad e investigación del aprendizaje articulación; muestra que es posible desarrollar programas interdisciplinarios más allá y/o durante las limitaciones sociales.

Esteban et al. (2022) informaron sobre la implementación de proyectos formativos en un modelo en línea y analizaron las experiencias de los estudiantes utilizando un enfoque hermenéutico fenomenológico, lo que permitió la creación de seis precisiones categoriales de informes experienciales en los estudiantes: nuevas experiencias formativas, lectura facilitada, brecha de información, colaboración, interdisciplinariedad y articulación estudio-investigación; para demostrar que es posible desarrollar un plan de estudios interdisciplinario en una época compleja como la que se ha vivido durante el escenario de la pandemia.

Este estudio examina las teorías psicopedagógicas respaldan la adquisición del conocimiento en un entorno virtual nuevo que ha traído como resultado un cambio del conductismo al constructivismo, que es el que más apoya las TIC y los modelos de tecnología-virtual. En tal sentido, la teoría del constructivismo permite que los alumnos aprendan de manera autónoma, los motiva a convertirse en individuos al tomar decisiones sobre lo que se aprende (Sosa, et al., 2015). La teoría se enfoca en las actividades que permiten transformar, reordenar y reestructurar nuevos programas educativos que generen nuevos modelos mentales necesarios para el aprendizaje sostenible y la comprensión y construcción de la realidad (Gonzales y Oseda, 2021). Además, recientemente se han indagado, con más asiduidad, las teorías que sustentan la conectividad de Siemens (2004). Esta teoría establece que el aprendizaje es un proceso fundamentalmente dinámico que tiene lugar en un contexto descentralizado y cambiante (Ovalles, 2014).

Entre las limitaciones del estudio se encuentran, sobre todo, el recojo de la información, ya que la evaluación del aprendizaje de entornos virtuales ha sido con un cuestionario de autopercepción de los estudiantes. Al respecto, sería conveniente utilizar como medición de esta variable pruebas objetivas de aprendizaje u otras modalidades evaluativas objetivas que permitan determinar con precisión que los estudiantes alcanzan un mejor aprendizaje de entornos virtuales, o realizar un estudio aplicativo.

Finalmente, resulta imperativo asumir desde la institución de educación superior que los espacios para el desarrollo de la virtualidad son espacios que se basan sobre todo en su utilidad y que, además, si lo usamos para contenido académico, pueden ser unos compañeros de viaje muy atractivos. Los discursos que se centran en su autonomía y competencia son esenciales y podemos usarlos para abordar las necesidades de la sociedad emergente (Sotelino et al., 2020) desde sus complejidades inherentes.

Conclusiones

Se concluye que el “Proyecto formativo: Estudiantes universitarios para un contexto digital”, como estrategia didáctica, mejora significativamente el aprendizaje de entornos virtuales en alumnos del I Ciclo de una universidad pública de Huánuco-Perú.

A partir de estos hallazgos es imperativo tener en cuenta que, cuando los educandos reciben aprendizaje virtual, estos aumentan sus expectativas y el rendimiento académico gracias a que mediante esa modalidad se estimula el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos de manera fácil e ilimitada, sin embargo, es necesario tener en cuenta que para lograr la satisfacción del educando bajo este enfoque, es necesario mimetizar la experiencia tecnológica con sus experiencias reales, no solo en el ámbito educativo, sino también en el espacio sociocultural donde se desempeña.

Del mismo modo, la educación bajo la modalidad virtual, contribuye a fortalecer a mediano y largo plazos las habilidades y destrezas fundamentales para el ejercicio profesional de los educandos, para ello es necesario que tanto el plan de estudios como el perfil de egreso estén vinculadas transversalmente con las aplicaciones y herramientas educativas virtuales aplicables al contexto educativo. Por lo tanto, se debe gestionar una forma de educar donde los alumnos, en el escenario de una enseñanza virtual, puedan aprender de manera autónoma para tomar decisiones con autodeterminación y racionalidad.

Por último, es necesario que las instituciones educativas generen la infraestructura tecnológica y su implementación, por un lado; y, por el otro, acciones de capacitación continuas y progresivas para docentes y estudiantes que les permitan hacer uso óptimo de estas aplicaciones y herramientas virtuales que nutren positivamente el perfil de egreso de los educandos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., y Zamora, O. (2017). *Propuesta de intervención dirigida a fomentar la promoción e integración de estrategias de evaluación formativa del aprendizaje en el profesor del Instituto Fernando Salazar Martínez del municipio de Nagarote-Nicaragua* [Tesis de Máster, Universidad Centroamericana]. Repositorio institucional de la Universidad Centroamericana. <http://repositorio.uca.edu.ni/4685/>
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-5. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Ayala, R. J., Laurente, C. M., Escuzza, C. D., Núñez, L. A., y Díaz, J. R. (2020). Mundos virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e430. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.430>
- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Barrientos, H., López, V., y Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bastidas, C., y Guale, B. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908evaluacion-formativa-herramienta>
- Bonilla, L. (2016). Deliberación entorno a la Educación Virtual. *Interconectado Saberes*, (1), 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., y Palacios Rodríguez, A. (2022). Desarrollando competencias digitales y emprendedoras en Pedagogía. Grado de aceptación de una propuesta formativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (12), 49-63. <https://doi.org/10.6018/riite.522441>
- Cheney, A., y Terry, K. (2018). Immersive Learning Environments as Complex Dynamic Systems. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 277-289. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185091>
- Cordero, D. (17/12/2020). *Promover el aprendizaje autónomo, un desafío*. Diario Oficial El Peruano. <https://elperuano.pe/noticia/111937-promover-el-aprendizaje-autonomo-un-desafio>
- Córdova, T., López, V., y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios pedagógicos*, 44(2),

