

La investigación educativa, camino para la innovación en educación

Sandra Bustamante Carrera
Universidad Central del Ecuador
smbustamante@uce.edu.ec

Moisés Logroño Galarraga
Universidad Central del Ecuador
rlogrono@uce.edu.ec

Gisela Torres Martínez
Universidad Central del Ecuador
gtorres@uce.edu.ec

1. Introducción

La educación ecuatoriana, en todos sus niveles y subniveles, ha emprendido el proceso de transformación necesario para ubicarse como uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Una meta alta que exige la implementación de planes de desarrollo y políticas públicas (con sus respectivas estrategias ejecutivas), orientadas a lograr una nueva realidad cuyo soporte esencial sea el desarrollo del recurso humano, de su calidad de vida y de su productividad a través de la inversión social que garantice, además, el ejercicio pleno de derechos sin discriminación alguna. El mejoramiento de la calidad de la educación superior ecuatoriana es, pues, un imperativo en el actual momento histórico y requiere de una serie de acciones encaminadas a la identificación de tensiones y nudos críticos sobre los cuales han de coadyuvar todos los actores de la vida nacional con visión prospectiva y compromiso responsable, con objeto de lograr la ansiada transformación.

2. Ruptura epistemológica desde la complejidad sistémica

Los procesos educativos de calidad son el colofón de las actualizaciones y los ajustes curriculares que se están llevando a cabo en el marco del sistema educativo nacional, y requieren de la intervención de docentes comprometidos, con alto nivel de desarrollo personal y formación profesional; y con capacidad de responder a una sociedad evolucionada que plantea nuevas necesidades vitales, emocionales, cognitivas y productivas para hacer frente a las exigencias de la realidad cambiante del contexto global. En esta línea de pensamiento, conviene rescatar las palabras de Edgar Morín (1998, p. 23), cuando señala lo siguiente:

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagónicas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.

Desde esta nueva visión epistémica, ética y política, la universidad ecuatoriana, requiere vincularse con el pensamiento transformacional que aclare la ruta de la formación profesional que han de seguir las nuevas generaciones de docentes para Educación Inicial (EI), Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU), articulados por el llamado “perfil de salida del bachiller”, que es uno de los Fines del Sistema Educativo Ecuatoriano (al mismo que tributan los resultados de aprendizaje logrados por los/as estudiantes de cada nivel).

La producción del conocimiento como proceso de construcción, resultado de la investigación, búsqueda y sistematización de información obtenida por múltiples fuentes documentales, vivenciales, virtuales, etc., implica la ejecución de procesos cognitivos básicos y elevados, en contextos *inter*, *trans* y *multidisciplinares*, cuyo objetivo sea pasar del conocimiento tácito al conocimiento codificado. En otras palabras, un tipo de conocimiento que pueda ser utilizado en

situaciones nuevas, en espacios y tiempos diferentes, y en el que se evidencie la optimización de capacidades individuales y colectivas; ya que es preciso poner en práctica los desempeños adquiridos para satisfacer las necesidades y resolver los problemas experimentados en la práctica cotidiana.

Este es el camino trazado por la universidad del siglo XXI. Un camino que ha de ser transitado por docentes y estudiantes, en comunidad de aprendizaje democrática y abierta al cambio; comunidades inclusivas, colaborativas, enriquecidas por interacciones socio culturales diversas, en las que el trabajo teórico metodológico esté sostenido por una investigación ligada a los contextos reales (hecho que se constituye como condición esencial para la significatividad del conocimiento). Porque, efectivamente, es en los espacios de reflexión que surgen tras la experiencia recogida en la práctica preprofesional, donde se facilita su sistematización y teorización, con la guía acertada de tutores académicos con experticia y formación actualizada en el campo de la profesión.

La democratización del conocimiento integra la diversidad de saberes y experiencias en el seno de una comunidad de aprendizaje. Y cuando en dicha comunidad se generan procesos dialógicos ricos y enriquecedores, que tratan de involucrar a todos los agentes del tejido socio-cultural, es posible contribuir a la construcción de proyectos educativos institucionales. Así pues, cada integrante aporta sus conocimientos, saberes, habilidades, capacidades, etc., con objeto de convertirse en una comunidad epistémica capaz de plantear políticas públicas para la superación de nudos críticos en la educación superior.

