



A REFLEXÃO DO ENSINO COMO CATALISADOR DA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE EM TEMPOS DA PANDÊMICA COVID-19.

Resumo

O artigo a seguir destaca a importância do processo de reflexão sobre a teoria e, ao mesmo tempo, sobre a prática pedagógica. Pratique que, apesar do passar do tempo, ainda é dominado pela racionalidade técnica. Com efeito, no século XXI é evidente que o modelo escolar tradicional continua a crescer. O contexto covid19 tem exigido a passagem do presencial à virtualidade em um ambiente de incertezas, revelando as limitações tecnológicas, sociais, políticas e de formação docente que fragilizam o sistema educacional. Essa problemática nos obriga a repensar a tarefa educativa em busca de um pensamento multidimensional, crítico e reflexivo. Uma das pontes, como ponto de encontro entre teoria, prática e reflexão do professor, é a pesquisa educacional; No entanto, são muitas as limitações que, longe de motivar, separam o professor do campo da pesquisa. No entanto, as experiências aqui relatadas mostram que o trabalho em equipe com professores comprometidos e dispostos a uma aprendizagem contínua contribui para que tenham a possibilidade de superar obstáculos e se tornarem seus próprios pesquisadores, envolvendo-se, assim, no campo da educação. Pesquisa e divulgação científica em busca de uma nova cultura de pesquisa.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Reflexão do professor. Investigação educacional. Divulgação científica. Pandemia do covid19.

LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO CATALIZADOR DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN ANÁLISIS EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.

Resumen

El siguiente artículo pone de manifiesto la importancia del proceso de reflexión sobre la teoría y, a la par, sobre la práctica pedagógica. Practica que, a pesar del paso del tiempo, sigue dominada por la racionalidad técnica. En efecto, en pleno siglo XXI se evidencia que el modelo de la escuela tradicional sigue en auge. El contexto covid-19 ha exigido pasar de la presencialidad a la virtualidad en un ambiente de incertidumbre, dejando en evidencia las limitantes tecnológicas, sociales, políticas y de formación docente que debilitan el sistema educativo. Esta problemática obliga a repensar el quehacer educativo en busca de un pensamiento multidimensional, crítico y reflexivo. Uno de los puentes, como punto de encuentro entre la teoría, la práctica y la reflexión docente, es la investigación educativa; sin embargo, se evidencian muchas limitaciones que lejos de motivar alejan al docente del campo de la investigación. No obstante, las experiencias que aquí se relatan demuestran que un trabajo en equipo con docentes comprometidos y dispuestos a un aprendizaje continuo contribuye a que éstos tengan la posibilidad de superar obstáculos y convertirse en sus propios investigadores para de esta manera involucrarse en el ámbito de la investigación y la divulgación científica en pos de una nueva cultura investigativa.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Reflexión docente. Investigación educativa.



Divulgación científica. Pandemia covid-19.

TEACHING REFLECTION AS A CATALYST OF EDUCATIONAL RESEARCH: AN ANALYSIS IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC.

Abstract

The following article reveals the importance of reflection on both pedagogical theory and practice. Despite the years, this practice has been dominated by technical rationality. In the XXI century, it is indeed evident that the traditional school model continues to grow. The covid-19 context has required moving from a face-to-face process to one of virtual connection in an environment of uncertainty which reveals that the technological, social, political, and teacher training limitations undermine the educational system. This problem forces educators to rethink the educational work in search of multidimensional, critical and reflective thinking. A common ground between theory, practice, and teacher reflection is the educational research. However, there are many constraints that, far from motivating, keep teachers out of this field. Furthermore, the experiences reported here show that teamwork with committed teachers capable of overcoming obstacles, offers them the possibility to act as their own researchers through the involvement into the field of research and scientific dissemination to foster a new investigative culture.

Keywords: Pedagogical practice. Teacher reflection. Educational research. Scientific dissemination. Covid-19 pandemic.

INTRODUCCIÓN

El mundo vive el siglo XXI; un siglo caracterizado por cambios rápidos y constantes. Sin embargo, en lo que a educación se refiere, en las aulas de clase de muchas instituciones se repiten las mismas rutinas de siglos pasados. Como menciona Cordero (2017), “os estudiantes del siglo XXI están siendo educados por adultos del siglo XX, quienes están usando un currículum del siglo XIX y siguen técnicas del siglo XVIII” (n.p). La escasa investigación en el campo es una de las causas de este mal.