21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>

Elías, J., y Evaristo, I. (2009). *Reflections on Academic use of the Second Life environment in higher education*. <https://goo.gl/txykQG>

Esteban, E., Portocarrero, E., Rojas, A., Piñero, M., y Callupe, S. (2021). La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones*, 8(1), 241-261. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/197>

Esteban, E.R., Rojas, A.R., Callupe, S.F., Chávez, J.B. (2022). Desarrollo del currículo estructurado con base en proyectos formativos: Experiencia universitaria durante confinamiento social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 24-37. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5615>

Fuentes-Diego, V., y Salcines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>

Gonzales, J. J., y Oseda, D. (2021). Influencia de herramientas virtuales en el desarrollo de competencias digitales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6073-6097. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.759

González, V., Román, M., y Prendes, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (65), 1-15 (391). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>

Heidari, E., Salimi, G., y Mehrvarz, M. (2020). The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>

Herrera, P., y Toro, C. (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID -19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. *Acta Médica Peruana*, 37(2), 169-175. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.372.999>

López-Espinoza, D., y Azuero-Azuero, Á. (2020). Tendencias Pedagógicas y Herramientas Digitales en el Aula. *Cienciamatria*, 6(1), 16-39. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.286>

Luque-Rodríguez, F. J. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. 3 c TIC: *cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 55-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5789880.pdf>

Mass, X. (2017). *El tejido de Weiser. Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. Editorial UOC.

Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana De Educación*, 80(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>

Ovalles, L. C. (2014). Conectivismo. ¿Un nuevo paradigma en la educación actual? *Mun-*

do FESC, 4(7), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4966244>

Pasek, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

Pinto-Santos, A., Cortés-Peña, O., y Alfaro-Camargo, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit*, 51, 37-51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>

Prado, M. X. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. *e-Ciencias de la Información*, 11(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379>

Prendes-Espinosa, M. P., y Cerdán-Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>

Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/178382>

Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: Análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus The digital competence of the future teacher: Bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. *Int. J. Educ. Res. Innov*, 10, 317-333. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/download/2960/2737/0>

Romero, G. A. (2022). Modelo pedagógico aplicado a entornos virtuales para la educación terciaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(4), 209-218. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i4.033>

Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán, M., y Navarro, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre educación*, 39, 179-205. <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>

Ruiz-Morales, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudios universitarios. *Educere*, 23(75), 499-508. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262020/html/>

Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A., Torres-Carrasco, R., Agüero-Servín, M., Hernández-Romo, A., Benavides-Lara, M.A. Redón-Cazales, V., y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Digital Universitaria*, (21), 3. <https://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2020.v21n3.a12>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>

Sosa R, García S, Sánchez A, Moreno A, Reinoso A. (2015). B-Learning y Teoría del Aprendizaje Constructivista en las Disciplinas Informáticas: Un esquema de ejemplo a aplicar. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, 1-6. https://www.academia.edu/download/49184209/B-Learning_y_Teora_del_Aprendizaje_Const20160928-23538-1difik2f.pdf

Sotelino, A., Mella, I., y Varela, C. (2020). Aprendizaje-servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 19-30. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.393>

Vázquez-Cano, E., Gómez-Galán, J., Infante-Moro, A., y López-Meneses, E. (2020b). Incidence of a Non-Sustainability Use of Technology on Students' Reading Performance in Pisa. [Incidencia de un uso no sostenible de la tecnología en el rendimiento de lectura de los estudiantes en Pisa]. *Sustainability*, 12(2), 749 <https://doi.org/10.3390/su12020749>

Vázquez-Cano, E., León Urrutia, M., Parra-González, M. E., y López-Meneses, E. (2020a). Analysis of Interpersonal Competences in the Use of ICT in the Spanish University Context [Análisis de las competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario español]. *Sustainability*, 12(2), 476, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12020476>

Experiências decoloniais: por uma pós-graduação antirracista

Suely Dulce de Castilho

Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8070-7174>

Cómo citar: De Castilho, S. (2022). Experiências decoloniais: por uma pós-graduação antirracista, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa8>