En este sentido, es indispensable, además, la formación de redes académicas entre universidades (tanto nacionales como internacionales) con la pretensión de desarrollar trabajo colaborativo en aras de la investigación para la innovación, la revalorización de la cultura, las relaciones intergeneracionales y la sabiduría ancestral como base de la identidad latinoamericana. Solo así será posible plantear y resolver problemas que den sentido a los saberes compartidos; y al mismo

tiempo, optimizar el desarrollo de procesos cognitivos sólidos, elevados y permanentes que confluyan en reflexiones sobre la realidad desde sus diferentes ámbitos, así como la necesidad de intervenir en ella para transformarla. Este debe ser el resultado último de la nueva educación universitaria. Y hacia allí debemos encaminar nuestros pasos.

3. Transformar la educación superior mediante la epistemología del sur y la ecología de saberes

Siguiendo la obra emancipadora de Boaventura de Sousa Santos (2008), planteamos la necesidad de promover en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial la interculturalidad de los saberes, o lo que el citado autor denomina “ecología de saberes” (uno de los aportes más importantes de la llamada “Epistemología del Sur” y que se refiere a los conocimientos, saberes y prácticas de los grupos originarios y sociales que, a causa del capitalismo y de los procesos coloniales, se colocaron histórica y sociológicamente en la posición de ser solo “objetos” o “materias prima” de un conocimiento dominante, considerado durante siglos como el único válido). La ecología está referida a la creación de conocimientos, saberes, convergencias, experiencias y prácticas compartidas a partir de un consenso solidario y democrático en contraposición a instituciones en donde se plantean exclusiones, posiciones reduccionistas y uniformadoras. Desde esta perspectiva, la ecología de saberes busca ser una fuerza contra hegemónica que legitime la “sabiduría” marginada, desconocida, ignorada, etc., propia de otros contextos o realidades sociales “no visibles” (De Sousa, 2008).

El Sistema de Educación Superior ecuatoriano plantea grandes desafíos a la academia, al Estado y a la sociedad en su conjunto. La necesidad de su transformación motiva a una profunda reflexión sobre el modelo de universidad que requiere el país. La alternativa es la ruptura epistemológica desde la complejidad sistémica, proponiendo el “diálogo de saberes” como mecanismo de aprendizaje. En otras palabras, con una clara intención “descolonizadora”, se busca replantear la cultura hegemónica que propone únicamente el saber científico

para construir procesos de formación que sean verdaderamente integradores, y que estén inspirados en el desarrollo de lo humano; es decir, en saberes plurales que impliquen la producción y el trabajo colectivo, así como la participación de los actores desde las diferentes realidades contextuales.

4. ¿Cómo se concibe la investigación educativa?

La investigación, de acuerdo a las directrices establecidas en la propuesta de Currículo Genérico de las carreras de Educación (Larrea, 2015), es un proceso que vincula dinámicamente la reflexión y la acción para la transformación. Y las características que la definen serían las siguientes:

- La investigación, como una de las funciones sustantivas de la academia, está articulada a la docencia y a la vinculación con la sociedad, que constituyen el sustento epistemológico, ético y político de la acción educativa. Por tanto, ha de estar ligada a la problemática del contexto social mediante los nuevos campos de formación liderados por la *praxis*, la epistemología y metodología de investigación.
- La práctica preprofesional se constituye como espacio generador de experiencias y conocimientos diversos; y se desarrolla progresivamente con niveles de complejidad ascendentes a partir de una aproximación diagnóstica del contexto, de los actores y de los procesos educativos. Dicha práctica se complejiza paulatinamente mediante acciones de intervención e innovación como resultado de la investigación-acción.
- La investigación-acción parte de la crítica reflexiva que realizan docentes y estudiantes de su propia práctica; y tiene el propósito de mejorar la participación y el aporte que se lleva a cabo a través de las prácticas preprofesionales, aprovechando

las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que emergen de los diferentes contextos y aspirando a transformar la realidad del proceso educativo.

A partir de las reflexiones académicas, se introducen cambios para mejorar la acción educativa y contribuir a la formación investigativa de los futuros profesionales de la Educación Inicial. Así pues, la investigación tiene fuerte presencia en el currículo de formación con el objetivo de desarrollar la capacidad de indagación, problematización, cuestionamiento, etc., procesos mentales de orden superior que permiten dar respuesta a las necesidades crecientes de la sociedad con propuestas innovadoras.