De acuerdo con Murillo (2017), de un total de 1184 documentos publicados en investigación educativa en América Latina, solo el 3% de dichas publicaciones pertenecen al Ecuador. Esto provoca que el quehacer educativo permanezca inmutable. La construcción del currículo juega un rol decisivo en este fenómeno. Es por esta razón que brevemente se aborda la clasificación de las racionalidades curriculares propuestas por Grundy (1991).

La racionalidad técnica que separa la realidad del sujeto que conoce, se aferra a las mentes de maestros y estudiantes obstruyendo todo intento de reemplazarla por una racionalidad crítica que procure la emancipación de los sujetos de concepciones deformadas de la realidad. El advenimiento de la pandemia covid-19 dejó al descubierto ésta y otras realidades. Esta pandemia transformó el escenario tradicional obligando a la humanidad a convivir con la incertidumbre. En consecuencia, el camino desconocido por el que los docentes han tenido que transitar los ha obligado de una u otra manera a acercarse al mundo de la investigación. Sin embargo, no es una tarea fácil en vista de que los obstáculos no son menores.

El presente estudio describe la problemática de la educación ante la ausencia de una



reflexión sobre la teoría y la práctica docente que promueva la investigación, más aún en el tiempo complejo que vive la sociedad. Asimismo, se reseñan experiencias que han permitido evidenciar que el compromiso y el trabajo en equipo tienen el poder de hacer de la investigación una labor menos compleja y más satisfactoria plasmada en publicaciones de amplio alcance que cumplan con los objetivos de la divulgación científica.

LA EDUCACIÓN Y SU PROBLEMÁTICA EN MEDIO DE TRADICIONES, PANDEMIA Y CAOS

La racionalidad curricular que dirige la construcción de un currículo define el tipo de educación en las instituciones. En primer lugar, es necesario manifestar que el currículo entendido como una construcción cultural que interpreta el conocimiento y la sociedad; y determina contenidos y objetivos educativos es un concepto ampliamente debatido y aceptado. Esta construcción está regida por modelos paradigmáticos que orientan esa interpretación del conocimiento y la selección de contenidos y objetivos. En la actualidad, la teoría curricular identifica tres modelos o racionalidades: la técnica, la práctica y la crítica. Esta clasificación hace referencia a la teoría de los intereses del conocimiento propuesta por Habermas en su obra *Conocimiento e Interés* (1968). Es Shirley Grundy (1991), quien años después y basándose en esta clasificación, vincula los intereses del conocimiento humano con la práctica curricular y propone analizar la construcción del currículo desde estas tres racionalidades. Los resultados de enseñanza y aprendizaje están en íntima dependencia con la racionalidad que sirva de base para la construcción del currículo y su posterior puesta en marcha.

La racionalidad técnica, por su parte, da cuenta de una educación descontextualizada e inflexible. Este modelo tecnocrático desarrollado en los años sesenta como respuesta a las demandas de la naciente sociedad industrializada hizo de la práctica educativa un proceso muy similar al de una fábrica de producción de bienes. El currículo se lo entendió como un instructivo que permitía a los docentes seguir las directrices que llevarían al logro del producto final: trabajadores eficientes que cumplieran los requerimientos de la empresa. Los estudiantes eran considerados meros receptores de conocimiento, con poca o casi nula oportunidad de reflexión o criticidad. El rol del docente reflejaba poder, autoritarismo y estuvo limitado a simple ejecutor de un plan pre elaborado.

De acuerdo con Giroux, (2001), “[...] las racionalidades tecnocráticas e instrumentales actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor [...]” (pp. 62-63). Despojados de su autonomía y sujetos a prescripciones nada flexibles, el espacio para la reflexión del docente es casi inexistente continuando con su rol de simple ejecutor de planes prescriptos.

