

Hermenéutica de la Chakana pregunta

Autorías:

Laura Isabel Altamirano Delgado

Lilian Roxana Paredes López

Julissa del Carmen Orrego Zapo

Beder Bocanegra Vilcamango

Transdigital
editorial electrónica

Hermenéutica de la Chakana pregunta

Laura Isabel Altamirano Delgado
Lilian Roxana Paredes López
Julissa del Carmen Orrego Zapo
Beder Bocanegra Vilcamango



Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Lambayeque-Perú



Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
Pucallpa-Perú

Título original: *Hermenéutica de la Chakana pregunta* / Autorías: Laura Isabel Altamirano Delgado, Lilian Roxana Paredes López, Julissa del Carmen Orrego Zapó, Beder Bocanegra Vilcamango — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2023. — 113 páginas

ISBN: 978-607-59647-1-3

DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigitalb9>

Clasificación DEWEY. Materia: 001.4 – Investigación. Tipo de Contenido: Ciencia y tecnología.

Clasificación thema: J – Educación para adultos, formación continua.

Tipo de soporte: libro digital descargable. Formato: PDF Tamaño: 2 Mb



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.

D. R. Laura Isabel Altamirano Delgado (Autora).

D.R. Lilian Roxana Paredes López (Autora).

D.R. Julissa del Carmen Orrego Zapó (Autora).

D.R. Beder Bocanegra Vilcamango (Autor).

Diseño editorial y de cubierta: Rosalba Palacios-Díaz.

Transdigital
editorial electrónica

D.R. Editorial Transdigital, 2022.
Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C.
Circuito Altos Juriquilla 1132.
Condominio Atia. Colonia Altos Juriquilla.
C.P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México.
Tel. (52) 442 301 32 38.
aescudero@editorial-transdigital.org
www.editorial-transdigital.org



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx/>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/channel/UCwfUxgSfkXyiYOQbHObmZ6g>

Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.

Sugerencia para la referencia del libro en APA 7ª edición:

Altamirano Delgado, L. I., Paredes López, L. R., Orrego Zapó, J. del C., & Bocanegra Vilcamango, B. (2023). *Hermenéutica de la Chakana pregunta*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb9>

Índice de contenido

Presentación	8
Prólogo	9
Introducción	11
Capítulo 1: Nociones praxeológicas de la <i>Chakana pregunta</i>.....	13
1.1. Necesidades de una estrategia pertinente a la didáctica	14
1.1.1. La idea de escribir y la idea de preguntar	14
1.1.2. La idea exclusiva de preguntar	15
1.1.3. Antes y después de la pregunta.....	16
1.2. Aportes conceptuales: análisis	16
1.3. En la ruta del concepto	20
1.4. El concepto y el contexto.....	25
1.5. El concepto y el contexto universitario	28
1.6. Contexto y cognición	33
Capítulo 2: Transversalidad y currículo	36
2.1. Aproximaciones prácticas y lecturas curriculares.....	37
2.2. El currículo en el contexto	37
2.3. Cómo entendemos la transversalidad en <i>la Chakana pregunta</i>	47
2.4. Cuál es la utilidad de la transversalidad en torno al currículo	48
2.5. Qué hay antes y después de la transversalidad del currículo	56
2.6. Cuando las preguntas tienen horizonte en el pensamiento crítico	59
2.7. Los valores como categoría o necesidad del currículo, análisis diagonal	62
2.8. Jerarquía o tipología de la pregunta	68
Capítulo 3: Ética, política, exclusión y gestión educativa	74
3.1. El sentido ético y político de la pedagogía	75
3.2. ¿Por qué se ha creído en la disciplina y no en la indisciplina?	82
3.3. ¿Qué puede haber más allá de lo disciplinar?	86
3.3.1. El sentido de proyección	87
3.3.2. Sentido de compromiso.....	87
3.3.3. Desvaloración de la disciplina	87
3.3.4. Búsqueda de algo nuevo.....	88

3.4. La pedagogía desde la pregunta	88
3.4.1. La implicancia de la pedagogía	90
3.4.2. La incertidumbre del concepto	91
3.4.3. Más allá de la autoría	92
3.5. ¿Cómo comprender las tensiones en una sociedad segmentada?.....	93
3.5.1. Análisis vertical.....	97
3.5.2. El análisis horizontal.....	98
3.5.3. El análisis diagonal	99
3.6. Caracterización de la gestión educativa estratégica	100
Referencias	105
Autorías.....	109
Otros títulos en editorial Transdigital	111

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Idea fuerza de Pozner</i>	102
---	-----

Índice de figuras

Figura 1: <i>Chakana 01</i>	40
Figura 2: <i>Chakana 02</i>	42
Figura 3: <i>Chakana 03</i>	44
Figura 4: <i>Surgimiento de categorías</i>	46
Figura 5: <i>Chakana 04</i>	50
Figura 6: <i>Análisis diagonal</i>	51
Figura 7: <i>Preguntas inductivas y deductivas</i>	53
Figura 8: <i>Chakana 05</i>	57
Figura 9: <i>Análisis horizontal de la Chakana 05</i>	59
Figura 10: <i>Chakana 06</i>	60
Figura 11: <i>Análisis horizontal de la Chakana 06</i>	61
Figura 12: <i>Análisis diagonal de la Chakana 06</i>	63
Figura 13: <i>Proceso creativo en la Chakana pregunta 07</i>	64

Figura 14: <i>Chakana 08</i>	67
Figura 15: <i>Chakana 09</i>	70
Figura 16: <i>Chakana 10</i>	71
Figura 17: <i>Chakana 11</i>	78
Figura 18: <i>Análisis de la Chakana 11</i>	79
Figura 19: <i>Chakana 12</i>	81
Figura 20: <i>Conversión de las preguntas en torno a una categoría</i>	82
Figura 21: <i>Complemento del sentido de renuncia a lo disciplinado en las tres preguntas</i>	83
Figura 22: <i>Recorrido de las preguntas de la Chakana 12</i>	84
Figura 23: <i>Aporte de la quinta pregunta a la Chakana 12</i>	85
Figura 24: <i>Chakana 13</i>	86
Figura 25: <i>Pregunta fundamental de la Chakana 14</i>	89
Figura 26: <i>La implicancia de la pedagogía en la Chakana 14</i>	90
Figura 27: <i>Perspectivas de las preguntas en la Chakana 14</i>	92
Figura 28: <i>Chakana 15</i>	96
Figura 29: <i>Cuatro preguntas complementarias de la Chakana 15</i>	97
Figura 30: <i>Análisis horizontal de la Chakana 15</i>	99
Figura 31: <i>Análisis diagonal de la Chakana 15</i>	100
Figura 32: <i>Características de la gestión educativa estratégica</i>	101
Figura 33: <i>Chakana 16</i>	104

Presentación

En las prácticas de la docencia universitaria es necesario comprender que los procesos formativos de las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial tienen como parte fundamental vivenciar el proceso de investigación reconociendo que se trata de un ejercicio que motiva la creación de espacios dentro de lo cognitivo, social y afectivo.

En los últimos años, los procesos de investigación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo han venido planteando convocatorias para el desarrollo de proyectos de investigación con el fin de promover el desarrollo del conocimiento en función de las necesidades formativas de las estudiantes. En este contexto surge el proyecto *Caracterización la Chakana pregunta como estrategia didáctica y el aporte epistemológico del concepto* con el fin de analizar elementos teóricos y prácticos de las estrategias didácticas desde el aporte de los conceptos que sobre ellas existen.

El proyecto en mención se ha desarrollado con dos grupos muestrales: uno perteneciente a estudiantes Carrera Profesional de Educación Inicial en el curso de Práctica Intensiva II, correspondiente al X ciclo y las estudiantes del mismo nivel y especialidad de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

El pretexto y motivo de este libro es la estrategia didáctica *La Chakana pregunta*, la misma que se ha implementado progresivamente en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Evidencias importantes se han registrado como artículos científicos en revistas arbitradas en Ecuador, Bolivia, México y Cuba. Cabe resaltar que las publicaciones corresponden a estudiantes del programa de Lengua y Literatura y que fueron, en la etapa inicial, el producto acreditable durante la formación profesional.

En lo que respecta a este trabajo de investigación se debe señalar que se trata del enfoque cualitativo basado en 15 estudiantes del programa de Educación inicial. En este proceso se ha desarrollado seis lecturas breves de modo transversal, dichas lecturas fueron seleccionadas y planteadas en relación a los contenidos desarrollados en el sílabo del curso de Práctica Intensiva II. La participación de las alumnas fue de manera voluntaria y estuvieron organizadas en equipos de trabajo. Su aplicación fue una vez por semana después de clases. La docente del curso, integrante del equipo de investigación, se reunía con las alumnas a través de *Google Meet* dando las indicaciones respectivas, luego las alumnas completaban el formato de la *Estrategia didáctica: "La Chakana pregunta"* y cuando las culminaban enviaban el formato por *WhatsApp*.

Prólogo

De acuerdo con varias mediciones internacionales sobre la competencia de lectura y escritura en la niñez y la juventud, la región latinoamericana no está muy bien posicionada al respecto. De hecho, cada año el alumnado de Latinoamérica muestra peores resultados en las habilidades para leer, entender lo leído y escribir. Este panorama se complica frente los desafíos que plantea el mercado laboral, propio de la sociedad del conocimiento, donde la lectura y la redacción correcta son valores fundamentales. Complica, también, la posibilidad de que estas y estos aprendices construyan una ciudadanía democrática en pleno siglo XXI.