Resumo

Este artigo tem objetivo refletir sobre programas de extensão universitária com vistas à formação de docentes quilombolas, como um modo de responder aos movimentos dos/as docentes das comunidades tradicionais negras rurais, por uma formação que atenda seus anseios identitários e culturais; e por outro lado, refletir sobre a importância do comprometimento da instituição universitária, e da pesquisa, como agentes de transformação social. Metodologicamente parte de experiências de pesquisa-extensão-ação, desenvolvida no âmbito do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Quilombola, da Universidade Federal de Mato Grosso/GEPEQ/PPGE/UFMT/BRASIL; e do Laboratório de Pesquisa e Extensão com populações Tradicionais, Afroamericanas/LaPPA/IFHC/UNICAMP/BRASIL. Teoricamente dialoga com estudos das abordagens pós-colonial, decolonial, somados aos pressupostos dos etnosaberes e teoria crítica da educação e do currículo. A finalidade é pensar a pesquisa como ações coletivas entre os/as atores/as envolvidos/as na busca por justiça racial com desdobramentos educacionais. Os resultados apontam um crescente engajamento dos Programas de Pós-Graduação das universidades públicas brasileiras na adoção de políticas afirma-

tivas para ingresso da população minorizada, incluído a negra, rural e quilombola nos seus Programas de Pós-Graduação, no entanto, ainda é necessário ampliar o alcance, assim como avançar no aprimoramento para um currículo de formação pluriversal.

Palavras-chave: quilombola, pós-graduação, estudos decoloniais, antirracismo

Decolonial experiences: for an anti-racist graduate

Abstract

This article aims to reflect on university extension programs aimed at training quilombola teachers, as a way of responding to the movements of teachers from traditional black rural communities, for training that meets their identity and cultural desires; and, on the other hand, to reflect on the importance of the commitment of the university institution, and of research, as agents of social transformation. Methodologically, it starts from research-extension-action experiences, developed within the scope of the Quilombola Education Studies and Research Group, at the Federal University of Mato Grosso/GEPEQ/PPGE/UFMT/BRASIL; and the Research and Extension Laboratory with Traditional, Afro-American populations/LaPPA/IFHC/UNICAMP/BRASIL. Theoretically, it dialogues with studies of postcolonial and decolonial approaches, in addition to the assumptions of ethnosaberism and critical theory of education and curriculum. The purpose is to think of the research as collective actions among the actors involved in the search for racial justice with educational consequences. The results point to a growing engagement of the Graduate Programs of Brazilian public universities in the adoption of affirmative policies for the entry of the minority population, including the black, rural and quilombola in their Graduate Programs, however, it is still necessary to expand the reach, as well as advance in the improvement towards a pluriversal training curriculum.

Keywords: quilombola, graduate, decolonial studies, anti-racism

Introdução

Nas últimas décadas, tanto no Brasil, como na América Latina, tem-se percebido crescentes demandas, advindas dos movimentos sociais, representativas das populações subalternizadas, em geral, e das comunidades tradicionais rurais, em específico, não apenas pelo acesso à educação escolar básica, mas perspectivam ascensão, em níveis de formação universitária, no curso de graduação e em níveis de pós-graduação. Reivindicam também que o processo de formação universitária, contemple leituras, reflexões e pesquisas que problematizem os racismos e exclusões historicamente vividos por eles, e que dêem relevância às suas histórias, territorialidade, luta pela terra; seus saberes, fazeres e dizeres tradicionais. Seus traços culturais, históricos, identitários,

ancestrais e abarquem a cosmovisão de cada povo ou coletividade.

Do mesmo modo, esse movimento, tem requerido novos e desafiadores processos de pesquisas, quando envolvem essas populações, no sentido de oferecer “uma maior e efetiva contribuição, como Universidade, na realidade concreta para além do ‘extensio-nismo clássico’ (onde, em tese, estende-se o conhecimento produzido na universidade à sociedade)” (Bringel; Varela, 2016, p.476). No contexto das comunidades quilombolas, o que demandam são ações concretas desencadeadas, no interior das interrelações entre organizações comunitárias, movimentos sociais e instituições universitárias.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo refletir sobre programas de extensão universitária com vistas à formação de docentes quilombolas, na perspectiva da pesquisa-extensão militante e engajada. Os argumentos foram construídos, ao longo de uma trajetória de experiências de pesquisa e extensão como coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso - GEPEQ/PPGE/UFMT/Brasil, e no Laboratório de Pesquisa e Extensão com Povos Tradicionais, Ameríndios e Afroamericanos da Universidade de Campinas LaPPA/UNICAMP/Brasil, durante o pós-doutoramento. Busca responder a seguinte questão: como tem sido o processo de implementação de pesquisa-extensão engajada, antirracista e anticolonialista, como construção coletiva entre os Grupos de pesquisas acadêmicas, as comunidades, as escolas, e os movimentos sociais quilombolas?

Materiais e métodos utilizados para a obtenção de dados/informações e materiais de análise

As informações/dados, análises e reflexões presentes neste texto, foram construídos com base, em pelo menos, três experiências: primeiro como uma ser mulher, negra, professora, pesquisadora, e líder de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPE/UFMT/Brasil, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso/PPGE/UFMT/Brasil; somadas às inúmeras resistências institucionais, quanto a recepção desta mulher, com propostas de pesquisa-extensão antirracista; em ação junto às pessoas, quilombolas, acolhidas institucionalmente no processo de orientação em nível de mestrado.