Las racionalidades práctica y crítica, por el contrario, aluden a enfoques en contraposición al tecnocrático. Desde el punto de vista de la racionalidad práctica, el currículo permanece abierto y flexible a las realidades de cada comunidad y los profesores pasan de ser simples aplicadores a responsables directos de las decisiones. La racionalidad crítica, por su parte, va aún más lejos. Desde este enfoque, el currículo es una producción social y cultural orientada a la construcción del conocimiento con la participación de todos los involucrados en la educación a través de la acción, reflexión, la teoría y la práctica en busca de la transformación cultural hacia una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, estas racionalidades no logran instalarse en el quehacer educativo cotidiano, ya que si bien,



por un lado, se reconoce la necesidad de una educación menos tradicionalista, en la práctica *las tradiciones heredadas*, en palabras de Maggio (2016), continúan siendo protagonistas en las aulas. En este mismo sentido, Kahan (2020) asevera que es muy difícil impartir clase de manera diferente de cómo los docentes fueron formados y aunque ideológicamente entendamos que debe haber otra forma de enseñar, la práctica no cambia. Esta realidad quedó al descubierto en el forzoso escenario en el que docentes y estudiantes han tenido que actuar debido a la pandemia covid-19.

La pandemia transformó la realidad educativa de manera sustancial. De acuerdo con Padilla (2021), ésta reveló problemas que no se superan. El cambio repentino de la presencialidad a la virtualidad, por ejemplo, sumado al extenso número de estudiantes ha provocado cierta resistencia por parte de los docentes, quienes enfrentan una época de enseñanza y aprendizaje en la que han tenido que repensar y resignificar su teoría y práctica pedagógica. Como cita Chiluzia (2020), “la pedagogía latinoamericana no es, está siendo [...]”. La pedagogía latinoamericana es la que hacemos las y los maestros, profesores y profesoras en todos los contextos, familiares, políticos y sociales” (p. 1103).

Por otro lado, Kahan (2020) pone en evidencia que a las tensiones pedagógicas de la práctica docente entre la presencialidad y la virtualidad se suman variables de tipo social y político que debilitan aún más el sistema educativo identificando tres escuelas: WhatsApp, Zoom y la escuela de los excluidos afectando poderosamente a la democratización de la educación.

En este sentido, cabe destacar que la pandemia disminuyó los niveles de justicia e inclusividad educativa. Como argumenta De Sousa Santos (2020), el mundo sintió la carencia administrativa por parte del Estado para enfrentarla y que la privatización a ultranza de los servicios y bienes públicos denota la falta de políticas educativas y formación docente. Esa inexistencia de políticas educativas tiene repercusión en temas como el no acceso a la conectividad, la falta de dispositivos electrónicos, el *analfabetismo funcional*, como refiere Kahan (2020). Según la CEPAL (2020), en Chile una encuesta indicó que “el 63% de los docentes consideran que están trabajando más o mucho más que antes, y más de la mitad estima que tiene menos condiciones que antes de la pandemia para realizar de buena manera el trabajo pedagógico” (p. 10). Estas situaciones someten a cuestionamiento las teorías que se pensaban comprobadas, argumenta Kahan (2020).

De igual forma, la incertidumbre y el caos generados por lo inesperado obligan a este repensar de teorías. Morin (1999) afirma que:

lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado [...]. Y una vez que sobrevenga lo inesperado, habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría, la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente (p. 11).

En el contexto educativo es importante tomar en consideración el azar y la incertidumbre como una nueva forma de repensar las actividades curriculares. Para Jackson (2001), por ejemplo, “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (p. 197). Por consiguiente, se entiende que la linealidad y funcionalidad tecnológica no funcionan como modelo predominante. Asimismo, Gonfiantini (2019) invita a fundamentar una práctica liberadora en contextos democráticos



que ayuden a desarrollar un pensamiento multidimensional y crítico con la instauración de la incertidumbre, “[e]n otras palabras, dejar de lado el conocimiento de ‘técnicos-especialistas’ con el que todavía formamos para trabajar un ‘conocimiento transdisciplinar’ ‘que abra las mentes’ y ‘no se cierre cabezas’” (pp. 127-128). La educación necesita de cabezas abiertas, listas y dispuestas a sortear lo inesperado dejando de lado las viejas tradiciones con una mirada crítica. Los problemas anteriormente descritos no hacen más que acentuar la necesidad de docentes reflexivos que tomados de la mano de la investigación contribuyan con nuevo conocimiento que dé alternativas factibles de solución a las demandas actuales de la educación.

