



Ingenieros del aprendizaje: repensando el rol de los docentes y estudiantes

Engineers of learning: Rethinking the role of the teachers and students

Engenheiros de aprendizagem: repensando o papel de professores e alunos

- **María José Sari Contreras.** Universidad Nacional de Educación, Ecuador, mjsari@unae.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0007-2898-4979>
- **Carlos Joel Solis Vera.** Universidad Nacional de Educación, Ecuador, cjsolis@unae.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0006-3909-9353>

Recibido: 01-06-2024 / **Aprobado:** 17-08-2024 / **Publicado:** 13-12-2024

Resumen

El presente escrito tuvo como objetivo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica. Los referentes teóricos abordados dentro del trabajo están ligados con la construcción de la realidad social desde los Estudios Sociales, los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque de los “Tres Saberes” (saber, hacer y ser). Para el diseño metodológico, se trabajó con el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, en consecuencia, el método investigativo aplicado fue la Investigación Acción. Para recolectar los datos se usaron las técnicas de observación, análisis documental y entrevista con los instrumentos diario de campo, ficha de sistematización y guion de entrevista semiestructurada respectivamente. Los resultados obtenidos muestran la importancia de desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes para mejorar la comprensión de los hechos históricos. Esta información deja indicios de cómo podría reformularse el rol de los estudiantes y docente en los procesos de planificación de las clases.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, estudios sociales, ingenieros de aprendizaje, tres saberes

Abstract

The purpose of this paper was to strengthen the teaching-learning process of Social Studies in the second year of Basic Education. The theoretical references addressed within the work are linked to the construction of social reality from Social Studies, the elements of the teaching-learning process and the “Three Knowledges” approach (knowing, doing and being). For the methodological design, we worked with the sociocritical paradigm and the qualitative approach, consequently, the research method applied was Action Research. To collect data, the techniques of observation, documentary analysis and interview were used with the field diary, systematization form and semi-structured interview script, respectively. The results obtained show the importance of developing thinking skills in students to improve their understanding of historical facts. This information gives indications of how the role of students and teachers in the lesson planning process could be reformulated.

Keywords: teaching-learning, social studies, learning engineers, three knowing

Resumo

O objetivo deste trabalho foi fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de Estudos Sociais no segundo ano do Ensino Fundamental. Os referenciais teóricos abordados no trabalho estão ligados à construção da realidade social a partir dos Estudos Sociais, dos elementos do processo de ensino-aprendizagem e a abordagem dos “Três Conhecimentos” (saber, fazer e ser). Para o desenho metodológico, trabalhamos com o paradigma sociocrítico e a abordagem qualitativa; consequentemente, o método de pesquisa aplicado foi a Pesquisa-Ação. Para coletar os dados, foram utilizados ases técnicos de observação, análise documental e entrevista com os instrumentos diário de campo, formulário de sistematização e roteiro de entrevista semiestruturado, respectivamente. Os resultados obtidos mostram a importância de desenvolver as habilidades de pensamento dos alunos para melhorar sua compreensão dos fatos históricos. Essas informações dão indicações de como o papel dos alunos e dos professores no processo de planejamento das aulas poderia ser reformulado.

Palavras chave: ensino-aprendizagem, estudos sociais, engenheiros de aprendizagem, três conhecimentos.

Cómo citar: Sari Contreras, M.; Solis Vera, C. (2024). Ingenieros del aprendizaje: repensando el rol de los docentes y estudiantes *Pucara*, 35 (2), 109-123. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.08>

1. Introducción

El siglo XXI es una época ruidosa provocada por todas aquellas voces que no se han escuchado en el pasado. El cambio es una demanda urgente que quedó demostrada tras la pandemia del COVID-19 cuando el mundo dejó en evidencia no estar preparado para afrontar los numerosos desafíos del porvenir. En este sentido, surge la necesidad de reconocer a la educación como seno de los cambios sociales para que la humanidad asiente sus ideales de paz, de libertad y de justicia social sin importar raza, orientación, cultura, idioma o inclinación política.

Por lo que, la escuela actual está comprometida con la formación integral de los estudiantes. Es decir, su meta es potenciar habilidades, conceptos y valores que le permitan al estudiante rediseñar su realidad en pro de sí mismo y de la comunidad en la que está inmerso. Para lo cual, se busca

que niñas, niños y adolescentes transformen su proyecto de vida mediante la construcción de saberes en las diferentes áreas de conocimiento establecidas en el currículo ecuatoriano. No obstante, es necesario dar énfasis a las Ciencias Sociales, puesto que, buscan que la comunidad educativa cuestione las prácticas colectivas en las que están involucrados.

En este sentido, los aprendizajes en el área de las humanidades deben estar enfocados a fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con los grandes hitos y valores que representan a su país. Para lo cual, es importante enfatizar contenidos relacionados a la construcción de la identidad, historia y cultura del pasado, presente y futuro. Además, estos saberes impulsan la valoración hacia la diversidad y la defensa de los derechos de todos los seres humanos y de la naturaleza a través del respeto y la empatía (McLaren, 2005; Freire, 1970).