Simultáneamente, los avances en tecnología educativa han crecido en número y sofisticación desde inicios del siglo. Actualmente, los colegios y las universidades forman parte de un concierto de opciones educativas, como los Cursos Abiertos Masivos en Línea, las aplicaciones móviles, las redes sociales, las plataformas digitales y, recientemente, la inteligencia artificial. En otras palabras, los colegios y las universidades ya no son, necesariamente, ni la primera ni la mejor opción para obtener habilidades educativas. Da la impresión de que se está consolidando una pléyade de opciones digitales educativas, tan estimulante y atractiva, que las instituciones educativas formales ya no podrán detentar más el privilegio de la educación.

No obstante, vale la pena detenerse un momento y elaborar más la relación entre ambas ideas: el hecho de que existan cada día más aplicaciones educativas digitales no ha mejorado significativamente las competencias lectoras y de redacción de las y los aprendices. Hasta cierto punto esos fenómenos son independientes. O, si hay cierta interdependencia, requiere explicarse con matices. En efecto, la evidencia científica disponible indica que solo aquellas y aquellos aprendices que poseen competencias consolidadas de lectura y escritura sacan el máximo provecho posible de todas las opciones educativas vigentes: tanto de las instituciones educativas formales, como de las opciones digitales no formales.

El punto crucial sigue estando, entonces, en la educación formal; esta es la mejor opción para realizar procesos de orientación pedagógica, retroalimentación oportuna y ajustes personalizados al momento de formar competencias de lectura y escritura académica. Por eso, aunque se puede celebrar la aparición de tantas opciones de tecnología educativa no formales, simultáneamente se debe continuar con el compromiso de mejorar las estrategias que doten a las y los aprendices institucionalizados con las competencias necesarias para ingresar al mercado laboral y contribuir al beneficio de su sociedad. Y esto, es decir, la enseñanza comprometida y cercana, sigue siendo una prerrogativa de la educación formal.

Por eso, un libro como *Hermenéutica de la Chakana pregunta*, es la prueba fehaciente de que hay una preocupación auténtica, por parte del personal especializado latinoamericano, por mejorar las estrategias de formación de competencias de lectura y redacción académicas entre nuestros aprendices. Este libro, sin embargo, no es un producto aislado, ni una ocurrencia espontánea. De

hecho, es la expresión más reciente y madura de una labor profesional y académica iniciada por Beder Bocanegra Vilcamango en Perú hace media década.

La Chakana Pregunta es una propuesta seria, creativa, única en su tipo en Latinoamérica. Su desarrollo ha sido pausado, pero riguroso, como deben ser las propuestas científicas en las ciencias sociales y humanidades. Básicamente, se retoma uno de los íconos ancestrales más importantes de la región, la cruz de *la Chakana*, para desarrollar una labor cognitiva de profundo calado con las y los aprendices. A partir de preguntas, de acuerdo con el orden que permite *la Chakana*, se van desarrollando, no solo habilidades de lectura y redacción académicas, sino la capacidad de aprender a pensar.

Previamente a este libro, el autor en compañía de un nutrido grupo de investigadoras e investigadores igualmente talentosos, han publicado sendos artículos y ensayos científicos que dan cuenta de las bases filosóficas, pedagógicas, metodológicas, procedimentales y analíticas de dicho instrumento. Por eso, *Hermenéutica de la Chakana pregunta*, es el resultado lógico de esos avances y, no cabe duda, un fundamento más de las publicaciones que están por llegar.

Vale la pena mencionar que hay un mérito más en toda esta labor. Uno de los desafíos más sensibles en nuestra región es formar nuevos talentos en la investigación. Esto solo se logra cuando un investigador, como Bocanegra Vilcamango, despliega dotes de profesionalismo, pero de carisma; de dirección decidida, y de ayuda amable; en fin, de determinación y de generosidad. También por esto, toda la labor científica y académica que rodea y rodeará por mucho tiempo a *La Chakana Pregunta* es un buen ejemplo de cómo deberíamos operar las investigadoras e investigadores: con constancia, disciplina motivación e ilusión.

Laura Isabel Altamirano Delgado, Lilian Roxana Paredes López y Julissa del Carmen Orrego Zapo, son entonces, parte del núcleo duro que está en estos precisos momentos haciendo reflexiones profundas, reformas innovadoras y análisis minuciosos para proponer una solución concreta al problema del déficit de competencia lectora y de redacción científica entre nuestra niñez y juventud. Enhorabuena por esa labor.

Estimada lectora, estimado lector, ahora solo falta que hagamos nuestra labor: leer con atención *Hermenéutica de la Chakana pregunta*, disfrutar el hecho de que es una propuesta de investigadores e investigadoras latinoamericanos para el mundo, imaginar el beneficio que este instrumento ya está proporcionándole a nuestra niñez y juventud y, si acaso surge en usted alguna pregunta, dé por hecho que se ha cumplido la labor. Porque uno de los efectos inevitables de *La Chakana Pregunta* es, precisamente ese: que usted sienta la imperiosa necesidad de formular preguntas.

Alexandro Escudero-Nahón

Introducción

Al momento de abordar el desarrollo de *la Chakana pregunta*, como estrategia específica para redactar textos académicos (considerando que el fundamento es el pensamiento crítico), fue un reto comprender la aplicación de la misma desde la práctica. Sobre todo porque se trataba de plantear preguntas sin que la respuesta fuera evidente. Como el profesor Bocanegra señala: “cuando aparece la respuesta es porque el pensamiento crítico ha terminado” (2020). Esta idea nos estaba enfrentado con viejas costumbres al creer que una pregunta existe solo si posee una respuesta absoluta. Evidentemente, estábamos frente al paradigma centrado en el poder del docente al creer que es el único que puede preguntar.

Con la salvedad y las diferencias a la idea original que presenta *la Chakana pregunta*, desde estas páginas se alude a la hermenéutica como el aporte que permite analizar el mensaje, las ideas, las preguntas, el discurso, etc., con la finalidad de concretizar el sentido de la pregunta. Por ello, el libro se basa en seis lecturas en torno al curso de Práctica Intensiva II con el fin registrar una serie de habilidades para el desarrollo del sentido crítico.

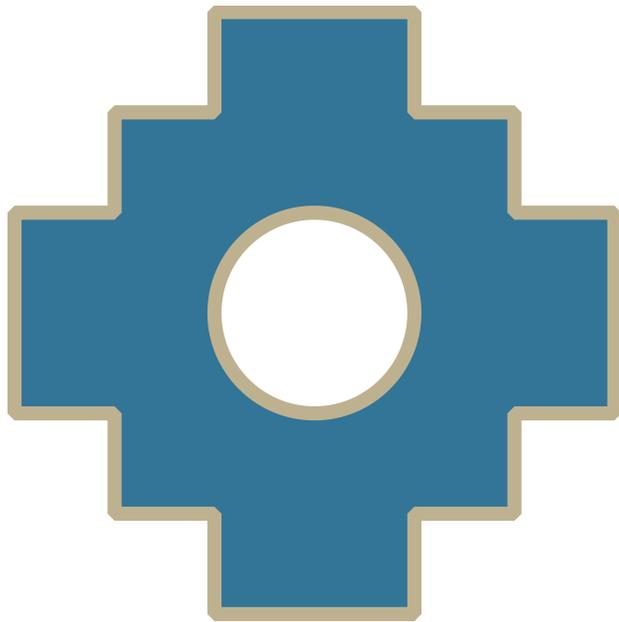
El desarrollo del contenido se desarrolla en torno a la creación de nuevos espacios para comprender la necesidad de una estrategia pertinente para la creación de textos académicos mediante preguntas. En el primer capítulo se recogen estas ideas con el fin de valorar el hallazgo como producto de la investigación en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. *La Chakana pregunta* no solo permite desarrollar el pensamiento mediante preguntas, sino que permite la confrontación del conocimiento con el fin de contextualizar el proceso formativo en educación inicial, puesto que utilizar solo preguntas implica desarrollar el análisis de categorías desde varias perspectivas.

En el segundo capítulo se aborda un tema controversial, pero importante, como es la transversalidad, la importancia del enfoque o de algunos modelos curriculares que con el tiempo han sufrido cambios y la realidad se opone. Es aquí cuando las preguntas movilizan cuestionamientos para comprender: ¿en qué medida la transversalidad es pertinente como categoría significativa al currículo? O es que el currículo ha dejado de ser la herramienta absoluta para la formación profesional en educación.

En el tercer capítulo se analizan otras categorías como la ética, el sentido de la política (más de los políticos) en función de una idea importante que juzga a la pedagogía como ciencia indisciplina. Cuestionable o no, es interesante este hallazgo toda vez que con las preguntas, hasta se puede dudar sobre la objetividad de las ciencias cuando se juzga al objeto de estudio, cuando se sabe que son sujetos antes que objeto.

Es necesario precisar que el análisis y discusión en torno a preguntas se ha determinado porque el escenario actual es la manifestación de una sociedad segmentada, sobre la cual se generan ideas con poder especulativo antes que verdaderos aportes al desarrollo formativo. Finalmente, y haciendo uso de un pequeño gráfico, se valora y se deja en libertad de juicio las condiciones de la gestión educativa estratégica, reconociendo que la escuela peruana es tan compleja como diversa.