LA REFLEXIÓN DOCENTE: MOTOR DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza reflexiva requiere de formación continua, más aún la formación para la reflexión en el desarrollo de los procesos didácticos es necesaria, dado que posibilita la producción de nuevos conocimientos que el propio docente podrá aplicar dentro de su aula para la transformación de la educación en favor de una práctica más eficiente y eficaz. Como Grundy (1987) manifiesta, promoviendo la praxis. En este mismo sentido, Ferry (1993) señala que la formación es el medio para reflexionar y perfeccionar la relación entre teoría y práctica; “[f]ormarse es *ponerse en forma*, como el deportista que se pone en forma” (p. 53). El docente deberá comprender que su desarrollo profesional debe sustentarse en la reflexión sobre la teoría que le conduzca a una modificación de sus prácticas educativas en busca de resultados de aprendizajes significativos, “[r]eflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento hay formación” (Ferry, 1993, p. 3). Consecuentemente, las respuestas a la problemática que se plantea no pueden surgir de recetas prescritas o modelos educativos descontextualizados, si no, por el contrario, éstas deben surgir como consecuencia de un continuo proceso de reflexión sobre la práctica docente que abra la puerta a la investigación.

La investigación educativa se genera precisamente a partir de las reflexiones que el docente realiza sobre sus propias prácticas. Stenhouse (2010) menciona que ésta da la posibilidad a los docentes de desarrollar su propio método de enseñanza asumiendo su aula como su propio laboratorio. De esta manera, se mejora la experiencia obtenida en clase a lo cual llamó *actitud investigadora* (p. 211). Esta actitud determina una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático las propias prácticas. De acuerdo con el mismo autor - Stenhouse (2010) - el docente tiene autonomía en su desarrollo profesional a través de un autoanálisis ordenado, posee además la voluntad de observar, estudiar el trabajo de otros colegas y comprobar sus hipótesis mediante prácticas investigativas en el aula. Estas prácticas deben hacerse a partir de una reflexión desde un enfoque crítico que posibilite promover el aprendizaje independiente, emancipador en una acción cooperativa como elemento esencial de la praxis (GRUNDY, 1987). En esta misma línea, Kumaravadivelu (2008) argumenta que los maestros deben ajustar gradualmente su enfoque de enseñanza a sus contextos y convertirse en sus propios investigadores. Dentro del contexto covid-19 este ajuste en la metodología, la necesidad de reflexionar y contar con un espíritu investigador se torna indispensable para lograr resultados positivos en el aula virtual.

OBSTÁCULOS EN EL QUEHACER INVESTIGATIVO

Esta práctica investigativa, sin embargo, se enfrenta a dificultades desde varias aristas.



Sabino (1992) menciona que “la investigación es un proceso creativo, plagado de dificultades imprevistas y de acechanzas paradójicas, de prejuicios invisibles y de obstáculos de todo tipo” (p. 29). Desde esta perspectiva, el currículo muchas veces, más aún en época de pandemia, se ha convertido en una de esas *acechanzas paradójicas*. Por un lado, nos encontramos con contenidos curriculares cuya dimensión es cuestionable y, por otro, el tiempo no responde a los acontecimientos reales que suceden fuera del contexto escolar. Son estos conflictos los que provocan que los docentes enfoquen su atención prioritariamente en cumplir los contenidos dentro de los «tiempos programáticos», en palabras de Marta Souto (1997), desplazando, así, todo tipo de interés y energía para desarrollar investigación en su aula de clase.

En este mismo sentido, los obstáculos se acrecientan del lado de las autoridades. Por una parte, hay una falta de flexibilidad debido al hecho de que también ellas son víctimas de esos «tiempos programáticos» y se someten a un currículo preestablecido que elimina todo intento de cambio. Asimismo, las tensiones entre docentes y autoridades se ven agudizadas debido a que las posiciones políticas jerárquicas anulan la autonomía profesional de los docentes para realizar su práctica (HANDY, 1984, citado en ELLIOT, 2005). Esta situación produce desidia en el cuerpo docente en vista de que se crea un ambiente en el que no existe lugar ni valoración de sus aportes personales. Por otra parte, muchos de los conflictos entre docentes y autoridades surgen debido a las diferencias en sus posicionamientos epistemológicos o a la ausencia de ellos. Hace falta la disposición de todos los involucrados para dar oídos a las voces diversas, como señala Elliot (2005), “tolerar diversos puntos de vista y práctica” (p. 19).