Estos argumentos rondaron en nuestra cabeza durante el desarrollo de esta investigación enmarcada en contexto del segundo año de EGB de una escuela de la ciudad de Azogues, Ecuador. Durante la observación realizada, en el periodo 2022-2023, identificamos que se trabaja con mayor énfasis las áreas de conocimiento de Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Matemáticas, relegando a las Ciencias Sociales (CCSS). De lo anterior, se desprende el desapego por parte de los estudiantes hacia la asignatura de Estudios Sociales (asignatura de Educación Básica que constituye el área de conocimiento de CCSS desde el 2016). Específicamente, este suceso surge porque la escuela sigue valorando la repetición memorística y sistémica de los contenidos planteados en el libro. Es decir, la repetición de conceptos, fechas y hechos que no marcan relevancia en la vida de los estudiantes.

No obstante, reconocemos al proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales como un espacio para la construcción social (Alzate-Torres, 2008; Aranguren, 2011; Guevara-Bustamante y Moreno-Muro, 2021). Es decir, los contenidos estructurados en

esta rama deben romper las paredes del aula y preparar a ser humanos capaces de tomar conciencia de sí mismos y de su entorno. Siendo así, la formación de los estudiantes no será para responder preguntas de una evaluación, sino para el diálogo, la solución de conflictos y problemas de su comunidad. Por tanto, reconocemos la importancia de esta asignatura para educar a las personas que en un futuro tomarán las riendas de la sociedad.

Por lo que, esta investigación plantea el objetivo general fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica. Del cual, se desprende los siguiente objetivos específicos: (a) analizar la propuesta metodológica del Currículo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica, (b) caracterizar la praxis pedagógica de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica y (c) desarrollar una guía de intervención fundamentada en la construcción de los “Tres Saberes” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica.

2. Los Estudios Sociales como medio de construcción social

Al hablar de EESS, es imposible no pensar en la historia, la cultura, los valores, la diversidad y la identidad. Pero, formar ciudadanos comprometidos con el cambio social no abarca enseñar fechas que no vivimos, personas que no conocimos o culturas que no nos pertenecen, sino ser conscientes de la realidad que vivimos ahora y cómo el pasado nos ayuda a entenderla y transformarla. De esta manera, Zurita y Felices (2023) exponen a los EESS como la asignatura promotora de transformación de la enseñanza-aprendizaje sin conciencia social hacia la construcción de la ciudadanía. Siendo así, estos autores proponen que trabajar el contenido social con los estudiantes es hablar de sus historias de vida.

Desde esta perspectiva, los EESS están encaminados a atender las necesidades del aula en pro de mejorar el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes. Pero, ¿solamente mejorar su proyecto de vida? ¿O también de su familia y siguientes generaciones? En ese sentido, el individuo debe ser capaz de centrar su atención en otro, tanto de la misma o diferente situación a él se enfrenta. Así pues, Piaget (1973) habla sobre un ejercicio constante de descentración que rompa la barrera entre un bien individual hacia la construcción el “nosotros colectivo”.

Retomando el papel de los EESS, esta asignatura debe exponer al individuo a un proceso de superación de su egocentrismo para que empiece a pensar en la comunidad. Para lo cual, es necesario la revaloración de los fondos de conocimiento del aula mediante el análisis crítico de sucesos históricos, fechas y conceptos que trascienda la vida de cada estudiante. Siendo así, los EESS se convierten en un espacio para que los estudiantes construyan su sentido de identidad y pertinencia con el fin de que sean conscientes de que “el bien del otro está su bien”.

3. El arte de enseñar y aprender

El proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción planificada entre cómo el estudiante construye el conocimiento y la manera en la que el docente lo comparte. Para la ejecución del PEA, Osorio et al., (2022) precisan la presencia de un sistema comunicativo premeditado bidireccional. Obviar estas interacciones comunicativas recíprocas dejaría en segundo plano al alumno (Muñoz, 2017; Peralta y Guamán-Gómez, 2020; García et al., 2021; Ordoñez-Ocampo et al., 2021).

Además de las necesarias relaciones de comunicación entre los actores educativos, Alonso-Betancourt et al., establecen los elementos impersonales que conformar el ¿cómo enseñar? En primera instancia encontramos los objetivos del PEA. Los mismos responden a las metas o resultados a alcanzar por parte de los estudiantes y el docente en un periodo

de tiempo variable. A su vez, los objetivos se articulan acordes a la etapa educativa, área de conocimiento y las necesidades de cada estudiante (Sánchez et al., 2016).

También, se encuentran los elementos relacionados con el ¿qué enseñar? y las temáticas que se abordarán para cumplir los objetivos. Estos elementos son el Currículo y los contenidos de la asignatura. Trabajar los contenidos implica apoyar al estudiante en la adquisición no solo de elementos teóricos, sino, en la aplicación de dichos conocimientos en situaciones específicas y valorarlos (Rodríguez-Ratía, 2004c; Sánchez et al., 2016; Rodríguez y Pando, 2011; Osorio et al., 2022).

Concretar los contenidos y el currículo en las clases implica responder: ¿cómo enseñar? Por lo cual, es necesario distinguir el concepto de metodología y los elementos que la componen que son: técnicas, actividades y recursos y cómo se articulan en la estrategia metodológica. El término metodología se usa para referirse a la forma de organizar la enseñanza previamente fundamentada (Mendióroz-Lacambra, 2013). Las técnicas son procesos específicos que se utilizan para la implementación de la metodología (Reyes, 2021). A su vez, las actividades son tareas específicas que los estudiantes realizan como parte del PEA (Villalobos, 2003). Estos elementos trabajan simultáneamente para crear un entorno de aprendizaje efectivo y significativo y se traducen como la estrategia metodológica.