Capítulo 1: Nociones praxeológicas de la *Chakana pregunta*



1.1. Necesidades de una estrategia pertinente a la didáctica

1.1.1. La idea de escribir y la idea de preguntar

Por mucho tiempo el desarrollo del pensamiento ha estado siempre de la mano de los procesos didácticos que en buena cuenta el docente ha creado, ha recreado, ha modificado, ha tratado de hacer lo mejor que puede dentro de las aulas y en cualquier nivel. En el caso de estudiantes de ciencias de la educación, se presumía que los saberes previos logrados tenían cierto espacio dentro del conocimiento que los conduce a su desempeño laboral sin problemas. Sin embargo, los inconvenientes son resaltantes, puesto que poco o nada se escribe, como tampoco se pregunta, salvo que sea por exigua curiosidad muy discreta entre el docente y el estudiante. La idea de escribir no implica crear un cuento o una adivinanza, tampoco es exclusiva del buen hacer de la literatura porque, en todo caso, la preocupación por ello generaría desbordantes expectativas y, a como dé lugar todos los estudiantes tendrían sano interés en ello.

La formación inicial en ciencias de la educación —sería un riesgo decir en la pedagogía—, ha estado exenta del poder que tiene el acto de redacción, aunque durante los diez ciclos de formación académica las tareas universitarias siempre han estado vinculadas al hecho de escribir y hablar y casi siempre se ha visto el poder del docente cuando pregunta al estudiante con el fin de corroborar el tipo de aprendizaje. Por lo tanto, siempre se ha escrito en la universidad, pero este mecanismo no ha sido considerado como un proceso cognitivo que demanda procedimientos más complejos como el desarrollo de la misma cognición mediante el uso y producción del conocimiento.

En este avatar académico surge la *Chakana pregunta* con el fin de promover la lectura y redacción de textos académicos. Sin embargo, parte de un problema complejo que es: saber preguntar con pensamiento crítico. De hecho, es enorme el reto que conlleva el desarrollo de la estrategia. Sobre todo porque se trata de dos acciones cognitivas muy importantes en la vida del ser humano. En el amplio sentido de la comunicación, escribir-preguntar son facultades humanas, que solo se puede valorar cuando se convierte en un acto volitivo antes que exigido. Sobre todo porque *es necesario comunicarse*, aunque otros prefieran solo leer y otros prefieran *preguntar* antes que leer. No obstante, en el terreno de la educación, se trata de dos procesos obligatorios, porque el conocimiento está siempre en un poderoso dinamismo que *si no se pregunta* no se accede al conocimiento o, en todo caso, el conocimiento que pueda producirse resultaría ahistórico.

Desde este punto de vista: ¿cómo se podría entender el acto de escribir y preguntar como ejercicios inseparables de la formación profesional en educación? El cuestionamiento tiene poder sobre las ciencias como la didáctica que, hasta el momento, no puede resolver el problema de la enseñanza, como tampoco el problema del aprendizaje.

La Chakana pregunta, propuesta de Bocanegra (2020), podría marcar un hito cuando se habla de las estrategias didácticas propiamente dichas y para dos procesos bastantes complejos, pero no ajenos al desarrollo humano. Lo que resalta es el hecho de utilizar la pregunta como un proceso de comprensión que se inicia en lo literal, pero debe concluir con la configuración del pensamiento crítico. Por ello es que preguntar dentro del espectro de lo literal no representa mayor ejercicio cognitivo y, por lo tanto, la lectura es un proceso de relativo cumplimiento.

Preguntar con el fin de cuestionar al autor tiene implicancia en el sentido de independencia del lector. Una pregunta no es una estructura o un enunciado que busque cierta satisfacción. Por el contrario, es la provocación para estructurar un nuevo conocimiento, donde el aprendizaje tenga sentido desde la independencia, antes que la aprehensión ciega de lo que el autor menciona, afirma o niega.

1.1.2. *La idea exclusiva de preguntar*

Con plena seguridad, sostenemos que la relación: pregunta-respuesta es muy recurrente y tiene mucho poder en las personas; no existe tanto temor al preguntar como al responder. El desarrollo del conocimiento siempre ha estado circunspecto al hecho de que el docente tiene el poder de preguntar y ser ocasional receptivo de las respuestas. Muchas de ellas no satisfacen, puesto que el conocimiento ha sobrellevado todo atisbo de aprendizaje. El conocimiento del docente siempre ha estado y está por encima del conocimiento de los estudiantes. Aunque Internet lo haya dicho antes, el silencio de los estudiantes y el temor por preguntar es siempre una manifestación social y cultural. De este escenario, saltarse el hecho de preguntar como proceso de aprendizaje no fue arriesgado para Bocanegra puesto que, en su versión, preguntar es aprender, sobre todo si el autor condena la respuesta a la pregunta.

Para *la Chakana pregunta* no existe una respuesta o respuestas; no es preocupación buscar una respuesta, puesto que el conocimiento no es absoluto. Pero sí, desde la pregunta, puede que el hilo conductor de la crítica no tenga límites y con ello los procesos cognitivos tengan más sentido operacional cuando la realidad sea evidente.

Asumiendo el riesgo para enfrentar al error, nos atrevemos a pensar que todo el acervo didáctico del docente está centrado en estrategias para la enseñanza como rutas con las que el estudiante aprende. Es decir, el poder de las indicaciones deben cumplirse tal cual y dentro de tiempos aproximados. Sin embargo, *la Chakana pregunta* se sustenta en el planteamiento de nueve preguntas debidamente jerarquizadas, aunque para distinguir los rasgos mínimos es un verdadero ejercicio de comparación y discriminación.

Tal vez estemos frente a una estrategia muy compleja que busca que la creación de preguntas sea el fondo y la forma del pensamiento; además es progresiva, como se verá en los sucesivos capítulos. ¿Qué haría importante a esta estrategia? Pensamos que se sustenta en las

condiciones de las nueve preguntas y sus vinculaciones que existen. Es decir, existen tres momentos: a) Antes de plantear las preguntas se lee críticamente con el fin de asegurar la calidad del análisis; para *la Chakana pregunta* no existe el nivel literal, en todo caso es evidente como contraejemplo, como aquello que se debe evitar; b) Se plantean nueve preguntas: pregunta fundamental (PF), cuatro preguntas principales (PP) y cuatro preguntas complementarias (PC); y, c) Con las preguntas diseñadas y planteadas en el arquetipo, se seleccionan las de interés para iniciar el desarrollo del texto académico.

Es evidente que las preguntas, debidamente planteadas, y según en el lugar que le corresponde, se constituye el fondo de la estrategia y la forma obedece a la forma de *la Chakana*. ¿Es posible crear textos desde preguntas? Este cuestionamiento es interesante en la medida que se comprenda que la pregunta, en su tipología, es la esencia del conocimiento, es el producto del mismo, es conocimiento en sí mismo, es la prolongación del conocimiento. Por lo tanto, la condición propia es la pregunta como producto del análisis y cuestionamiento.

1.1.3. Antes y después de la pregunta

Los aportes de muchas teorías y propuestas de pensadores han permitido comprender que *los saberes previos* son significativos cuando se habla de aprendizaje. Nadie dudaría que lo aprendido en cualquier circunstancia y preservado en la memoria puede significar el antes de la pregunta. Es decir, es evidente que se ha comprendido lo suficiente como para no demostrar el poder del conocimiento. El antes no está configurado como posibilidad, la seguridad de que sea aprendizaje es contundente y por ello es que elaborar una pregunta implica *saber algo* y con ello cada pregunta se convierte en conocimiento.

Los procesos previos a la pregunta intentan ser parte del proceso cognitivo del individuo. También se produce una mezcla con el conocimiento empírico y ello hace posible que las preguntas resulten muy creativas, aunque sean de difícil resolución.

Los procesos posteriores definen el estado del pensamiento crítico y, al mismo tiempo, lo proyectan con la finalidad de asegurar buen aprendizaje. Todo aquello que sucede después de la pregunta transita en la búsqueda de argumentos con los cuales la pregunta existe. Incluso se proyecta el cuestionamiento a las afirmaciones que se han planteado en el texto y que ha sido motivo de lectura.

1.2. Aportes conceptuales: análisis

La naturaleza conceptual, epistemológica y operacional del concepto en cualquier escenario puede ser útil para reafirmar o negar algunas teorías, o negar los mismos conceptos. El concepto de estrategia, a simple vista, no define necesariamente un estado determinado o los

mismos procedimientos. En realidad, un concepto es la representación individual, muchas veces arbitraria, que solo facilita su discriminación cuando se compara con otra u observando los resultados del aprendizaje. A todo ello: ¿por qué si existe tanta estrategia didáctica los resultados en comprensión de lectura son deficientes? En este sentido, la propuesta de Hernández et al. (2015) al señalar que una estrategia es una guía puede ser muy laxa cuando se compara con los resultados del aprendizaje (p. 80). Al ser una guía, permite identificar argumentos centrados en la enseñanza, el sentido unilateral en el que se ha creado el concepto es muy relativo, puesto que el aprendiz debería someterse rigurosamente a la *guía de acción*. Es decir, ¿una estrategia está pensada solo en el docente quien es el que guía el desarrollo?