Desde la perspectiva de los docentes, los obstáculos no son diferentes. En una encuesta realizada a setenta profesores universitarios, los resultados mostraron que la principal razón por la que no se realiza investigación obedece a la falta de tiempo. En segundo lugar, los docentes reconocen su falta de conocimiento acerca de cómo hacer investigación, mientras que la falta de apoyo por parte de las autoridades ocupó el tercer lugar (CHILUIZA y PARRA, 2019, p. 109). Sin embargo, sin dar tregua a estas limitaciones, los años 2020 y 2021 han puesto en juego el conocimiento de los docentes para cambiar la praxis con el fin de sostener la educación. En este tiempo de pandemia, los actores de la educación han generado otras alternativas de enseñanza y han acumulado un bagaje de saberes; sin duda, nadie mejor que el propio docente para reflexionar el escenario vivido a fin de generar nuevo conocimiento a través de la investigación.

Es evidente que las limitaciones dentro del campo investigativo abundan. En palabras de Hermida (2020), en estos tiempos de pandemia es necesario afrontar el hecho de que las cosas no volverán a ser como en épocas anteriores; y como entes responsables, los docentes deben reflexionar sobre cuál es la mejor alternativa disponible para solucionar los problemas educativos actuales y futuros. Asimismo, se debe procurar el desarrollo tanto individual como colectivo, ya que, por experiencias pasadas, como la epidemia de ébola en África o la gripe española de 1918, se sabe que nos enfrentamos a una reducción del aprendizaje y deserción escolar con efectos a largo plazo. Como se puede dilucidar, la tarea de la investigación educativa sufre amenazas desde varios frentes. Dicha problemática, como dice Schön (1992), “encierra estructuras de conflicto que no se resuelven fácilmente, si es que pueden resolverse” (p. 19).



DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: HACER PARA APRENDER

Una forma de hacer frente a estos conflictos es tomar participación activa en el campo de acción. Empezar un proyecto nuevo requiere de docentes comprometidos con su labor que se atrevan a dar el primer paso. Savater (1997) afirma que “la educación es [...] un acto de coraje” (p. 10); y los autores creen firmemente que investigar para mejorar la educación también lo es. Este primer paso implica la vivencia de experiencias que permitan una inserción en el ámbito de la investigación. Inspirados por la premisa de *learning by doing* (POLANYI, 1966, como se citó en GOLOMBEK, 2012), los autores de este escrito concretizan una primera experiencia en la que ponen a prueba la teoría sobre la práctica con la creación de *Kronos-The Language Teaching Journal*, una revista científica (en proceso de indexación) del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador, en el año 2018. Durante el trayecto, surgieron varias situaciones desafiantes que se convirtieron en valiosas experiencias de aprendizaje mutuo, reflexión y reconocimiento del valor del trabajo en equipo.

La gestión y creación de la revista *Kronos-The Language Teaching Journal* es un ejemplo del aprender haciendo. Este proyecto nace como resultado de la organización del grupo de revistas científicas (GRC) de la Universidad Central del Ecuador. En este mismo contexto, el Instituto Académico de Idiomas se vincula a este grupo de investigadores con la representación de uno de sus docentes quien sugiere la idea de crear una revista científica especializada en lenguas extranjeras. Al naciente proyecto se integran dos docentes, los autores de este artículo, quienes de manera libre y voluntaria se ponen al frente del mismo. Las limitaciones se presentan desde el inicio. El escaso interés de los docentes hacia la investigación, la falta de tiempo, el desconocimiento en el campo de la investigación y la escritura académica, el escaso o nulo apoyo por parte de las autoridades junto con actitudes poco optimistas desde varios frentes, representaron las principales dificultades que resolver. Sin embargo, estas mismas limitaciones significaron el punto de partida de un proyecto con escasa visión de futuro.