Por su parte, los recursos juegan un papel importante al momento de ejecutar las estrategias metodológicas en las clases. Suelen ser denominados como recurso, medio o apoyo didáctico. Bajo las ideas de Vargas-Murillo (2017), los recursos apoyan al docente para realizar el proceso de enseñanza. Además, favorecen a los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos. Por este motivo, Arévalo-Vargas y Domaure-Romero (2023) señalan que la labor del docente es un elemento clave para discriminar entre recursos pertinentes para alcanzar los aprendizajes imprescindibles.

Por otro lado, el contexto es todo lo relacionado a la organización de la institución, infraestructura, disponibilidad de recursos, ubicación, clima del aula y situación socioeconómica de los actores educativos (Osorio et al., 2022). Este elemento es determinante al momento de adecuar el Currículo, acondicionar los objetivos de los EESS, ajustar los contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales), seleccionar las estrategias metodológicas y diseñar los recursos. Al respecto, el contexto permite a los educadores desarrollar una planificación y posterior evaluación de la enseñanza.

Los últimos elementos son la planificación y la evaluación. El primero es un documento usado por los educadores para plasmar los objetivos y la secuencia didáctica que aplicará para conseguirlos. La planificación permite evitar desarrollar planes de enseñanza improvisados y, por ende, establece explícitamente los pasos a seguir para desarrollarlos. Este proceso necesita ser participativo e inmiscuir a los estudiantes con el fin de cumplir con las exigencias educativas y ministeriales (Hurtado-Talavera, 2020; Osorio et al., 2022).

En consecuencia, la planificación al plantear una ruta para alcanzar metas de aprendizaje, permite al docente evaluar si el estudiante alcanzó o no el objetivo de la clase. Siendo así, se crea la oportunidad para apoyar a los estudiantes en la consecución del aprendizaje mediante nuevos enfoques y direcciones de enseñanza (Flores-Ocampo, 2017). En otras palabras, posibilita al docente repensar y reconstruir su planificación pensando en que el estudiante explore, participe y transforme sus conocimientos.

4. ¿Qué contenidos valen la pena enseñar? Los Tres Saberes

El resultado ideal del PEA es el aprendizaje significativo (AS). Para Ausubel (2002), el AS es el proceso de relacionar nuevos conocimientos o información con la estructura cognitiva. Por su parte, Perkins (1991) planteó que comprender “es más aprender a patinar que aprender acerca del

patinaje”. Estos aportes abren un espacio para reflexionar sobre nuestro papel en las aulas. ¿Formamos estudiantes para pasar exámenes? ¿O construimos ciudadanos capaces de tomar la rienda de nuestra sociedad? Entonces, ¿cuáles son los aprendizajes que valen la pena enseñar?

Canals y González (2011) plantearon los “Tres Saberes” como contenidos básicos que se deben alcanzar a lo largo de los procesos formativos. A la par de los fundamentos de los aprendizajes imprescindibles, establecemos de forma breve los elementos del modelo de los de Canals y González articulado con las Ciencias Sociales:

Tabla 1. Los “Tres Saberes”

Saber	Saber hacer	Saber ser
Contenido conceptual	Contenido procedimental	Contendio actitudinal
Representa los conocimientos científicos y teóricos que se desarrollan en áreas específicas como matemáticas, ciencias, historia, entre otras.	Corresponde a las habilidades prácticas y técnicas necesarias para poner en práctica el conocimiento adquirido y desarrollar habilidades prácticas, destrezas y competencias.	Representa el desarrollo de la personalidad, los valores, las emociones y las habilidades socio emocionales de los individuos en la formación integral de la persona.

Canals y González (2011).

Corresponde a las habilidades prácticas y técnicas necesarias para poner en práctica el conocimiento adquirido y desarrollar habilidades prácticas, destrezas y competencias. Representa el desarrollo de la personalidad, los valores, las emociones y las habilidades socioemocionales de los individuos en la formación integral de la persona.

5. Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, debido a que, estos permitieron la reflexión del objeto de estudio “PEA de los EESS” desde una óptica más subjetiva e introspectiva. Además, bajo el paradigma sociocrítico se buscó cambiar la realidad de los sujetos, en este caso de los treinta y dos estudiantes de segundo de EGB y el docente, mediante la indagación-reflexión para reforzar la enseñanza-aprendizaje de los EESS (Maldonado, 2018).

En correspondencia, el tipo de investigación seleccionado fue la Investigación Acción (IA).

Este tipo de investigación permitió generar espacios de interacción para un aprendizaje cooperativo, al mismo tiempo que fortalece la praxis educativa. De igual forma, la IA se desarrolló en cuatro fases cíclicas. La primera, diagnóstico de fortalezas y debilidades del PEA. La segunda, planificación de una propuesta de intervención. La tercera, aplicación del plan de intervención. Por último, la reflexión que implicó identificar los elementos a mejorar de la propuesta (Latorre, 2005).

Cabe destacar que, el alcance de esta investigación fue correlacional en cuanto se buscó detallar la incidencia de la categoría “enfoque de los tres saberes” en el “proceso de enseñanza-aprendizaje”. La búsqueda de una correlación entre variables se realizó tanto en la fase previa a la aplicación de la propuesta de intervención como en la fase posterior a la misma. Para ello, fue necesario usar técnicas e instrumentos de recolección de datos articulados con el paradigma, enfoque y alcance de investigación.