Por otro lado, Bocanegra (2020) considera que al utilizar *la Chakana*, la existencia de relaciones entre los conceptos son definidas por los estudiantes universitarios, asumiendo un juicio de valor sobre su propio aprendizaje. Este atributo no solo se contrapone a la idea de guía de acciones, sino que desarrolla el aprendizaje autónomo al relacionar las nueve preguntas para lograr el aprendizaje. Sería importante repensar o resignificar las categorías en el terreno de la didáctica —con propensión a querer hablar de pedagogía— cuya resistencia es cada vez más visible. En medio de este escenario de significativo argumento sobre las propias limitaciones, surge una idea que intenta explicar las relaciones con el pensamiento crítico y la perspectiva de las nueve preguntas que va más allá de la pureza, a veces indispensable, de la memoria.

El análisis crítico de los conceptos debe tener un ángulo radical, puesto que nada puede ser implícito cuando se habla de aprendizaje o del desarrollo del pensamiento. Un concepto alude a un constructo, o es el mismo constructo que trasciende en el desarrollo humano. Dentro del campo de la epistemología, la filosofía cumple un papel fundamental porque su propósito es explicar las razones de algo cosificado. Sin embargo, cuando los resultados del aprendizaje son desfavorables se acusa a las limitaciones en los procedimientos o a las limitaciones en el aprendizaje ¿Cómo encarar el desarrollo del pensamiento en universitarios si no existe una estrategia determinada para ello? El cuestionamiento deja en claro el poder del mismo concepto, puesto que se trata de una estrategia.

El análisis histórico indica, según Bunge (1983), que antes del surgimiento de Chomsky, los estudiosos de la lingüística cuidaban mucho los límites de la semántica; se sabe que en la actualidad perviven perdidos en ella (p. 52). Lo mismo sucede cuando se intenta identificar la pureza del concepto en relación con su eficacia para mejorar el desarrollo del pensamiento. Observando este comportamiento de las ciencias como entorno de la educación, y que a su vez se refleja en el espíritu de las estrategias, se debe cuestionar que en la formación universitaria las falencias son fuertes porque no siempre se manejan o se desarrollan estrategias o mecanismos que sirvan para encarar el desarrollo de competencias profesionales en educación. Esta última afirmación arguye el sentido pragmático de la epistemología porque una estrategia es, según Monereo: (citado en Meza, 2013) un conjunto de procesos y acciones que pretenden lograr un propósito (p.80). Se entiende que es estricto y centrado en el estudiante ¿y el docente? La postura

del autor precisa la estrategia como las acciones para aprender; entiéndase que las acciones pueden ser: ejercicios, tareas, indicaciones, gestiones, etc.

El brumoso límite de la semántica pone en cuestión el relieve de la epistemología porque una estrategia didáctica tiene una orientación desde su origen donde no solo participa el aprendiz. Dentro de la formación profesional en educación, el rol de los conceptos es vital, sin discriminar sus diferencias y semejanzas y desde tiempos remotos nunca han movilizado el aprendizaje desde una perspectiva categorial. Veamos cómo la confusión ha sido siempre imperativa cuando las relaciones existen sin reconocer el límite de lo que puede afectar. Por ejemplo, es común caracterizar al docente como: “es bueno en didáctica”, “tiene buena didáctica”, “su metodología es interesante”, etc. Sin embargo, el concepto es solo una valoración subjetiva porque cada categoría es distinta en sí misma y porque casi siempre cuando se habla de metodología no siempre se refieren al método como objeto de estudio de la metodología.

Bajo esta perspectiva: ¿qué implicancias tiene un concepto como categoría aislada de la epistemología en relación con la estrategia didáctica? La hegemonía de las formas o estrategias de enseñanza siempre ha tenido y hasta la fecha se utilizan solo con el propósito de organizar información, en esta línea se cita a: McCallum, Karl Ploetz, Frank Gilbreth, Alex Faickney Osborn, Kaoru Ishikawa, Joseph Kruskal y Joseph Novak, Tony Buzan, Bob Gowin, Ross Quillian, Donna Ogle y otros. Nos obstante, las propuestas de: Eliot y colaboradores Robert Slavin D. Jhonson, R. Jhonson y colaboradores, D. Jhonson, R. Jhonson Sholmo Sharan y Yael Sharán Spencer Kagan y colaboradores O'Donnell y Dansereu Galanes y Adams caracterizan 12 formas de comprender el trabajo en equipo.

La necesidad de lograr la objetividad de cualquier categoría es muy importante, en la medida que el desarrollo profesional depende mucho de cómo se desarrolló el proceso formativo en las aulas universitarias. Ello porque la existencia de una gama de posibilidades permite múltiples interpretaciones sobre el mismo objeto y resulta que su aplicación tiene el mismo sentido. Las potencialidades que ofrecen las alumnas universitarias depende mucho de la construcción progresiva y firme de conceptos que forman parte de su perfil, que con el tiempo es una característica de la identidad. Razón por la cual, en la versión de Pérez et al. (2022) se entiende que el proceso formativo permite consolidar el desarrollo de todas las capacidades posibles. Porque ello le permite afrontar exitosamente aquello que puede ser circunstancial, toda vez que la escuela rural ofrece otras características. Algunas de ellas no son más que el encuentro con el poder de la incertidumbre y por tanto, el concepto de estrategia o de cualquier otra categoría pierde sentido epistemológico. Ello es muy peligroso, porque se estaría forzando todo intento creado para sus propios fines.

La potencialidad de la objetividad del concepto está en estricta relación con la creación epistémica, que encara la misma deontología, y que ello permite sobreponer criterios con sentido

común. Pero es necesario articular todo intento teórico sobre la base las acciones reales como la incertidumbre.

Bajo las consideraciones sostenidas anteriormente y el poder que manifiesta la realidad a nivel de estudiantes y a nivel de equipos de trabajo, las estrategias utilizadas siempre son fusiones que guardan las mejores intenciones con el fin de lograr su propósito. No obstante, cuando se especula el origen de *la Chakana* como estrategia, los datos son interesantes en la medida que *la realidad histórica* ofreció el argumento suficiente para su creación. En este sentido: ¿cómo saber el origen de algunas estrategias muy conocidas en el plano didáctico?, ¿cómo entender las motivaciones de los creadores de las estrategias aparentemente didácticas? Las apariencias, como reflejo de que la estrategia es pertinente, no necesariamente se manifiestan en las características de la estrategia, sino que se trata del verdadero origen. Entonces vale la pena cuestionarse: ¿por qué Ishikawa empleó un pescado para crear la espina de Ishikawa?, ¿qué sentido tiene utilizar la estructura ósea de un pez para sostener la naturaleza de una estrategia?

A todo esto, también nos hemos preguntado lo mismo por *la Chakana pregunta* como estrategia. En realidad, la idea originaria, como lo dicen Castillo et al., (2022) posee inspiración en la simbología andina, tal como es la cruz, la misma que su adaptación ha logrado ser el espacio para nueve preguntas orientadas y cohesionadas entre sí para resolver un problema real (p. 345).

De este modo, se entiende que una estrategia y el poder operacional de su concepto depende de sus orígenes. Ello facilita saber la gnoseología de la misma por más incipiente que sea, aunque no se puede juzgar esta condición hoy, porque los tiempos son otros.

Precisamente, ¿cómo una cruz o un símbolo a modo de cruz puede guardar tanto significado para la humanidad? El poder del significado radica en la condición humana y cómo es que cada símbolo constituye parte de la humanidad porque a ella se corresponde y es producto de ella. Es decir, la humanidad no puede estar desligada de sus propios símbolos, es una fuente que inspira y explica *cómo fuimos antes* y las interpretaciones cómo pueden cambiar las posibilidades. Dentro de esta lógica, las conexiones de los espacios en la *Chakana* original y sus múltiples interpretaciones y estudios dan cuenta que la dualidad fue un elemento insustituible y que por medio de ella el hombre ha manifestado su condición humana.

La relación: aire-naturaleza, aire-vida, aire-respiración es una construcción dialéctica de la humanidad creada con el objeto de darle sentido a nuestra vida en relación con otra parte del mundo. Cada una de las palabras no existe individualmente, en el mismo sentido: docente-estrategia, docente-método, investigación-método, método-procedimiento, lectura-comprensión, etc., tienen sus propias características. Al mismo tiempo permiten desarrollar el pensamiento desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Sin embargo, los resultados no siempre son los esperados. Las relaciones registradas libremente responden a construcciones

propias de cada persona y es que cada una de ellas tiene, intrínsecamente, un mundo de conocimiento por ofrecer. Por ello, la dualidad se constituye en una categoría que define la condición humana. No es ajeno, entonces, que las relaciones: hombre-historia, hombre-guerra, hombre-poder, hombre-economía, hombre-naturaleza, etc., tengan el mismo sentido que explica quiénes fuimos y quiénes no fuimos.

En el contexto de *la Chakana pregunta*, existe la dualidad como una característica cuyo origen es la cosmovisión andina. En este sentido, y en la versión de Bocanegra et al., (2022b), se trata un ejercicio que antecede a cualquier ejercicio interpretativo de los cuestionamientos (preguntas), con el fin de procurar un ejercicio analítico, implícitamente evaluador para crear conocimiento (p.7). Se trata de analizar cada pregunta sin considerar la tipología con el fin de crear conocimiento. Por ello es que es la idea de preguntar está asociada a la creación de argumentos que anteceden o preceden, negando de este modo la posibilidad de una respuesta.