Segundo, soma-se de igual forma, a experiência como pesquisadora etnográfica, desde 2004, em quilombos contemporâneos - populações negras, rurais descendentes de escravizados africanos, desde o século XVI, com os quais criei profundos laços. Naquela época da pesquisa escrevi: “minha inquietação e desconforto na condição de pesquisadora aumentaram ante a consciência de que um título acadêmico-profissional não tem razão e ser o único objetivo de uma pesquisa” (Castilho, 2011, p.13), mas, deveria objetivar “transformá-la em instrumento de interferência nessa mesma realidade, com a compreensão de que a essa realidade, sua compreensão e solução, é que a ciência dever servir” (idem, p.13). Em relação aos propósitos das pesquisas, afirmou: “É imprescindível estabelecer aliança entre a academia e a população [quilombola] que está a

esperar os resultados de suas pesquisas há muito tempo” (Castilho, 2011, p. 219). Assim, desde as minhas primeiras incursões em territórios quilombolas, tinha como certo que a universidade poderia contribuir para atender as justas e urgentes reivindicações quilombolas.

Terceira, foi construído no engajamento intelectual, na carreira acadêmica ativista, antirracista e anticolonialista, como forma de responder às percepções do campo de pesquisa. Dessa forma, no Grupo de Estudos e Pesquisas, investimos em leituras, reflexões e debates, juntos aos/às docentes quilombolas, e outros/as pesquisadores/as interessados/as na temática para juntos construirmos pesquisas acadêmicas, cursos de extensão universitária, que de fato, pudessem dar respostas, no campo de formação continuada dos/as docentes quilombolas, considerando nossos limites de atuação, especificamente no campo da educação escolar.

Além de tais experiências somaram-se neste artigo, resultados de um levantamento de dados/informações, realizados pelo GEPEQ/PPGE/UFMT, em 2021, nos sites das universidades públicas do Brasil, com o objetivo de mapear a evolução das políticas afirmativas para ingresso de populações negras e quilombolas nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação.

Neste texto procurarei apresentar, as questões-problemas iniciais, as motivações de construir um engajamento do grupo de pesquisa, e o acolhimento institucional acadêmico, argumentando que: não basta a motivação e o engajamento da pesquisadora ou do pesquisador individual. Os Programas de Pós-Graduação, e as instituições universitárias precisam estar abertos às essas proposições. Embora, no caso brasileiro, as instituições universitárias, desfrutem de uma certa “autonomia”, o racismo estrutural continua sendo implacável. No entanto, vale ousar, no sentido, de amolecer a estrutura rígida universitária. É possível provocar alterações, nas instituições historicamente racistas, como pode-se melhor compreender na seção seguinte.

Racismos estrutural, institucional e pós-graduação

A colonização deixou heranças terríveis aos povos colonizados, por ser estruturada, com base na raça, cuja desumanização, subalternização e escravização dos povos das colônias esteve no epicentro de todo processo. Mesmo após a independência política das colônias, a colonialidade, ou seja, o pensamento e ações coloniais, ainda permanecem, configurando e reconfigurando a estrutura das sociedades, nações vítimas (Quijano, 2010). A consequência é que o sistema de hierarquização, dominação e exclusão dos povos não brancos, seja em nível mundial ou no interior do local, continua em vigor. Em nível local, no interior dos países, estados, municípios, comunidades, a mesma estrutura de pensamento resiste ativo e permanente, como se o colonizador tivesse saído das colônias, mas as colônias não abandonassem o pensamento e as ações colonizadoras.

Sobre a colonialidade interna, aos países, tema que interessa, de perto neste artigo,

vale problematizar o fato de que os euro-descendentes latino-americanos, euro-caribenhos, euro-asiáticos, euro-africanos, ocuparam o lugar de seus ancestrais colonizadores de forma radical, e ousou a dizer que tão perversamente quanto. Estão sempre posicionados para manter, ‘por herança’, seu poder, o seu lugar de privilégio, como lhes foi ensinado: como sendo os mais belos, mais puros, mais sábios, mais civilizados, mais próximos à representação do divino e do sagrado. E por outro lado, continuam subalternizando, oprimindo e excluindo os povos não brancos, não euro-descendentes, os nativos, de dentro dos seus territórios de origem. Sejam exemplos a desterritorialização das populações indígenas de seus próprios territórios; a desterritorialização dos quilombolas e ou afrodescendentes que conquistaram espaços na diáspora.

A condição de *raça/cor* continua sendo a máxima dos argumentos. Tentam convencer que os afro-descendentes, indígenas ou indígenas-descendentes, ou povos originários, são inferiores. No caso brasileiro, esse delírio racista, como afirma Fanon (2008), passa todas as estruturas sociais e instituições a elas pertencentes.

Como bem destaca Almeida (2021), o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra as organizações econômica, social, cultural e política da sociedade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas das desigualdades e violências que moldam a vida social contemporânea. Transcende o racismo individual, por estar vinculada à ordem social, no seu conjunto. E desse modo, as instituições se configuram como os lugares de materialização e de reprodução do racismo estrutural. Ou seja, tanto a estrutura social, como as instituições se retroalimentam, para a perpetuação das exclusões de grupos, comunidades e populações não brancas, do acesso à direitos, à bens materiais e simbólicos, entre outros.