Las técnicas e instrumentos de recolección se desarrollaron mediante una validación dialógica. Esta consiste en optar por técnicas e instrumentos de recolección de datos que insten a la construcción de diálogos entre los investigadores y los participantes, debido a que, el conocimiento se sustenta de la experiencia compartida y dialogada mediante la voz a los implicados. Así mismo, la validación dialógica permitió dar a los instrumentos credibilidad, coherencia y transferibilidad (Sisto, 2008). Se aplicó la técnica observación con los instrumentos guía de observación y diario de campo, la técnica de análisis documental con el instrumento ficha de sistematización y la técnica entrevista con un guion de entrevista semiestructurada.

6. Resultados y discusión

El resultado principal de esta investigación es el diseño, aplicación y reflexión de una guía de enseñanza-aprendizaje denominada “Mi Comunidad Extraordinaria” (siguiendo las fases de la IA). En la búsqueda para alcanzar el objetivo de nuestra investigación establecimos seis apartados en los que abordaremos los fundamentos, teoría y actividades que consolidan la construcción de los “Tres Saberes” en los Estudios Sociales.

Figura 1. Código QR para el acceso a la propuesta



Elaboración propia.

¿Cómo construimos la propuesta? Partimos desde el argumento que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecimiento vivo en el aula (Buitrago, 2008). En nuestro trayecto investigativo, comprendimos que enseñar y aprender se transforma a medida que se desarrolla mediante la diversidad de realidades de los sujetos educativos. Por su parte, los estudiantes aportan sus perspectivas individuales e historias de vida. Mientras que, el docente comparte su cosmovisión rica, compleja y única de la educación mediante su praxis pedagógica. En este sentido, propiciar experiencias de aprendizaje, tanto para educando y educador, deviene del arte de planificar, aplicar y retroalimentar el PEA en busca de que el estudiante tenga la capacidad de saber, hacer y ser.

Siendo así, reconocemos la concreción curricular como el acto consciente para considerar las implicaciones necesarias para adaptar el Currículo a un aula de clase (Sanchez-Palencia, 2016). Los aspectos considerados para planificar desde lo macrocurricular hacia lo microcurricular responden al: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? Teniendo en cuenta que esta “adaptación” es la traducción de lo general (currículo) a lo específico (el aula).

Por su parte, el Currículo de Ciencias Sociales en básica elemental propone articular la enseñanza desde lo concreto a lo abstracto o de lo cercano a lo lejano. En otras palabras, la consecución de aprendizajes debe ir acorde al nivel de desarrollo de los estudiantes, con el fin de evitar desfases de aprendizaje (Pagès y Santisteban, 2011). Pero, tanto en las clases como en conversatorios con la docente identificamos que la profesora trabaja de la siguiente manera: “Siempre me gusta trabajar con temas globales... aplicando globalmente para que los niños puedan tener un mejor aprendizaje”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Siendo así, evidenciamos la aplicación del método deductivo sobre uno inductivo, entonces

¿cómo aprende mejor el estudiante? En este sentido, Urzola (2020) señala que el trabajo desde lo general a lo particular puede implicar un reto porque se enseña desde lo abstracto hasta lo concreto. No obstante, se observó que los estudiantes responden al método global. Puesto que, cuando se les solicitaba su participación ellos se mostraron dispuestos a interactuar con sus opiniones sobre el tema.

En relación a los objetivos de aprendizaje, identificamos que es una tarea netamente del docente y deviene de su proceso de planificación que implica seleccionar los objetivos planteados en el currículo. Esto está evidenciado en el siguiente fragmento de uno de nuestros diarios de campo:

Después de la clase de Lengua [...], algunos estudiantes no culminaron las actividades previas y no prestaban atención. [...]. Durante la clase la docente no expresó el objetivo de la clase de forma explícita, pero se comentó el tema de la misma (Diario de Campo 1, comunicación personal, 18 de octubre del 2023).

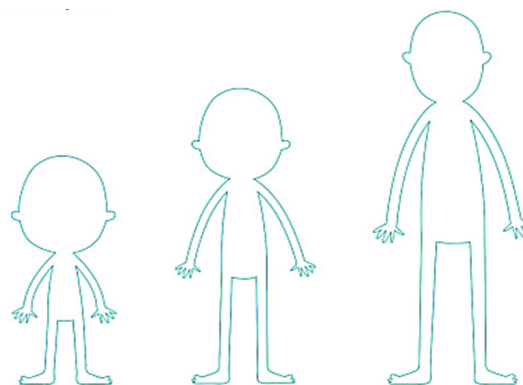
No obstante, la docente efectuó un conversatorio sobre el tema a tratar en la clase. Aunque, no se solía indicar por qué y cómo se aprenderá, impidiendo que los estudiantes cuestionen los contenidos propuestos por el Currículo para su aprendizaje. Por lo que, entregar al estudiante una meta de aprendizaje o estipular el objetivo de la clase permitiría alcanzar ese conocimiento (Sánchez et al., 2016). En relación a los contenidos, la docente nos comentó que: “En Estudios Sociales, para darles por fecha siempre se debe tener un dibujo o una imagen [...] porque son guaguas ellos se van a olvidar una fecha especialmente un año” (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

De esta manera, tanto actividades como contenidos que giran en torno a lo conceptual (saber-saber), dejando de lado el desarrollo de habilidades y valores. De aquí que las actividades propuestas solo reflejan la enseñanza

memorística que no rompe barreras cognitivas e incita la reflexión o cuestionamientos de las prácticas sociales, políticas y culturales que conforman educar (McLaren, 2005).