Cualquier ejercicio hermenéutico sobre la información tendrá en las preguntas una razón para crecer en ello, porque el desarrollo humano se trata de eso: de crecer, de ser diferente, de no admitir cualquier idea por más atractiva que sea. El crecimiento de las personas, más en aquellas que pretenden ser docentes, implica asumir un rol cuestionador mediante la búsqueda de las relaciones entre cada pregunta, porque se trata de unidades de conocimiento que no surgen de la nada. Al contrario, son el producto del razonamiento humano. Por las evidencias que se han registrado en torno a *la Chakana pregunta*, existen artículos arbitrados que pertenecen a estudiantes universitarios muy jóvenes, lo cual demuestra que producir conocimiento no es la consecuencia de los estudios de posgrado, casi como una creencia se había tornado absoluta. La posibilidad de crear conocimiento es latente en los espacios universitarios, por ello es que los aportes conceptuales y los que permiten cierta permeabilidad responden a expectativas naturales de cualquier persona. Para Bautista et. al., (2023), *la Chakana pregunta* sigue siendo una estrategia que se ocupa del desarrollo del pensamiento crítico, con el atributo de negar la respuesta, considerando que el ejercicio analítico es anterior y al mismo tiempo conduce a tomar buenas decisiones cuando se debe resolver problemas (p. 144).

1.3. En la ruta del concepto

Se puede considerar que el pensamiento crítico depende mucho de la generación del concepto como primera categoría de análisis epistemológico para explicar o justificar que las estrategias son pertinentes, ¿esto es posible? Elaborar una pregunta implica generar conocimiento, generar conocimiento es razonablemente lógico para crear otro conocimiento, aunque puede ser cuestionable pensar que una pregunta lo genere porque se podría decir que “depende de la misma”.

En este sentido, si una niña de cuatro años pregunta ¿por qué los leones no comen pasto?, seguramente la respuesta estará al absurdo o a algún tipo de conocimiento. Quizá más pueda el

atrevimiento humano para desmerecer el razonamiento de la niña. Lo más probable es que se diga que *es solo una niña*, y dentro de su mundo es capaz de generar este tipo de preguntas que, según el concepto, es una inquietud muy propia de la edad. Pero si la niña resuelve afirmando: “los leones no comen pasto porque son carnívoros”, la respuesta ha desarrollado el razonamiento porque el tipo de alimento caracteriza al mamífero.

Más allá de las especulaciones sobre si las interrogantes generan conocimiento o se desprenden del mismo, está el hecho de que los conceptos son procesos cognitivos que demuestran muchas perspectivas del acto de pensar sin límites. Barrios (2006) admite que cada concepto representa la condición excelsa del conocimiento (p. 31), como para perder la mínima consideración del mismo. La propuesta del autor conduce a pensar que el cerebro produce categorías muy elevadas como para admitir que los conceptos son construcciones con solvencia de la epistemología. Acorde a ello: *¿la Chakana pregunta* está en la línea de la epistemología cuando se juzga críticamente las nueve preguntas?

Es evidente que cada académico o investigador tiene la facultad de crear conceptos muy particulares. Es innegable que los procesos mentales suceden como respuestas taxativas que explican los estados en los que se encuentra el hombre, lo que permite valorar el sentido laxo de cada categoría. Sin embargo, críticamente hablando, es preciso comprender la naturaleza del concepto puesto que debe tener crédito en la epistemología, aunque sea una configuración cerebral como lo sostiene Barrios.

En este sentido, la estrategia didáctica, como categoría asociada a *la Chakana pregunta*, se puede definir como un componente fundamental de la cognición, asociándolo a la argumentación y su relación con el contexto en el que esta ocurre (Ennis, 1993 citado en Júdez-Orcasitas, Borjas, & Torres, 2018), porque en ella se produce la plenitud de la cognición mediante nueve preguntas. Esta imbricación asociativa permite determinar el contexto del concepto sin dejar de lado el aporte de la epistemología porque no existe otro lugar que no sea el cerebro para generar conceptos y la recurrencia de la estructura cognoscitiva en un contexto determinado. Las valoraciones subjetivas de cualquier concepto facilitan comprender o explicar la inexactitud de los factores intervinientes en el aprendizaje, puesto que un concepto “no incluye todos los caracteres del objeto, sino únicamente los esenciales. Son esenciales aquellos caracteres que pertenecen necesariamente a los objetos de un género determinado y los distinguen de los objetos de otros géneros” (Barrios, 2006, p. 31).

En el aporte se evidencia que la dinámica de los conceptos está sometida a otras categorías como la comparación entre conceptos. La diversidad de conceptos permite comparar inevitablemente sus atributos y ello solo se hace en función de la importancia o proclividad al fracaso desconociendo la naturaleza del poder del contexto. Dentro de las posibilidades para juzgar *la Chakana pregunta* sería materialmente evidente que el desarrollo del pensamiento sea el mejor producto mediante las preguntas y su tipología admitiendo que *la Chakana pregunta* es un

prototipo cuya dialéctica recurre al desarrollo del pensamiento crítico mediante nueve preguntas cuyas relaciones son directas e indirectas.

Las actuales discusiones en torno al currículo de formación pedagógica transitan desde la epistemología hasta contextos complejos, donde los contextos son cada vez más diversos y tal vez la incertidumbre o la misma pobreza oferten condiciones que limitan el ejercicio de cualquier concepto. Analizar el concepto operacional de currículo en relación con la transversalidad o el desarrollo de contenidos y de modo ideal la proyección de las competencias pasa por comprender el valor que posee tanto concepto de estrategia, porque bajo cualquier perspectiva, una estrategia didáctica tiene supremo valor por el aporte no tanto al significado de currículo o el hecho de la transversalidad. Un concepto, en sí mismo, es el aporte complementario, pero al mismo tiempo el que proyecta el sentido práctico del currículo y todos los complementos que lo conforman. No obstante, se entiende que el currículo es una construcción social y cultural, por lo tanto, lo que el docente hace o deje de hacer se relaciona con el concepto de estrategia, cuya pureza no siempre es ideal para el estilo de aprendizaje, en muchos casos tampoco lo es para el estilo de enseñanza.

La lógica de Tobón, en la versión de Zárate, Canchola & Suárez (2022), enfatiza el poder del adjetivo al señalar que una estrategia didáctica es entendida como la acción deliberada de quienes ejercen la docencia. Esta acción trasciende por tener focalizada la proyección de la pedagogía que conduce al logro de los propósitos (s/p). La fuerza del adjetivo de estrategia acusa serios argumentos porque el currículo tiene el privilegio de ostentarlo bajo cualquier modelo. En este contexto, dentro del sendero de la epistemología, y considerando que en la formación en educación inicial es necesario movilizarse, entendiendo que el ejercicio de saber preguntar no implica saber hallar la respuesta, porque las necesidades cognitivas no son absolutas y que dependan de una respuesta. Al ser, la estrategia didáctica, la acción deliberada quiere decir que el docente puede cuestionarse si el aprendizaje depende o no de la estrategia y si esta, bajo el mismo concepto, atiende las necesidades. Por ejemplo, ¿en la escuela se aprende a preguntar?, ¿qué implicancias tendría saber preguntar? Estas dos cuestiones ha sido motivo de recrear una idea de currículo pensando en el hecho de que preguntar es el ejercicio que desarrolla la autonomía y puede ser muy comprometedor para el docente que teme que los escolares le pregunten y preocupado se mantenga antes de responder.

Para muchas propuestas, el desarrollo curricular es un proceso amplio y muy complejo donde las ideas fluyen, confluyen, se oponen, se complementan. Sin embargo, la idea de escribir o el desarrollo de competencias relacionadas con la redacción aún están en proceso de asimilación, puesto que el docente aún no vive la experiencia de redactar por sí mismo para los demás. La idea de escribir no descarta saber plantear preguntas o lo que es lo mismo: *saber preguntar*.

Para la *Chakana pregunta*, es definitivo que el *saber hacer* implica saber preguntar con sentido crítico. La idea perenne de saber preguntar trasciende cuando se reflexiona acerca del tipo de conocimiento que rodea al proceso educativo. Por ejemplo: ¿desde qué perspectiva se puede comprender la preeminencia del memorismo en los exámenes?, ¿cómo se puede explicar el poder del docente cuando evalúa solo preguntando?, ¿por qué no introducir la idea del poder de la pregunta antes que buscar las respuestas como mecanismo de control?, ¿cómo entender que las acciones del docente son deliberadas?

Todos los propósitos que encarnan el desarrollo del currículo mediante la estrategia pueden ser lirismo si no se encuentra la razón que afecta o favorece el desarrollo humano. Una escuela que desarrolla el pensamiento mediante las preguntas sin generar necesidad de respuestas permitirá definir el rol de la estrategia didáctica que aproxima al desarrollo del pensamiento crítico antes que el memorismo. Las aproximaciones epistémicas en torno a las acciones deliberadas del docente se ubican en una situación anterior, puesto que la necesidad de ser exigible la deliberación se ubica *antes de* para luego hacerse notar con los resultados. Lo mismo sucede con la *naturaleza de la pregunta*, cuando se asume hasta la misma deontología de los cuestionamientos. Por una cuestión cultural, casi siempre el docente es quien pregunta para buscar respuestas que justifiquen el aprendizaje o en todo caso para pensar que sus acciones deliberadas tienen el reajuste debido para ello.