Já o racismo institucional opera em uma dinâmica intrínseca à funcionalidade das instituições, que passam a atuar de modo que conferem, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios, com base na *raça/cor*. As estruturas sociais estabelecem regras, normas e padrões de comportamento que orientam as ações dos grupos ou indivíduos. Oferecendo privilégios para pessoas brancas e desvantagens para negras, indígenas, quilombolas, populações LGBTQIA+, pobres, entre outros grupos subalternizados.

Assim o domínio de homens brancos em instituições públicas- o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidade etc. e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão dos negros e/ou mulheres e, em segundo lugar, a inexistência de espaço que se discuta a desigualdade de racial ou gênero, naturalizando, assim o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2021 p.12).

Desse modo, é possível compreender que o racismo está presente em todas as estruturas institucionais, sejam públicas, sejam privadas, por isso ganham uma conotação de “natural”. Estas, por outro lado, estão, na maior parte das vezes, sob o poder e controle de homens brancos. Por isso hábeis em impor barreiras ao acesso ou participação de pessoas não brancas e não homens heteronormativos. Na prática, o racismo se materializa de quatro formas: a) limita ou impossibilita as pessoas de acessar os produtos e serviços; b) os bens distribuídos são oferecidos de forma seletiva ou discriminatória; c) limita ou

impossibilita as pessoas de lograr êxito em processos seletivos às organizações; e d) limita ou impossibilita a ascensão social, econômica, intelectual ou profissional de pessoas que não integram o grupo que está no domínio e exerce o poder absoluto no regulamento das instituições (Moreira, 2019).

Nesse pressuposto, as universidades, salvo exceções, se é que existam, como instituições, reproduzem o racismo estrutural. Estão em franca sintonia com a colonialidade do poder, do ser, e dos saberes. No entanto, no interior das instituições há os conflitos, pela presença de grupos antagônicos, encetados por grupos subalternizados, nos entrelugares da estrutura de poder (Bhabha, 2003). forçam mudanças e alterações nas regras. No caso brasileiro, e na América Latina, há lutas históricas contra-hegemônica antirracistas, protagonizadas pelos movimentos sociais, que não aceitam tal subordinação e exclusão, tanto nos aspectos raciais, quanto nos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais etc.

No caso brasileiro, tais movimentos, tem buscado diminuir a força e os efeitos desastrosos da escravidão, do colonialismo, e do racismo. O que tem provocado mudanças sociais raciais em termos gerais, e nas universidades de modo específico. Sejam exemplos, As políticas afirmativas de cotas para ingresso de estudantes, negros, indígenas, quilombolas, pobres (oriundos de escolas públicas) e deficientes, nos cursos de graduação. No caso de ingresso de estudantes quilombolas, assunto a qual daremos mais atenção, é possível perceber uma crescente adesão das universidades Públicas Federais:

| Centro Oeste | Norte | Sul | Nordeste | Sudeste |
|--------------|------------------|-----------------|--------------|--|
| UFG - 2008 | UFPA - 2012 | UNIPAMPA - 2011 | UFBA - 2013 | Não identificamos regulamentos e/ou políticas institucionais nas instituições federais do Sudeste. |
| UFMT - 2016 | UFT - 2013 | UFRGS - 2012 | UFRB - 2014 | |
| | UNIFESSPA - 2014 | UFRG - 2013 | UFPI - 2016 | |
| | UNIFAPA - 2017 | UFPEL - 2015 | UNILA - 2017 | |
| | UFOPA - 2017 | UFSC - 2015 | UFSB - 2021 | |
| | UFRA - 2021 | | | |

Fonte: Quadro elaborado pelo GEPEQ (2021)

Quadro 1. Instituições Federais de Ensino Superior com ações afirmativas para ingresso de quilombolas na graduação publicadas até o primeiro semestre de 2021.

É importante observar que no Brasil existem 112 Universidades Federais, segundo dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2021), no entanto, apenas 18 instituições haviam implementado políticas afirmativas para ingresso de estudantes quilombolas em cursos de graduação, em 2021. Em que se pese a importância da iniciativa dessas instituições, ainda é necessário avançar na abrangência de tais políticas.

Em 2014, foi aprovada a Lei 12.990, a qual garante políticas de cotas para ingresso de docentes negros na universidade. A partir desse feito a quantidade de professores negros em universidades federais cresceu 60%. a participação de docentes pretos e pardos no quadro total de mestres e doutores passou de 11,7% para 15,8% entre 2014 e 2019 (INEP, 2021). Embora assim, percebe-se que o número de docentes negros ainda é infinitamente menor que de brancos.