Autores como Stenhouse (1984), Elliott (1990) y Pérez-Gómez (2012), coinciden en señalar que la investigación educativa no debe orientarse únicamente a la comprensión y explicación de los problemas que surgen en los entornos educacionales, sino también a la propuesta de alternativas o soluciones a los mismos. Desde esta perspectiva, la llamada “investigación-acción” es la metodología que mejor se adecua a la necesidad de que los profesionales de la educación puedan mejorar su práctica docente, ya que les permite reflexionar sobre lo que hacen, perfeccionar su acción y producir conocimiento científico. A través de ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, se considera la enseñanza y el aprendizaje como una práctica social que puede mejorar gracias al cuestionamiento constante, el trabajo colaborativo y la creación de comunidades autocríticas de docentes que muestren interés por perfeccionar su quehacer en las aulas.

5. ¿Cómo se concibe la innovación educativa?

Según la definición que aparece en uno de los documentos de la UNESCO sobre Innovación Educativa, “la innovación está fundamentada sobre el aprendizaje en cuanto éste se encuentra ligado a la acción transformadora del mundo” [...]. “Tiene un profundo sentido de cambio, pues produce características que no se dan por generación espontánea, sino que deben ser organizadas y planificadas” (UNESCO, 2016, p. 10). Se diferencia del concepto de invención en que el conocimiento generado debe ser utilizado para solucionar problemas sociales.

La investigadora argentina, Marta Libedinsky (2001) analiza la innovación desde diferentes interpretaciones, explicitando la relación entre innovación y tecnología educativa y destacando la importancia que ha tenido la implementación de estos tipos de recursos para la innovación. En este particular, centra la fuerza en la necesidad de romper los esquemas rígidos que siguen vigentes en el desarrollo de los proyectos educativos curriculares y defiende la apertura a las experiencias educativas novedosas.

En el contexto universitario (y de manera particular, en la carrera de Educación Inicial) la innovación se orienta a las múltiples y creativas propuestas que generan los docentes de avanzada. Ellos estimulan, provocan, acompañan y promueven los ambientes de interconexión entre las diversas disciplinas y el desarrollo de las capacidades básicas entre los estudiantes, enfatizando tanto en las dimensiones humanas, como en el desarrollo de la capacidad de investigación, la ética, la creación artística, la implicación social y la autocognición.

Esto supone un cambio de cultura en el quehacer “académico-investigativo-vinculación con la sociedad” de los docentes, que se ha impulsado como respuesta a las exigencias del siglo XXI. Y es que la manera de aprender y de enseñar en los tiempos que corren no puede tener como horizonte la preparación de estudiantes “de escritorio” (adiestrados para la memorización y reproducción de contenidos), sino

la preparación para la vida. Siguiendo a Pérez-Gómez (2012) podría decirse que este tipo de educación “se convierte en un imperativo ético más que técnico” (p. 16).

El profesorado que asuma las labores de tutorización debe propiciar el desarrollo del pensamiento crítico propositivo y creativo, en armonía con la reflexión y la acción en condiciones de igualdad, de respeto a la diversidad y de equilibrio entre “corazón, mente y mano”. Esto implica la puesta en práctica de estrategias personalizadas y orientadas a aprender y educar desde la investigación científica, pero que conecten al estudiante con su *praxis* en diversos ambientes colaborativos, vivenciales, relevantes y en comunidad de aprendizaje con sus pares para propiciar la innovación.

6. Conclusiones

Se generan vientos de cambio en la Educación Superior. El Modelo Curricular para Carreras de Educación que propuso el CES desde una nueva visión epistemológica, política y ética, genera desafíos para la academia que han sido asumidos con responsabilidad, superando desacuerdos y obstáculos mediante la construcción colectiva. En consecuencia, la implementación del Rediseño Curricular aprobado se cumple de manera progresiva en las distintas universidades del país, en coherencia con la ruptura epistemológica, metodológica y organizativa descrita a lo largo del capítulo, y tratando de vincular en el proceso a todos los agentes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y autoridades académicas.

Las funciones sustantivas de la formación universitaria, *docencia, investigación y vinculación con la sociedad*, articulan el proceso espiralado de desarrollo humano y profesional que requieren las nuevas generaciones de docentes de Educación Inicial. La investigación se constituye, pues, como el eje metodológico fundamental que vincula la práctica preprofesional con la innovación educativa, ya que permite generar posibilidades de actuación “real” mediante la elaboración de propuestas que se ajusten a las características y a las necesidades de los diferentes contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2008). A filosofía a venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (80), 11-43.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Larrea, E. (2015). *Propuesta de Currículo Genérico de las carreras de Educación*. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior, CES.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO. (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 1: Innovación Educativa*. Lima, Perú: Cartolan EIRL.