En lo relacionado a los recursos, el común denominador era el libro de texto y las hojas impresas. De igual forma, dentro de las clases la docente usaba videos de YouTube y diapositivas. Para cambiar el ambiente, en la aplicación de la propuesta planteamos el uso de recursos diseñados por los niños con el objetivo de recolectar sus perspectivas. Este hecho se logró mediante la socialización de los tipos de familia a partir de unas siluetas familiares (Figura 2 y 3). De esta manera, los estudiantes aplicaron sus conocimientos desde todas las aristas del enfoque de los “Tres Saberes”, logrando generar una reflexión desde las narrativas del yo como individuo y del nosotros como comunidad (Escudero y Noreña, 2017).

Figura 2. Plantilla de siluetas familiares (se entregaron tres a cada estudiante)



Elaboración propia.

La actividad fue ejecutada por los estudiantes y este fue uno de los resultados:

Figura 3. Actividad culminada por un estudiante sobre las siluetas familiares



Elaboración propia.

Para construir el “saber-saber”, los estudiantes diseñaron con siluetas lo que ellos consideran familia (contenido conceptual sobre la estructura familiar y su importancia como núcleo social). En lo referente al “saber-hacer”, niñas y niños explicaron frente a todos sus compañeros cuántos integrantes tiene su familia y por qué los representaron de esa forma (contenido procedimental sobre identificar las diversidades en cuestión de familias). Así mismo, para trabajar el “saber-ser” los estudiantes mostraron respetaron las representaciones de los miembros familiares de sus compañeros con sus similitudes y diferencias (valores como el respeto y desarrollo de identidad).

Terminando con los elementos no personales del PEA, evidenciamos que, en la praxis docente, la evaluación estaba enfocada en revisar los productos finales de los estudiantes mediante calificaciones cuantitativas. Además, la docente optaba por realizar retroalimentaciones constantes, esto mediante preguntas sobre los temas tratados. A pesar de ello, las evaluaciones estaban enfocadas en identificar el nivel de conocimientos de los estudiantes. Es decir, evaluaban el componente teórico como los

colores y elementos de los símbolos patrios o las dependencias de la escuela y sus trabajadores.

Ahora, hablaremos sobre quienes dan vida a estos elementos para abrir paso hacia una experiencia de aprendizaje. Por su parte, el rol docente ha evolucionado desde una figura de autoridad severa y sistemática hacia un sujeto que aprende a la par de sus estudiantes (Alexander, 1995). En este sentido, retomamos el posicionamiento de nuestro marco teórico sobre cómo enseñar y aprender van de la mano como un ente unido e imposible de separar. El aprendizaje del docente implica una responsabilidad ética para con sus estudiantes. Por lo que, Solé y Coll (1993) propusieron que los profesores necesitan teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, es necesario un sistema educativo con profesores entusiasmados por indagar y reflexionar. En nuestro caso, la experiencia como docentes-investigadores en formación la investigación y reflexión de la praxis (o aprender) implicaba la revisión del estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares y la observación participante de la práctica. Para nosotros, era el único medio para transformar los procesos educativos. No obstante, evidenciamos que:

Al conversar con la profesora T. sobre la propuesta a diseñar, ella nos compartió su planificación y también, planificaciones de sus compañeras docentes de su ciudad y de otros cantones del país. [...]. Al analizar estos documentos, encontramos planificaciones construidas de forma colaborativa y retroalimentadas por las experiencias propias de cada contexto de las maestras que comparten sus recomendaciones para que el trabajo no sea tan pesado. (Diario de Campo 3, comunicación personal, 24 de octubre del 2023).

El aprendizaje del profesional de la educación demuestra la importancia del “hacer” una

planificación, más que memorizar teorías, modelos o enfoques sobre cómo planificar.

Además, esta reflexión cooperativa entre colegas sobre el PEA en el segundo de EGB da vida al término “acción curricular”. Stenhouse (2007) lo definió como una decisión que se efectúa con razones fundamentadas más allá de evidencias experimentales o investigativas. Estas acciones son justificables con términos educativos. Es decir, su razón de ser está en los beneficios que obtengan los protagonistas del PEA: los estudiantes. Así nos comenta la tutora profesional:

Mi planificación siempre va por medio de los aprendizajes para los niños [...]. Tengo que fijarme más en material didáctico para que ellos puedan captar mejor cada tema. Siempre me gusta trabajar con temas globales [...] aplicando globalmente para que los niños puedan tener un mejor aprendizaje. Soy como su mamá en la escuela y siempre voy a querer el bien de ellos... (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

La transformación de la educación es reconocer las voces de los docentes como sujetos activos en la construcción del PEA desde el ámbito pedagógico, curricular y didáctico que le compete tanto como a quiénes construyen el currículo.