Em relação à programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, grupos/linhas de pesquisas, percebe-se um crescente interesse por implementação de políticas afirmativas para ingresso, principalmente de pessoas negras, quilombolas e indígenas, vejamos, a situação quilombola:

| Centro Oeste | Norte | Sul | Nordeste | Sudeste |
|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| UFMT – 2015 | UNIFAP – 2017 | UFPR - 2016 | UFBA – 2017 | UFJF – 2021 |
| UFR – 2021 | UFOPA – 2017 | UFPEl – 2017 | UFVJM – 2017 | UFABC – 2021 |
| IFMT - 2021 | UFT – 2017 | FURG - 2019 | UFRB – 2018 | IFTM - 2021 |
| | UFNT – 2017 | | IFAL – 2018 | |
| | UFPA – 2018 | | UFCG - 2020 | |
| | UFRA – 2021 | | IFRN – 2021 | |
| | | | IFBA – 2021 | |
| | | | UNILAB – 2021 | |
| | | | UFPE – 2021 | |
| | | | UFape - 2021 | |

Fonte: Quadro elaborado pelo GEPEQ (2021)

Quadro 2. Instituições Federais de Ensino Superior com regulamentações específicas para ingresso de quilombolas na pós-graduação publicadas até o primeiro semestre de 2021

Embora o número de instituições Federais que oferecem políticas afirmativas nos Programas de Pós-Graduação também estejam baixo ,25, em relação ao número de Instituições Federais existentes no Brasil, 112. Verifica-se que supera o número de adesão das mesmas, às políticas para os cursos de graduação. É importante observar também que não são todos os Programas de Pós-Graduação que possui programas afirmativas, no geral, apenas aqueles das áreas de ciencias humanas e sociais.

Em todo caso, o ingresso desses novos atores sociais, tem tensionado as Universidades a refletirem sobre seus próprios racismos, sobretudo, no que diz respeito ao tratamento interpessoal; os estudantes brancos estão sendo provocados a pensar sobre seus privilégios, e debater sobre o sentido da meritocracia. Essa população vem cobrando também formação dos/as docentes da universidade, para educação das relações etni-

corraciais. Os grupos de pesquisas da pós-graduação, tem redimensionado as leituras, incluído as temáticas que problematizam o racismo estrutural, o racismo institucional, o racismo epistemológico, dentre outras formas.

O pensamento descolonial e as teorias críticas da educação e do currículo, as teorias sociais críticas de raça, tem possibilitado crítica ao currículo de formação de pesquisadores, de docentes, e problematizado seu caráter eurocêntrico, urbano cêntricos, racista e colonialista, ao mesmo tempo que tem permitido a busca pelo reconhecimento da universidade, dos grupos de pesquisa como um lugar de transgressão e mudança.

Pesquisas-extensões decoloniais e antirracistas

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola/GEPEQ, o qual coordeno, tem sido um desses espaços antirracistas. Orienta as ações para formação de docentes quilombolas, e acolhe pesquisadores quilombolas, por meio de cotas, no curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Para além de formarmos representatividade quilombola, temos intencionalidade política e militante, de somar às forças contra-hegemônicas racistas e excludentes. Pesquisa militante, ou engajada é entendida como um espaço amplo de produção de conhecimento orientado para a ação transformadora, que articula ativamente pesquisadores, movimentos sociais e demais coletivos envolvidos (Bringel; Varela, 2016).

Acreditamos como Bringel e Varela (2016), além de muitos outros autores/as, que não há neutralidade possível no campo da produção do conhecimento. Nesse sentido, nas palavras dos autores: “os teóricos e cientistas sociais servem a interesses sociais e políticos específicos, consciente ou inconscientemente, sendo que, muitas vezes, o silêncio ou a forçada neutralidade revelam na realidade um compromisso com as desiguais condições sociais existentes”. Deste modo, qualquer projeto de pesquisa, ou extensão que aborde as diversidades culturais e raciais na interrelação com as desigualdades sociais, necessita se comprometer com a busca de vias para sua superação. Isto supõe uma postura política do/da pesquisador/a.

Quando, nós pesquisadores, trazemos para cena nossa preocupação acadêmica, projetos de pesquisa ou de extensão que dê visibilidade histórica às populações tradicionais, nativas, ou quilombolas, negras e rurais ou urbanas, assumimos uma postura política. Quando demos visibilidade às suas lutas por território e por tudo que nele há; quando descrevemos as condições gerais de vida da população, quando nos solidarizamos com as lutas delas, sinalizamos, uma postura política, antirracista, contrária aos apagamentos que as populações sofrem no interior de suas existências e lutas históricas por reconhecimento. Essa é a importância das pesquisas que rompem com o racismo estrutural, que desconstrói o mito da democracia racial.

Quando tomamos conhecimento dos descasos políticos e sociais vividos por muitos e muitas. Os direitos que lhes são negados, não é possível, a partir de tais constatações, conceber que inexistente um racismo explícito ou velado, estrutural e estruturante que opera como propulsora de exclusões, e não podemos nos eximir.

Do mesmo modo, quando passamos a conhecer as condições gerais em que os docentes trabalham; os estudantes estudam; os tipos de materiais pedagógicos, precários e descontextualizados que têm acesso; a situação precária do transporte escolar; as muitas faltas que as escolas padecem. A forma heroica e intuitiva como os/as docentes constroem os conhecimentos com seus estudantes, não é possível ao pesquisador/a se manter neutro/a.