En el caso de la *Chakana pregunta* sucede lo mismo, puesto que antes de *plantear la pregunta*, que no es lo mismo que *antes que preguntar*, se desarrollan procesos mentales de alta demanda cognitiva. Luego de planteados los cuestionamientos, cumplen su papel para seguir la ruta del pensamiento crítico. Por lo tanto, la existencia del antes de *plantear la pregunta* es un acto deliberado y autónomo del estudiante y el cuestionamiento del *después de plantear la pregunta* es la prolongación ontológica del pensamiento. El antes y después de las nueve preguntas, entonces, tiene un fuerte argumento para *enseñar a pensar* antes que buscar una respuesta.

El saber didáctico dentro del espectro de la educación está vinculado a una serie de procesos que emanan del docente para sí mismo y para los estudiantes. Ello se refleja suficientemente cuando la virtud de la estrategia *didáctica* promueve y desarrolla, no solo la condición humana, sino que proyecta la condición perpetua del aprendizaje cuando se habla de aprendizaje significativo. El proceso exclusivo de preguntar como acto estratégico se constituye en la estrategia orientada a ello, puesto que el acercamiento a nuevos aprendizajes no depende solo de la exposición del docente o la hegemonía del mismo.

Trasladar responsabilidades a los estudiantes mediante la *Chakana pregunta* constituye el ingreso directo a los procesos mentales, que muchas veces pueden estar en condición estática. Flores y Ramírez (citado en Delgado, 2021), admiten que una estrategia es el conglomerado ordenado de procesos, actividades sumadas al uso pertinente de los recursos que realiza el docente de modo reflexivo y al mismo tiempo *flexivo*. Todos los procedimientos conducen a la

promoción del aprendizaje significativo con cierta intención que aproxima a nuevos conocimientos (Flores & Ramírez, citado en Delgado, 2021, p. 90). Las posibilidades que tiene la estrategia didáctica, según los autores, son referentes que coadyuvan al currículo, ¿Qué relación puede haber entre la *Chakana pregunta* y el aprendizaje significativo?, ¿cómo se puede entender la idea de que el docente es reflexivo y flexible al mismo tiempo?

Esta dualidad como atributo del concepto de estrategia didáctica es importante en la medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita ciertas condiciones para comprender que aprender no es la transmisión de información para no restarle créditos al docente, sino lo contrario: se busca que las preguntas sean la motivación para el análisis. Aprender a plantear preguntas, entonces, es una necesidad para comprender mejor cómo es que se crea conocimiento. No es la afirmación solo por ello para creer que los estudiantes aprenden, sino que es necesario saber de ellos qué piensan y cuáles son sus expectativas mediante la *Chakana pregunta*.

Castellanos dice (citado en Moreno-Pinado & Velázquez Tejeda, 2017):

La estrategia didáctica es aquella que promueve un aprendizaje desarrollador, porque no solo se orienta a los procesos cognitivos, sino que potencia la esfera volitiva, afectiva, volitiva y emocional del sujeto promoviendo el desarrollo de las capacidades y habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales propiciando la autorregulación y el autoperfeccionamiento en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad, lo cual incide en el desarrollo integral de la personalidad. (p. 67)

La pertinencia de las estrategias didácticas en relación con los resultados del aprendizaje deja sin argumentos cuando se habla del aprendizaje desarrollador. Realmente se trata de una aspiración de cualquier teórico que asuma que lo ideal pueden impregnar alguna receta para ello, ¿cómo comprender el aprendizaje desarrollador desde la hegemonía del memorismo? Cada concepto es un aporte con cierta restricción cuando se habla de estrategia *didáctica* que no desarrolla, sino que admite límites para saber pensar o promover el pensamiento crítico. Cualquier mirada desde el poder del currículo sin estrategia didáctica no tendría sentido, porque *saber aprender* no depende absolutamente del docente. Objetivamente, depende mucho de los estudiantes. *Saber preguntar* y saber que después de la pregunta no existe la necesidad de tener respuestas es un ejercicio desarrollador cuyo límite es el análisis.

Otra de las condiciones de las estrategias que se puede juzgar es que la actuación de los estudiantes se circunscribe en hechos volitivos. Puesto que es una marca individual, encarar el aprendizaje tiene cierta carga emocional, tanto cuando se logra el éxito o se quiere desmarcar del fracaso. Tanto para el docente como para los estudiantes, la pertinencia de las estrategias genera muchas expectativas porque se ponen en juego los estilos de cada quien. Un docente

autoritario puede determinar ciertos parámetros para generar que los estudiantes sean *más voluntariosos* que otros, pero al mismo tiempo el clima escolar podría tener otros matices. Al respecto Zuñe Flores, et. al (2021), señalan:

La relación dicotómica establecida entre la autoridad y el autoritarismo en la práctica educativa ha permitido determinar que el desempeño docente debe ser la demostración de muchas competencias como respuesta a situaciones inesperadas, lo que permite suponer que la inteligencia emocional es una característica ontológica del hombre, sobre todo si se trata de la formación humana. (p.12)

El sentido dicotómico oscilante entre el poder del docente y la subordinación del estudiante determina, de cierto modo, el papel de las estrategias. Las estrategias, de manera general, no siempre son sencillas, no siempre facilitan el aprendizaje o, en todo caso, no siempre permiten que el docente tenga éxito con el desarrollo de las actividades académicas. La hegemonía del docente, dentro de la dicotomía, responde al conocimiento y dominio de capacidades en relación con el uso de las estrategias.

El desarrollo de las capacidades del docente depende mucho de cómo se haya conceptualizado la estrategia y cuál sea la orientación respecto de la formación humana. Por lo tanto, el sentido de autoridad puede terminar si es que el aprendizaje no resultara como se espera o, en todo caso el autoritarismo puede estar en función de las mismas restricciones de la estrategia *didáctica*. De ello se colige que el sentido de las estrategias está en función de las posibilidades o expectativas de los estudiantes que apelan, discretamente, a las condiciones emocionales de todos quienes comparten las aulas en la universidad.

Tal vez un docente democrático no tenga los mismos resultados porque el estado de afinidad con el alumno tiene características alejadas del poder. Por lo tanto, el énfasis de cualquier estrategia que pretenda *ser didáctica* dependerá mucho de la relación docente-alumno para tener singulares éxitos. En la misma línea de lo que significa *saber preguntar* como acto exclusivo de la estrategia. Para Díaz y Hernández (citados en Castillo, 2018). Una estrategia didáctica implica el uso de procedimientos que el docente sabe utilizar bajo dos condiciones: la reflexión y la flexibilidad que buscan el logro del aprendizaje significativo (p. 4). Esta relación dicotómica entre el carácter reflexivo y la misma flexibilidad desarrollan un contexto orientado a especificar el saber didáctico para asumirla como categoría directa al currículo o modelo curricular.

1.4. El concepto y el contexto

Todas las estrategias creadas y desarrolladas en cualquier parte de mundo tienen ventajas y desventajas porque están creadas en un espacio y desarrolladas en otros. La excursión y los

viajes de un espacio hacia otro depende de las necesidades de los sistemas y de sus propios problemas. Sin embargo, no siempre responden a las expectativas y necesidades. Lo que queda claro es que una de las necesidades es el tipo de comprensión o cómo es que se ha desarrollado este proceso en un sistema tan diverso, de ahí se entiende que *saber comprender* requiere de la propiedad de la estrategia. Manzanares et al., (2022) entiende que la comprensión es una forma compleja de comunicación, se sustenta en el uso de símbolos que requiere de un conglomerado de habilidades, que han de responder a la misma percepción o el acto de pensar que se refleja en acciones propias del desarrollo cognitivo (p. 1896).

Uno de los elementos contextuales de cualquier estrategia depende mucho de la realidad porque ésta condiciona todo propósito, por mejor intencionado y pertinente que sea. Dentro de las prácticas educativas, las estrategias no se procesan solas, no actúan solas, no son ideas sueltas que busquen *algo* sin que se haya planificado. Por otro lado, está el enfoque, el concepto, la idea, la creencia, la historia, el fracaso, el éxito que juntos o separados constituyen puertas abiertas o limitaciones para ello.

En este proceso se entiende que:

El hombre ha creado el espacio para el conocimiento, ha sido generador de conocimiento desde antes que aparezca la misma escritura; por lo tanto, debe ser capaz de resolver los enigmas de la misma universidad, por ello es que el aporte de la deontología es para esclarecer el límite responsable que tiene el hombre desde el lugar que le corresponde. (Ynga, et al., 2022, p. 25)

No puede generarse conocimiento sin que se cuestione para llegar a la verdad, aunque sea ésta adversa, que está encubierta en el conocimiento. Si se relaciona el concepto y el contexto es inevitable referirse a la deontología como aquella ciencia silenciosa y muchas veces *rara*, por cuanto el hecho educativo es un acontecimiento humano provocado o voluntario. El contexto posee sus propios enigmas que contrarrestan la pertinencia del concepto, por cuanto no todos los estudiantes comprenden al mismo tiempo y tampoco comprenden lo mismo, aunque el emisor tenga la mejor estrategia comunicativa. El enigma de *la Chakana pregunta* trasciende en el poder que emana del mismo estudiante, la pregunta es un enigma y la respuesta es una utopía, por eso es que el pensamiento crítico parte del conocimiento para lograr otro deontológicamente.