De esta perspectiva, el Currículo no se asume como un documento prescriptivo, sino como la formulación de propuestas para la resolución de problemáticas educativas que haya su fundamentación en la práctica (Stenhouse, 2007). Es decir, el docente no es un técnico que acata las orientaciones curriculares que muchas veces responden a intereses políticos y no a las necesidades de los ciudadanos del futuro. Pero, ¿quién más es consciente de estas demandas? Los estudiantes. Transformar la educación también implica escuchar las voces de quiénes se aburren y se frustran en un sistema que apaga sus sueños. Esta responsabilidad, se demuestra mediante la reflexión de nuestros estudiantes:

Cuando aplicamos la propuesta con el tema: mi familia, los estudiantes habían revisado el tema con la docente anteriormente. Ellos conocían los tipos de familia dentro de un modelo de exclusión que determinaba que la familia era papá, mamá y hermanos. ¿Qué sucedía con los niños que no vivían con sus padres o que no los conocen? [...] Por eso, planteamos la actividad de la plantilla de siluetas. Así surgieron estas situaciones: Estudiante 1. Profe, ¿cómo dibujo a mi mascota en una persona? Estudiante 2. ¿Puedo tener otra hoja? No me alcanza para dibujar a mis amigos. Estudiante 3. Yo tengo dos papás (su padre biológico y su padrastro) (Diario de Campo 8, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023).

Sin ser conscientes volvimos a cometer el error que pretendíamos evitar. Puesto que, el objetivo de “Mi comunidad extraordinaria” era considerar las particularidades de las familias del segundo año y así, construir un concepto de comunidad más diverso e inclusivo. No obstante, sin las aportaciones de los niños, no consideramos que el concepto de “familia” incluye a mascotas y personas que no viven con ellos, pero se han fortalecido lazos más fuertes que los sanguíneos.

Figura 4. Dibujo de la familia de un estudiante



Elaboración propia.

Pavez y Sepúlveda (2019) reflexionaron sobre el impacto de una visión adultocéntrica impide reconocer a niñas y niños como actores sociales que participan y aportan a las dinámicas sociales con sus propias perspectivas. Esto nos recuerda al término de “fondos de conocimiento” y a la par de los aportes de Freire (1970), entendemos que las experiencias de los estudiantes son parte de su conocimiento previo y rompe la concepción de que los niños son vasijas vacías las cuáles llenar con conocimiento que el Currículo considera importante. En este sentido, es necesario la potenciación de continuidades educativas para no perder el valioso tesoro cultural y social que guardan las comunidades (Subero, et al., 2017).

Por tanto, docente y estudiante diseñan los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante sus propios procesos investigativos que pueden no ser comunes, pero son eficientes. De esta manera, “diseñar” toma un nuevo sentido y tiende a parecerse a la labor de un ingeniero que consiste en encontrar soluciones. Específicamente en informática, se utiliza los diagramas de flujo como herramientas visuales para planificar algoritmos. Estos diagramas representan gráficamente cómo las instrucciones se ejecutan en un orden específico

con coherencia. Si una indicación no cumple su objetivo, se retrocede hasta evaluar y reformular las decisiones tomadas para encontrar el camino más eficaz.

Siendo así, Vallina (2011) estableció que la concreción curricular es programar una secuencia didáctica hasta encontrar la solución a un problema. Esto se denomina ingeniería pedagógica (IP) y es un conjunto de orientaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas para promover el aprendizaje organizado desde el Currículo hasta el aula (Sánchez, 2011). De igual forma, Sulmont (2004) planteó la IP como el diseño lógico del dispositivo consistente (proceso de enseñanza-aprendizaje) fundamentado en principios pedagógicos y modelos educativos institucionales mediante el siguiente modelo.

La planificación mediante los niveles de concreción curricular (Vallina, 2011) y de la ingeniería aplicada a la pedagogía (Sulmont, 2004) se realiza desde lo general a lo específico. Pero, ¿qué perdemos en este trayecto? Las experiencias individuales y enriquecedoras de los estudiantes como lo vimos en el caso de los estudiantes 1, 2 y 3. Así, también nos preguntamos: ¿qué sucede con aquellas voces que no se escuchan? Por ejemplo, ¿y si tuviéramos un alumno de la Costa y nos

Figura 5. Niveles de ingeniería aplicada a la pedagogía



Sulmont (2004).

centramos en características de la región Sierra? O ¿un alumno extranjero aprendiendo solo sobre el Ecuador?, ¿y los conocimientos sobre su país y tradiciones? Si bien, esta información es cultura general, ¿qué pasa con sus perspectivas?, ¿estamos respondiendo a sus demandas? Estas problemáticas devienen de entender al Currículo como un documento prescrito y rígido.

Investigador. “Entonces, usted ¿qué contenidos ha considerado dentro de sus planificaciones de Estudios Sociales?” Docente. “A ver, los contenidos, los que son esenciales para ellos. Por ejemplo, de nuestro país, tienen que ver la bandera, nuestro mapa, pero siempre a base de dibujos. Ellos siempre van a entender mejor todos los temas de Estudios Sociales con ellos tienen que ser que a base de dibujos no solamente teórico sino a base de dibujos... con dibujos el niño capta mejor”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

Como notamos, la docente es una ingeniería pedagógica y se evidenció cuando ella comprendió que el método global era la decisión correcta para sus estudiantes en vez de seguir el modelo inductivo establecido en el Currículo de Ciencias Sociales. No obstante, volvemos al problema de la prescripción de los proyectos educativos que establecen aprendizajes básicos imprescindibles que las escuelas deben incluir en sus planificaciones. Puesto que, estos conocimientos son concebidos como necesarios para que el desarrollo integral y formativo de los estudiantes no se vea afectado (Ministerio de Educación, 2016).