Não é possível passar por uma experiência de pesquisa etnográfica, de registro dos elementos culturais, identitários, dos múltiplos saberes que permeiam o viver de cada membro da comunidade, sem se emocionar, sem aprender e apreender conteúdos de vida originais, e sem vislumbrar um currículo que os considere.

Para se implementar projetos ou programas de pesquisa-extensão que incluam essas populações é necessário conhecer as vivências e experiências, e se afetar por elas. Somar as vozes que reclamam racismos, preconceitos e exclusões nas diversas dimensões.

Os debates decoloniais, tem nos valido, digo a nós pesquisadores/as e comunidades escolares quilombolas, como uma ferramenta crítica para luta e sobrevivência contra o sistema capitalista, eurocêntrico, racista heteropatriarcal, antropocêntrico em seu projeto de morte. Nesse sentido, descolonizar é uma ação, um ato de insurgir. É um projeto para alcançar o bem viver (Walsh, 2013).

Em relação à educação Catherine Walsh (2013), levanta um importante debate sobre a pedagogia decolonial, argumentando que esta surge, como um “grito” como uma forma de “jogar para fora” algo que está sufocando, a necessidade de ser ouvido e visto. A autora propõe a descolonização da educação, não simplesmente como uma ideologia, ou como algo difícil de acontecer e sim, como uma ferramenta para luta e sobrevivência em um sistema, geral e educacional capitalista, racista, heteropatriarcal, antropocêntrica, ‘moderna’ e colonial.

A autora supracitada argumenta, ainda, sobre a necessidade de abrir brechas nesse sistema para que outros espaços sejam criados, sobretudo, para uma teorização de esperança, de luta, de resistência, de ruptura desse sistema que a todo momento tenta calar a voz e os saberes dos oprimidos e minorizados. Critica o adágio de que todos são iguais perante a Lei, quando as portas de acesso à muitos lugares e ao conhecimento são fechados.

A autora cita Fanon (2008), para alertar sobre o racismo psicoexistencial, o qual precisa ser desconstruído. Reconhecendo que pessoas de peles negras e brancas encontram autoconhecimento no interior de suas próprias histórias como resultado colonialista de classes sociais, sobretudo raciais, dominantes. Alimentados por uma sociedade branca, capitalista, racista, heteropatriarcal. Afirma ainda que, a sociedade ao utilizar comportamentos e expressões patológicas como essas, diminuem pessoas de pele negra, por outro lado, reforçam a branquitude como o normal, justificando a baixa condição cognitiva, cultural, estética, moral e histórico dos que são diferentes deles.

A perspectiva decolonial, assim como a teoria crítica da educação e do currículo, permitem questionar também o status de universalidade do saber universitário, e de formação de pesquisadores e ao mesmo tempo acolhe a reivindicação de que a educação

leve em consideração os saberes pluriversais, hábeis em incluir todas as particularidades epistêmicas. A perspectiva é que haja um diálogo horizontal entre saberes de todos povos e culturas do mundo, das cidades e das comunidades (Grosfoguel, 2010).

Em suma, a decolonialidade retoma um olhar teórico-analítico, a partir de dentro das lutas políticas e identitárias dos movimentos negros e indígenas para apoiar “[...] os eixos de luta dos povos sujeitos à violência estrutural, assumida como atitude, projeto e posicionamento - político, social e epistêmico - frente (e além de) as estruturas, instituições, relações de subjugação” (Walsh, 2013, p. 135).

Reflexões sobre o método de pesquisa

O tipo de pesquisa militante, ou ativistas requer reposicionamento do método. Não se trata de encaixar o método escolhido pela pesquisadora à pesquisa ou pesquisa-extensão em foco, mas antes disso, muitas vezes se faz necessário reposicionar, recriar e até mesmo criar métodos e instrumentos de registro de informações mais adequados ao objetivo da pesquisa. É, muitas vezes preciso tensionar cânones “consagrados” ou “legitimados” academicamente, muitas vezes elaborados a partir do estudo de outras realidades, e pautados em outras concepções de pesquisas, para tornar nossas ações de pesquisa e extensão socialmente e politicamente ancorados nas realidades a serem estudadas.

No grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola/GEPEQ, por exemplo, estamos aperfeiçoando o conceito/método de pesquisa-ação-etnográfica, para dar conta da singularidade do campo de pesquisa, e dar respostas aos anseios das coletividades que compõem conosco. Um dado crucial para a pesquisa de intervenção, ou ação, é a construção de uma relação de confiança e dialogicidade com as pessoas, docentes e comunidades envolvidas na ação. Paulofreireamente dizendo, o diálogo tem papel central em um projeto de pesquisa, ou extensão, ou formação crítica e propositiva, e implica uma práxis social coletiva e solidária, em que cada pessoa: pesquisadores/as, lideranças comunitárias, docentes, familiares, estudantes envolvidos/as partilhem seus saberes de mundos e experiências diferentes, mas que comungam de esperanças semelhantes, e construam saberes novos e libertários.