La puesta en marcha del proyecto generó oportunidades nuevas para la comunidad universitaria. Por un lado, la resistencia y el pesimismo fueron perdiendo espacio, lo cual dio lugar a la autoconfianza, apoyo y compromiso tanto de docentes como de autoridades. La selección del nombre para la revista, por ejemplo, fue consecuencia de la creatividad y el trabajo en equipo de los partícipes de la creación de la misma. Del mismo modo, y luego de haber recibido capacitación por parte de expertos nacionales y extranjeros acerca de las labores investigativas, los docentes tuvieron la oportunidad de presentar sus proyectos de investigación y plasmarlos en un artículo científico convirtiéndose ésta en su primera experiencia de este tipo. Con el fin de ofrecer un continuo soporte y mantener una red de académicos interesados en la investigación, se creó el Club de Investigadores (2021) cuyo objetivo general es fomentar una cultura investigativa basada en el trabajo en equipo. Desde este espacio, se enfatiza la búsqueda y propuesta de futuras experiencias con la contribución de docentes investigadores experimentados y de larga trayectoria en sus diferentes disciplinas, así como también con la participación de docentes e investigadores noveles. El club crea, organiza y gestiona actividades como conversatorios con autores de libros, organización, divulgación y participación en ponencias, seminarios, talleres, encuentros presenciales o virtuales. Estas experiencias posibilitan la discusión y el debate a nivel nacional e internacional favoreciendo así la formación continua.

Hoy más que nunca, la permanente formación docente juega un papel decisivo en el



panorama complejo del momento histórico que se vive. Los docentes están en búsqueda de nuevos aprendizajes; es por esta razón que los autores de este escrito han aprovechado un sinnúmero de eventos académicos organizados por diferentes instituciones a todo nivel en la búsqueda de alternativas ante los conflictos que la educación enfrenta hoy. Para citar un ejemplo, La Techné Educativa, un espacio con la participación de docentes autoconvocados de la provincia de Santa Fe-Argentina, ha permitido el debate sobre las problemáticas actuales. Copertari (2020), creadora de este espacio, comenta que en la virtualidad la organización docente y el espíritu del pensamiento crítico reflexivo inmerso en la praxis educativa son necesarios para innovar y desarrollar una nueva realidad educativa desde un paradigma de formación docente afectivo e inclusivo. La participación en espacios como éste permite además la expansión del conocimiento hacia otros lugares a través de convenios institucionales mediados, en este caso, por el Club de Investigadores. Desde este espacio, permanentemente se realizan encuentros académicos con el fin de reconocer a la investigación educativa como un elemento intrínseco a la labor diaria del docente con el objetivo de que éste reflexione sobre su teoría y práctica en el aula de clase y que a partir de ello emprenda proyectos de investigación.

SOLO UN CONOCIMIENTO COMPARTIDO ES UN CONOCIMIENTO VÁLIDO

Finalmente, se hace necesario resaltar la importancia de la divulgación científica. Esta divulgación va de la mano de una competencia comunicativa efectiva. Avendaño (2006) considera que “la competencia comunicativa se manifiesta en actos de interacción que requieren diversos signos, diferentes niveles de formalización y depende del reconocimiento del contexto en el cual tales actos se realizan” (p. 15). En la misma línea, Maggio (2021) menciona “los estudiantes junto a sus docentes tienen que preparar sus intervenciones, visitar, investigar, entrevistar, dialogar, documentar y reportar sus hallazgos y análisis” (p. 123). En este sentido, la investigación educativa y la divulgación científica trascienden como motor de producción de conocimiento. Sin embargo, éste es un tema que necesita atención urgente. De acuerdo con Cabrera (2021), “las universidades en Ecuador no trabajan en divulgación. Son pocas las iniciativas que existen, en su mayoría de personas naturales que consideran que esta actividad es importante y urgente” (n.p). Por consiguiente, la declaración de políticas públicas claras que fortalezcan el rol del investigador, que creen propuestas científicas y su ulterior divulgación se tornan imperantes para dar el salto cualitativo hacia una producción científica que brinde respuestas a las necesidades pedagógicas locales.

CONSIDERACIONES FINALES

Inesperadamente, a inicios del 2020 la pandemia covid-19 desafió al mundo y lo enfrenta a una situación inesperada. Esta nueva realidad encuentra a los actores de la educación en una práctica más bien dominada por la racionalidad técnica y sin mucha reflexión. La crisis sanitaria visibiliza hoy más que nunca los problemas que enfrentan los docentes para dejar de lado la educación tradicional, buscar espacios de investigación y reflexionar sobre su propio quehacer educativo.