La condición utópica del conocimiento mediante la pregunta y lo que proyecta depende mucho del tipo de concepto, pero singularmente depende mucho del concepto como un factor condicionante. Para Bocanegra et al., (2022a), un concepto es un ejercicio con estructura cognitiva que representa cualquier tipo de cuestionamiento capaz de definir algunas condiciones del desempeño humano (p. 209), lo cual supone que trasciende el conocimiento sobre otro conocimiento. En esta misma condición y dentro de las comparaciones, una pregunta es un

conglomerado de conocimiento cuestionador, no se trata de un enunciado que busca una respuesta, la utopía entre la pregunta y el conocimiento radica en la misma naturaleza humana.

El uso pertinente o desmedido de una estrategia puede lograr que el contexto ofrezca muchas posibilidades y se descubra que, con el tiempo, la estrategia migra a otros propósitos, porque las condiciones lo permiten. Por ejemplo: ¿la *Chakana* puede solamente observarse desde la formulación de preguntas? De ser así, se trata solo de una posibilidad. Sin embargo, con el tiempo la configuración puede ser otra con mayor énfasis en la construcción de preguntas antes que tener en cuenta los procesos posteriores a ello.

Estas interpolaciones son recurrentes, por ello es que se cuestiona *la pureza* de la estrategia. Entonces, el contexto depende mucho o se origina en el *saber hacer* del docente y este *saber hacer* debería estar relacionado con los procesos de investigación, puesto que “[u]n docente que actúa indistintamente a la investigación no tendría muchas herramientas con las que pueda actuar porque el mismo desempeño docente y su relación con el pensamiento crítico puede ser una paradoja” (Rojas Yalta et al., 2021, p. 10). De tal manera que cualquier estrategia perdería las condiciones para las cuales se ha creado. El propósito de la estrategia en relación con las condiciones que proyectan las preguntas depende mucho del dinamismo que se haya generado. Por lo tanto, la estrategia no es estática, porque el planteamiento de las nueve preguntas define la proyección del pensamiento crítico, admite proposiciones y ciertas lógicas que intentan: explicar, exponer, argumentar, defender, oponer una serie de ideas que constituyen conocimiento. El dinamismo es absoluto y de mucha proyección, porque la estrategia renuncia a la respuesta perfecta. Con ello se procrea conocimiento, se consolida las perspectivas, se argumentan algunas afirmaciones, razón por la cual se entiende que “[l]a creación del concepto trasciende en el sentido que vivifica la condición humana, porque se trata del constante aprendizaje (Bocanegra, 2021a, p. 265) que ha de servir indistintamente, pero que al mismo tiempo es una nueva estructuración del *saber pensar* y del *saber aprender* en medio del dinamismo de los cuestionamientos. Finalmente, si se trata de comprender el contexto en el cual se desarrollan los procesos formativos debe hablarse de las condiciones propias del acercamiento entre el docente y los estudiantes con un solo propósito. Es decir, el hecho educativo visto desde el desempeño entendido, según Bocanegra, et al. (2021a), como la etología humana representada en el docente que cumple una función específica, sin dejar de retribuir a la formación (p. 71).

1.5. El concepto y el contexto universitario

El desarrollo de cualquier estrategia, aun cuando recién sea conocida por los estudiantes, responde necesariamente a las prácticas anteriores. En el caso de las 15 estudiantes motivo de la investigación, precisan que el 33.3% ha utilizado el mapa mental; 60% ha utilizado el mapa conceptual; y, 6.7% ha utilizado la lluvia de ideas. Los tres organizadores existen porque se ha establecido como una cultura para organizar ideas.

La recurrencia parte de las expectativas del docente, o de alguno de ellos. Desde la educación secundaria, las evidencias del uso recurrente del mapa conceptual, dentro de sus prácticas cotidianas, ha permitido perennizar que la información *ha de ser organizada* conforme el docente lo ha solicitado. Por lo tanto, un antecedente al uso de *la Chakana* es la *organización de ideas* mediante el mapa mental y conceptual, aunque la lluvia de ideas tiene otro matiz en tal solo el 6.7% ¿Cuál es el saber previo a *la Chakana pregunta*? El valor etológico hacia los conceptos que orientan el desarrollo humano, como es evidente, es solo la organización de información acorde a lo que los mapas solicitan.

En aquellas alumnas que han sostenido alguna experiencia vinculada con el desarrollo del pensamiento, más no con la *organización del mismo* se puede registrar otro tipo de comportamiento. En este caso, el 86.7% sí tuvo la experiencia de elaborar preguntas, al menos tiene una idea de cómo preguntar, más no se juzga el tipo de pregunta o las exigencias que se buscaba; mientras, el 13.3% no tuvo la experiencia. Preguntar, para ellas, fue una experiencia distinta, solamente distinta. No podemos afirmar que haya sido *una experiencia significativa*. Vemos el siguiente testimonio en cuanto al ejercicio de preguntar utilizando *la Chakana pregunta*:

“Una experiencia bastante interesante y muy fructífera, pues nos ha dejado nuevas enseñanzas y nuevas técnicas para procesar y analizar una información”

Karol Marleny Roque Núñez

La proyección está en el procesamiento de información, ¿será que preguntar es mejor que subrayar o sumillar?, ¿cómo se podría entender que *la Chakana* permite nuevas técnicas para analizar información? El aprendizaje *con la Chakana pregunta* es resolutivo en tanto el cambio de esquema mental respecto del análisis de información ya tiene un nuevo antecedente. Quiere decir que analizar información es *algo así* como: cuestionar, preguntar, poner en duda, no ser tan absoluto, cuestionar cualquier tipo de afirmación o negación. Estas posibilidades son interesantes porque se moviliza la cognición y los esquemas mentales respecto del tipo de aprendizaje o de enseñanza mediante la *acción de preguntar*. Resulta apremiante y necesario dentro del proceso formativo en educación inicial.

Elaborar preguntas resalta la acción cognitiva, ya sea por la producción de conocimiento o por el mismo procesamiento de información. En este sentido, cuando se valora el contexto o el antecedente a la elaboración de las preguntas, está vinculado a la identificación de las características o a la percepción de los aportes de la psicología dentro del marco de la cognición. No obstante, hablar de ella es contemplar el mundo en el cual se disputan el poder de los estudios de la mente, donde la psicología se une y se reusa a la filosofía o entre ellas está la misma lingüística, de cierto modo, comprender el tiempo y espacio de la psicología cognitiva sería solo para especular, sabiendo que las explicaciones sobre el comportamiento humano tienen variados matices.

Sin embargo, el hecho de cuestionar mediante *la Chakana pregunta*, partiendo de que preguntar es producir conocimiento, se entiende que existen algunas relaciones con la cognición, deslindando o demostrando algunas preferencias por algunos teóricos. Lo cierto es que el concepto y las percepciones acerca de la relación pregunta-cognición es evidente y no puede ser ajena al proceso formativo de las estudiantes de educación inicial. Por ello es que el 26.7% piensa *la Chakana pregunta* se relaciona con la capacidad para crear conocimiento. Mientras que el 26.7% considera que se trata de una capacidad para aprender de distintas maneras. El 40% la relaciona con la caracterización de los procesos cognitivos y el 6.7% la vincula con el desarrollo de la sinergia de los procesos cognitivos.

Las percepciones son importantes en la medida que *la acción de preguntar* no es exenta de las ciencias de modo general. Ello implica que se trata de procesos que tienen origen en la mente y por ello es que las preguntas representan el poder del conocimiento en sí misma, antes que la diversidad de respuestas.

“El desarrollo de la *chakana* ha sido importante ya que nos permitió **analizar, interpretar y entender** cada una de las lecturas, es algo que debería implementarse en las escuelas como un medio de **motivación** para el estudiante, pero sobre todo que se haga que el alumno analice las lecturas”

Sandra Judith Terrones Hernández

El testimonio es claro cuando puntualiza cuatro categorías muy vinculadas a los procesos cognitivos: analizar, interpretar, entender, motivar. *La Chakana pregunta* y sus relaciones con la cognición son determinantes porque genera posibilidades para replantear nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. Valorar cualquier tipo de pregunta dentro del proceso de aprendizaje no debe ser, necesariamente, el camino a la evaluación, porque una pregunta no necesariamente debe contemplarse desde la respuesta. Las relaciones entre las preguntas y otras categorías son implícitas y originan una serie de perspectivas que son importantes para caracterizar el aprendizaje o el desarrollo de capacidades. Otra relación entre la pregunta y el proceso de enseñanza-aprendizaje explica que *la Chakana pregunta* se refleja, o

en todo caso establece alguna conexión. Al menos el 40% piensa que *la Chakana* organiza información; el 26.7% considera que plantear preguntas implica el ejercicio de la crítica de ideas; el 26.7% admite que *la Chakana pregunta* permita relacionar conceptos y el 6.7% piensa que se crea conocimiento. Estos resultados pueden tomarse como propuestas importantes en tanto que también refleja una realidad cuya incipiente idea no se condice con el espíritu de la estrategia, puesto que la creación de conocimiento le corresponde a cualquier persona, porque no se distingue qué tipo de conocimiento se pretende. Si solo el 6.7% piensa en ello es complejo y distante del verdadero valor de cualquier estrategia. Las cuatro posibilidades planteadas a partir de la valoración de *la Chakana* plantean generalidades, aunque deja un atisbo para relacionarlo con el conocimiento.