Pesquisa-ação etnográfica são métodos que têm propiciado o conhecer holisticamente as populações quilombolas: suas histórias, lutas territoriais, culturas, condições sociais, de emprego, renda, moradia; condições de acesso à saúde, segurança, saneamento básico. Condições estruturais das escolas; práticas pedagógicas, condições de formação continuada dos docentes, para após realizarmos intervenções, quando requeridas. E sempre é solicitado ao grupo. A pesquisa-ação tem nos valido como uma estratégia de ação, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos outros. Persegue a transformação social vista como totalidade e supõe a necessária articulação da pesquisa, educação e ação (Gabarrón; Landa, 2006, p. 103-104).

Alguns resultados

- O movimento universidade, movimentos sociais negros e quilombolas, escolas e comunidade quilombolas, tem propiciado construir relações dialógicas e somado esforços para dar audiências as vozes das populações quilombolas, em suas lutas históricas.
- Pesquisadores e docentes quilombolas tem construído uma relação de parcerias e trocas de saberes, e tem sido de grande importância para formação de pesquisadores sensíveis e comprometidos; por outro lado, docentes quilombolas vem ocupando espaço na universidade, seja em curso de extensão, como alunos especiais em disciplinas da pós-graduação em nível de mestrado, participado de processos seletivos e ingressado como estudantes regulares em diferentes níveis de formação.
- Os docentes quilombolas passaram a reconhecer seus saberes como importantes para constarem nos currículos escolares e práticas pedagógicas.
- A nossa parceria também se estende à organização de cursos de extensão, eventos, participação em feiras culturais, e comemorativas, movimentos de reivindicações junto ao Estado, entre outros.
- Temos realizado em conjunto publicações e organizado eventos acadêmicos: Encontro de Educação Quilombola, reunindo docentes das diversas escolas e comunidades, do Estado de Mato Grosso/Brasil, para apresentações dos resultados das nossas experiências de formação coletivas; para organização, elaboração e divulgação das reivindicações em curso.

Considerações Finais

É preciso reafirmar a diversidade na ciência, estimular o ingresso de pesquisadores das diversas etnias presentes na sociedade que envolve a universidade; fomentar linhas de pesquisas que se comprometam com a formação de pesquisadores autóctones; elaborar políticas afirmativas de ingresso para estudantes, oriundos dos mais diversos coletivos subalternizados pelo poder, domínio e racismo institucional, em nível de graduação, de mestrado e doutorado. Abrir espaço na universidade para fazer circular outras epistemologias, somente depois disso poderemos falar em instituições democráticas, ou institutos de humanidades.

Foram e continuam sendo necessários, muitos estudos e reflexões em torno da necessidade de revisão, ou reposicionamento epistemológicos, metodológicos e de instrumentos de coleta e produção de informações, incluindo os procedimentos dialógicos, éticos e estéticos da pesquisa. O desafio é que a empreitada resulte em políticas e ações de transformação social, que atenda aos anseios e projetos de todos os envolvidos. Para tanto é imprescindível ressignificar os conhecimentos produzidos na universidade, de modo que indique direção para a construção de saberes coletivos e socialmente comprometidos com as pessoas pesquisadas, e com os propósitos de desconstrução dos racismos estruturais e institucionais.

Embora existam avanços na implementação de programas de ações afirmativas, por meio de políticas de cotas para estudantes quilombolas, nos cursos de graduação e pós-graduação, nas instituições de ensino superior brasileiros, verifica-se que é necessário ampliar a abrangência, e aprofundar o debate em torno dos currículos de formação pluriversais, de modo a abranger as diferentes construções epistemológicas e etnossaberes produzidos por quilombolas, indígenas, mulheres, pesquisadores, brasileiros, e latino-americanos, dentre outros ocultados pela colonialidade do saber.

Referências

- Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural: feminismos plurais*, Editora Jandaíra.
- Bhabha, K. H. (2003) *O local da cultura*. Ed. UFMG.
- Bringel, B.; Varela, R. (2016). Pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista digital de Direito Administrativo* 03 (03) 474-489, <https://bit.ly/3uBLSTK>
- Castilho, S. D. (2011). *Quilombo contemporâneo: educação, culturas e famílias*. EdU-FMT.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Editora UFBA.
- INEP (2021). *Censo do Ensino Superior: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Brasília-DF.
- Gabarrón, L. R.; Landa, L. H. (2006). O que é pesquisa participante? In: Brandão, C. R.; Streck, D. R. (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha: Aparecida, Ideias e Letras*.
- GEPEQ (2021). *Relatório de pesquisa: levantamento dos Programas de Pós-Graduação das universidades públicas brasileiras que oferecem políticas afirmativas para negros e quilombolas*. Digitado.
- Grosfoguel, R. (2010). *Para descolonizar os estudos de economia e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In Boven-tura, S. Santos; Meneses, M. Paula (orgs). Cortez.
- Moreira, A. J. (2019). *Racismo recreativo*. Ed. Pólen.
- Quijano, A. (2010) Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.

RIPE | RED DE INVESTIGACIÓN
DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