Todo lo expuesto con el fin de encontrar nuevas estrategias para cumplir con el currículo del siglo XXI sin tener que recurrir a estrategias de siglos pasados. Se reconoce, por una parte, que el avance lento de la educación no es afín con el acelerado cambio del siglo



XXI y, por otra parte, que la investigación continúa en espacios nada prioritarios dentro y fuera del aula debido a la urgencia de cumplir contenidos y planificaciones.

Por consiguiente, se pone de manifiesto la necesidad urgente de crear enlaces estratégicos entre docentes e investigadores comprometidos con su labor pedagógica y dispuestos a reflexionar sobre sus propias prácticas docentes con visión a investigar los fenómenos y generar conocimiento. Para concluir, la divulgación de los hallazgos es otro factor a tener presente; se convierte en un factor clave para la propagación del conocimiento. En consecuencia, la divulgación científica debe ser parte de políticas educativas claras que sirvan de puente para el desarrollo y transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVENDAÑO, Fernando. *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens, 2006.
- CABRERA, Sofia. *Radio la calle*. Disponible en: <https://radiolacalle.com/las-universidades-publicas-requieren-de-propuestas-de-divulgacion-cientifica/> Acceso el 10 jun. 2021.
- CHILUIZA, Wilson; PARRA, Soledad. Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”. *Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*, 2019. Rosario: UNR - Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-544-908-4. p. 199.
- CHILUIZA, Wilson. Reseña - La Cruel Pedagogía del Virus. *REVISTA CIENTÍFICA EDUC@ÇÃO*, pp. 1103-1107, 2020.
- Club de Investigadores. *Club de Investigadores*. Disponible en: <https://clubdeinvestigadores.com/>. Acceso el 5 jun. 2021.
- CORDERO, Mariela. *lt10 Noticias*, 2017 Disponible en: <https://lt10.com.ar/noticia/184794--tenemos-escuelas-del-siglo-xix-docentes-del-xx-y-alumnos-del-xxi>. Acceso el 22 mar. 2017.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *La Cruel Pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: FFL - UBA Novedades Educativas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *El Maestro sin recetas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
- GIROUX, Henry. Los profesores intelectuales transformativos. *Profesión Docente*, 2001. pp. 62-63.
- GOLOMBEK, Diego. *Demoliendo papers*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- GONFIANTINI, Virginia. *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Rosario: Laborde Editor, 2019.
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1987.
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.



- HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. p. 108. Valencia: Universidad de Valencia, 1968.
- HERMERIDA, Priscila. Efectos y desafíos del COVID-19 en la educación. *Revista de Economía y Humanismo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 2020 V. 30, pp. 58 – 61, 2020.
- JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S. L., 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching from method to post method*. New Jersey: Taylor & Francis e-library, 2008.
- KUNA. *KUNA - Comunidad De Divulgadores Del Conocimiento Científico y Ancestral Del Ecuador.*, 2021. Disponible en: <https://twitter.com/KunaEcuador/status/1405933776727949314?s=08>. Acceso el 18 jun. 2021.
- La Techné Educativa.*, 2020 Disponible en: <https://www.latechneeducativa.com.ar/>. Acceso el 22 sep. 2020.
- MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2021.
- MAGGIO, Mariana. *Educación en Pandemia*. Buenos Aires C.A.B.A.: Editorial Paidós SAICF, 2021.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco, 1999.
- MURILLO TORRECILLA, Javier. *Tendencias y Características de la Investigación Educativa en América Latina*. p. 46. Cuenca, Ecuador: *Conferencia Internacional de ASEFIE*, 2017.
- SABINO, Carlos. *El Proceso de la investigación*. Caracas: Panapo, 1992.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, S.A., 1997.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUTO, Marta. La clase escolar. una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. De Camilloni, M. C. Davini, G. Edelsteins, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

*Submetido em junho de 2021
Aprovado em outubro de 2021*

Informaciones del autor

Nombre: Wilson Patricio Chiluiza Vásquez, PhD en Educación.

Afiliación institucional: Universidad Central del Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4725-8151>.

E-mail: wpchiluiza@uce.edu.ec.



Informaciones de la autora

Doris Soledad Parra Rocha, PhD en Educación.

Afiliación institucional: Universidad Central del Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0608-1190>.

E-mail: dsparra@uce.edu.ec.

Informaciones de la autora

Diana Amparito Castillo Conde, MSc. en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

Afiliación institucional: Universidad Central del Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6900-8284>.

E-mail: dacastillo@uce.edu.ec.