Siendo así, el enfoque de los “Tres Saberes” no ayudó a establecer el saber, hacer y ser como la base de un aprendizaje para la vida que supere las cuatro paredes del aula. Por ello, tanto docente como estudiante enseña y aprende sabiendo, haciendo y actuando como una responsabilidad conjunta hacia la transformación de nuestra sociedad. En este sentido, entendemos que el “saber-saber” es la base sobre la que se

operará con los contenidos procedimentales y actitudinales.

Debido a que, contribuirán a que el hacer y el ser sean construidos, analizados y cargados de valor individual y colectivo (García-Barros y Martínez-Losada, 2003). Además, planteamos que el hacer permite la aplicación del saber y el ser. Pero, también la reflexión de las estructuras que rigen lo conceptual y lo actitudinal. A través de este modelo interdependiente evitamos situaciones como estas: Docente. “Por ejemplo los símbolos patrios que eso debe centrar un valor... porque todos le debemos respeto a los símbolos de nuestro país”. (Docente de aula, comunicación personal, 12 de octubre del 2023).

En “Mi Comunidad Extraordinaria”, el modelo de proyectos para la comprensión de David Perkins nos permitió acoger las historias de vida de los niños de segundo año de básica y a su vez, reconocer la importancia de reformular los contenidos establecidos en el Currículo ecuatoriano. Con ello, nos centramos en promover la comprensión profunda de conceptos, ideas y temas en lugar de simplemente memorizar datos o información. Además, nos permitió fomentar el pensamiento crítico, la reflexión, la aplicación de conocimientos y la capacidad de los estudiantes para comprender y abordar los grandes retos del siglo XXI.

Así, niñas y niños del segundo año de EGB dan voz a sus experiencias para la construcción de aprendizajes significativos y de esta manera, permiten la reflexión de nuestra praxis. Si bien, la investigación acción pone como responsables a los investigadores para mejorar las intervenciones educativas, los niños fueron quienes dieron sentido a este proyecto gracias a sus reflexiones sobre los temas de Estudios Sociales planificados por la docente.

De esta manera, la articulación entre los proyectos para la comprensión (Perkins, 1991) y los contenidos de la asignatura social considerados desde el enfoque de los “Tres Saberes” (Canals y González, 2011) permiten

que los estudiantes consoliden aprendizajes significativos. Esto beneficia a que niñas, niños y adolescentes actúen en base a lo que saben y son con la posibilidad de cuestionar desde su perspectiva el accionar del otro, en esta situación, el de la maestra. Debido a que, los estudiantes apoyaron el PEA al enriquecer con sus experiencias únicas sobre los tipos de familia.

Desde estos argumentos, establecemos acoger el término de “ingeniería del aprendizaje”. Debido a que, la ingeniería pedagógica es un mecanismo que limita la actuación del estudiante, pues, el docente es el encargado del conocimiento técnico para tomar las decisiones pertinentes en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los ingenieros del aprendizaje reflexionan sobre la praxis, diseñan experiencias de aprendizaje y retroalimentan el PEA de acuerdo a sus necesidades con una justificación educativa.

Además, ser un ingeniero del aprendizaje permite transformar su propia realidad y la de quienes los rodean al dar voz a aquellas particularidades que se toman en cuenta al diseñar los proyectos educativos de las naciones. Finalmente, este posicionamiento reconoce a los estudiantes como sujetos activos de la sociedad. De esta manera, enseñamos y aprendemos con los ciudadanos que, desde sus etapas iniciales de formación, toman las riendas del futuro para responder los grandes retos del siglo XXI.

7. Consideraciones finales

En conclusión, encontramos que para fortalecer el PEA de los EESS es importante que los actores educativos reflexionen sobre el mismo y sus elementos, además, es necesario un trabajo desde el enfoque de los “Tres Saberes”. Aunar estas condiciones posibilita la enseñanza-aprendizaje no solo de contenidos teóricos que impliquen la memorización sino de otros elementos relevantes como las habilidades de pensamiento y las actitudes de los estudiantes frente a los contenidos factuales. Agregando a lo anterior, para mejorar el PEA

es imprescindible un trabajo articulado con los fundamentos curriculares para hacer uso de estrategias metodológicas, acciones evaluativas y uso de recursos adaptados al contexto cercano. Para lo cual, primero, analizamos la propuesta metodológica del Currículo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el segundo año de Educación General Básica. En este sentido, las orientaciones metodológicas establecen el PEA como una serie de pasos aplicados a lo largo de un subnivel educativo determinado. Específicamente en el subnivel de básica elemental (de segundo a cuarto año de EGB) plantea la construcción del aprendizaje desde lo concreto/cercano a lo abstracto/lejano. Siendo así, se desarrollan procesos de descentración desde una conciencia individual a la colectiva (respuesta al primer objetivo específico).

No obstante, al caracterizar la praxis pedagógica de Estudios Sociales en el segundo año de Educación Básica, planteamos que el Currículo es documento prescriptivo que guía el PEA, más no lo rige como un sistema único (esto corresponde a nuestro segundo objetivo específico). Debido a que, la profesora entiende las necesidades y particularidades de sus estudiantes. Por lo que, ella toma la decisión fundamentada educativamente para planificar sus clases mediante el método global de la enseñanza. En este sentido, reconocemos que ser docente no es ser un técnico que acata el Currículo. Sino que los maestros son ingenieros del aprendizaje que investigan y reflexionan a la par de sus colegas y estudiantes para mejorar su praxis pedagógica.

A su vez, desarrollamos una guía de intervención fundamentada en la construcción de los “Tres Saberes” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los EESS en el segundo año de Educación Básica. Esta experiencia de aprendizaje nos ayudó a reconocer las voces de los niños y las niñas como sujetos activos de los procesos educativos y, por ende, de su comunidad. Por lo que, la aplicación (el hacer) de lo conceptual y actitudinal abren paso a la reflexión y búsqueda

de soluciones creativas y pertinentes hacia una sociedad más justa y equitativa desde las escuelas y posteriormente, en la sociedad como ciudadanos críticos y globales. Puesto que, “la educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma” (Delors, 1996, p. 30), la tarea de innovar los PEA es trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes como ingenieros del aprendizaje (respuesta al tercer objetivo específico).

Por otro lado, recomendamos que si se desea replicar el proceso investigativo descrito en este trabajo es necesario que el número de las sesiones de la propuesta sea extendido y trabajadas en un periodo de tiempo más amplio. Para ello, sería necesario que se trabaje por subnivel, es decir, en tres cursos consecutivos (por ejemplo, segundo, tercero y cuarto de EGB) para lograr desarrollar mejor las habilidades de pensamiento en los estudiantes. De este modo, el proyecto encajaría con lo estipulado en el Currículo, pues las destrezas, mismas que contienen integrados los “Tres Saberes”, se consolidan por subnivel.

Además, recomendamos que se tenga en cuenta que trabajar las destrezas con criterio de desempeño mediante el enfoque de los “Tres Saberes” en otras áreas de conocimiento para identificar que otros resultados interesantes pueden surgir. En este sentido, se puede confirmar o descartar si los “Tres Saberes” se acoplan y aportan significativamente a las particularidades de las diversas asignaturas como Matemáticas, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales. Al mismo tiempo, se podría identificar si el enfoque de los “Tres Saberes” permitirá trabajar con las áreas de conocimiento desde una perspectiva transdisciplinaria, fomentando una interconexión entre saberes.

8. Referencias

- Alexander, A. (1995). *Una Educación básica de calidad: la evolución del rol docente*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101064_spa
- Alzate-Torres, X. (2008). Transformación de la realidad social a través de la educación en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 4(1), 63-73.
- Aranguren, C. (2013). Enseñar ciencias sociales en un mundo de complejidades e incertidumbres: reflexiones y propuestas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 37 - 47.
- Arevalo-Vargas, N. y Domaure-Romero, K. (2023). Medios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales. Noveno año de Educación Básica. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(2), 163-177.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós.
- Buitrago, B. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(2), 55-67.
- Canals, C. y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Escudero, J. y Noreña, O. (2017). La red de educación y desarrollo humano: una reconstrucción colectiva desde la sistematización de

- experiencias. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, (17). <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/536>
- Flores-Ocampo, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, K., Barrientos, A. y Córdoba, C. (2021). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*, 46 (1), 1-20.
- García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 79-99.
- Guevara-Bustamante, E. y Moreno-Muro, J. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8 (1); 88 - 100. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>
- Hurtado-Talavera, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México.
- Mendióroz-Lacambra, A. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales: formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía de implementación del Currículo de las Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación.
- Mosquera, L. (2019). La praxis pedagógica: una experiencia de sentido. *Revista ARJÉ*, 13 (24), 304-321.
- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado – presente en la enseñanza de la historia: en búsqueda del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 16.
- Ordoñez-Ocampo, B, Ochoa-Romero, M., Erráez-Alvarado, J., León-González, J., y Espinoza-Freire, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2022). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1-11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Peralta, D. y Guamán-Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3 (2), pp. 2-10.
- Perkins, D. (1991). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?. Stone, M. *Enseñanza para la comprensión* (pp. 69 -94). Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Reyes, B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.

- Rodríguez, I. y Pando A. (2012). El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la Formación de la Fuerza de Trabajo Calificada de Nivel Medio: Sus Componentes. *Varela*, 2 (29) 1-16.
- Rodríguez-Raita, F. (2004c). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En Domínguez-Garrido, C (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (123-146). Pearson Educación.
- Sánchez, G, Luque, A, y Hernández, M. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 32(8), 689-712.
- Sánchez, J. (2011). Ingeniería pedagógica, nuevo desafío para los objetos de aprendizaje. *Ciencia e Ingeniería*, 32(1), 105-114.
- Sanchez-Palencia, V. (2016). Adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: Los niveles de concreción curricular. *Publicaciones Didácticas*, (76), 755-757.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial MORATA.
- Subero, D., Brito, L. F., y Guitart, M. E. (2017). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: Las creencias de los docentes en formación. Contextos educativos: *Revista de educación*, (2), 9-25.
- Sulmont, L. (2004). La Universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1), 163 – 176.
- Urzola, M. (2020). Métodos: inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía magna*, (10), 151-158.
- Vargas-Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Educación Médica Continua*, 58(1), 68-74.
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Zurita, M. y Felices, M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria 1,2. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-29.