La creación de conocimiento y otras posibilidades relacionadas con la cognición es una aspiración cuyo origen está en el proceso de creación de cualquier pregunta. No se trata de una invención porque los antecedentes son también importantes y lo que proyecta debe generar otras posibilidades. Si sostenemos que los saberes previos son importantes, quiere decir que antes de plantear preguntas existen algunas relaciones. Veamos: el 26.7% piensa en la comparación, discriminación, selección, redacción y verificación como elementos importantes antes de plantear una pregunta; mientras que el 73.3% sostiene que antes de plantear una pregunta es necesario el desarrollo de habilidades como: analizar, interpretar, exponer, evaluar, autorregular y deducir. Ambos escenarios solo caracterizan y definen el rol de los procesos mentales. Por ello es que cuando se habla de pensamiento, es lo mismo que cognición, ya sea como construcción o proceso. Ahora bien ¿serán estos procesos los mismos para cualquier tipo de pregunta?

En el caso de *la Chakana*, se trata de preguntas con énfasis en el pensamiento crítico, puesto que se trata del rol del pensamiento que emplea un recurso (la pregunta) para construir o deconstruir otro. El fin es el poder de la verdad, el fin es ser consciente de lo que pensamos y cómo lo que pensamos permite alcanzar y analizar otro tipo de conocimiento, puesto que entendemos que el contexto es condicionante del mismo pensamiento. En todo caso, valoremos la intriga en el siguiente comentario:

“La Chakana pregunta ha sido una experiencia novedosa e intrigante para mi persona, porque ha sido un proceso de asumir retos donde la complejidad iba aumentando de acuerdo a las lecturas y sobre todo la exigencia a nivel personal para perfeccionar en cada sesión las preguntas planteadas; pienso que me ha ayudado a poder inferir en mis lecturas y cambiar de una u otra maneras mis hábitos de lectura”

Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez

¿Cómo tendríamos que valorar tan singular aporte en torno a la intriga?, ¿preguntar es asumir, ciertamente, alguna intriga?, ¿es acaso el acto de enseñar un proceso intrigante? De todos

modos, podemos cuestionarnos con el fin de comprender el valor polisémico de intriga, sin que por ello pensemos que una pregunta no lo es, o es un todo intrigante.

Entre el contexto de la pregunta, sus antecedentes, y lo que proyecta mediante otros cuestionamientos, puede haber alguna intriga que, por cierto, es parte de lo enigmático del conocimiento que, para llegar a la verdad siempre está la respuesta. Pero no necesariamente es así porque el cuestionamiento es esclarecedor antes que cualquier respuesta, muchas veces, intrépida. Analizar una pregunta con el fin de desentrañar la intriga o lo que oculta es necesario *exponer* los argumentos, la exposición de ellos permitirá comprender, no solo el argumento, sino que se trata del registro de atributos, características o condiciones que permitirían analizar el mensaje en una pregunta. Este proceso implica que el análisis es una condición para el desarrollo del pensamiento. Una pregunta tiene riqueza categorial o epistemológica cuando en ella es evidente la estructura del mensaje. Por ello, es importante cuando se dice que *preguntar es crear conocimiento*, puesto que todos los individuos tienen ciertos patrones cognitivos que hacen la distinción.

En este escenario, y en las condiciones en las que se está desarrollando *la Chakana*, no podemos dejar de lado la cognición de los involucrados. Es decir, el docente y los alumnos, pues se ha registrado que el 26.7% piensa que analizar el mensaje en la pregunta implica desarrollar más investigaciones; el 20% considera que, a mayor conocimiento mejor análisis del mensaje; y, el 53.3% asume que la objetividad es un atributo importante para analizar el mensaje.

Las tres posibilidades que permiten caracterizar el análisis del mensaje de la pregunta son importantes en la medida que se refleja que una pregunta es una construcción dialéctica del pensamiento humano; no solo es la representación del mismo con el fin de transmitir un mensaje, puesto que esto haría pensar que no existe pregunta *difícil*, puede ser *intrigante*, tampoco puede ser *fácil*. El entendimiento del mensaje desde las acciones del lenguaje es definitivo porque ha promovido el desarrollo del pensamiento y las condiciones que ello ha generado.

Las valoraciones a las preguntas siempre han tenido extremos relativos a pensar entre lo *difícil* y lo *fácil*, cuando se trataba siempre del ejercicio de la memoria de manera exagerada, porque el enigma o la intriga ha sido siempre el derrotero del docente utilizado para *medir* el desempeño del estudiante. Pero no para generarle nuevas expectativas sobre su mismo aprendizaje.

Crear una pregunta tiene implicancias importantes en el desarrollo del pensamiento, sobre todo cuando el contenido no debe quedar en el vacío. Es decir, saber: ¿hacia dónde nos conduce la pregunta? Cuyo contenido es una categoría o más de una, que sobre ellas establecemos una perspectiva, pero sobre todo sabemos que el contenido es materia importante para seguir analizando. En tal virtud, se puede afirmar que el 60% de las encuestadas admiten que, cuando valoran el contenido de la pregunta, el sustento radica en el desarrollo del

pensamiento crítico; el 13.3% considera el mismo contenido de modo general; el 20% afirma que se trata del análisis de las categorías en cada pregunta; y, el 6.7% piensa en la misma síntesis al observar las nueve preguntas.

Las cinco perspectivas en torno al contenido de las preguntas son importantes en la medida que se puede juzgar el poder del contenido en relación con la movilización del pensamiento. El resaltante 60% acusa directamente al poder del pensamiento crítico como un elemento importante dentro de la cognición humana. Sin embargo, también se deja en claro que una pregunta no se excluye de la posibilidad de juzgarla como aprehensión del mismo contenido. Algo así como *buscar en cada pregunta* una o más categorías relevantes con el fin de resaltar el hallazgo. Sin considerar el porcentaje que arroja los resultados, el contenido (categoría) es importante en el proceso de análisis. No puede haber pregunta sin contenido, como tampoco puede haber contenido que no esté en alguna pregunta. Si bien es cierto que casi siempre se pregunta por un contenido, o es que el contenido enigmático genera expectativas, es también cierto que antes de preguntar trasciende el contenido que orienta el sentido de la pregunta.

Todo lo que se haya escrito en torno al contexto y bajo cualquier percepción será siempre para el análisis porque la incertidumbre o el enigma que contiene permite un mejor análisis del concepto para determinar, no tanto el origen, sino que la proyección es también un aspecto que debe considerarse. En este sentido, las evidencias en torno a la comprensión textual de la pregunta tienen perspectivas centradas en diversos componentes. Por ejemplo, el 20% piensa que la comprensión textual está relacionada con la existencia de procesos cognitivos; el 13.3% considera que existe la necesidad de una respuesta; el 20% afirma que el análisis textual está relacionado con la producción de nuevo conocimiento; y, el 46.7% admite que las vinculaciones con el sentido crítico de la pregunta son importantes.

Estos juicios deliberativos en torno al antecedente o al constructo creado para observar *lo textual de la pregunta* posee condiciones donde la cognición moviliza otras categorías asociadas al desarrollo del pensamiento crítico. Puesto que, siendo *lo textual* tan igual como *lo literal*, no es del todo un ejercicio extremo de la memoria, sino que las expectativas van más allá o en todo caso los procesos mentales convergen de una u otra manera.

“Fue una experiencia un poco rara al inicio porque no tenía idea de cómo trabajar exactamente con la *Chakana* y ya después aprendí y se me hizo más fácil realizarlo”

Carla Mercedes Quesquén Varona

Es evidente el hallazgo registrado como *raro* al desarrollar la experiencia, queda como evidencia que analizar textualmente tiene algunas otras ideas que no solamente contribuyen al desarrollo del pensamiento, sino que enriquecen el análisis. Las relaciones establecidas mediante

el cuestionario revelan el contexto de la elaboración de cada pregunta. De igual modo sucede cuando se intenta identificar en elemento que ayuda a la creación de preguntas, pues se trata de un ejercicio antelado, quizá un tanto instintivo o motivado por alguna circunstancia o la misma incertidumbre. Sin embargo, forma parte del proceso.

Plantear una pregunta es también estructurar el pensamiento en la medida que el interés por desarrollar el pensamiento lo exige. Por ejemplo, sería importante saber: ¿cuáles son los elementos que sirven para plantear preguntas? Ello supone un ejercicio previo. Sin embargo, las perspectivas describen algunos datos del siguiente modo: el 60% valora el pensamiento crítico antes que la misma cognición; el 26.7% afirma que la cognición es un previo y posterior a la pregunta; y, el 13.3% señala que es un proceso anterior a la pregunta. Estas posibilidades son importantes en la medida que el desarrollo del pensamiento no es independiente a otros elementos como la cognición. Quiere decir que esta categoría está muy bien asociada al pensamiento porque los juicios de valor sobre los enunciados están y provienen de la mente, proyectan ideas y buscan otros escenarios donde se pueda explicar con detalles las condiciones de las preguntas. Lo señalado en cuanto a que la cognición prevalece después de la pregunta implica que la misma pregunta se somete a otro proceso, si se quiere, de evaluación. Entonces, una pregunta de este tipo no termina con el planteamiento, sino que las prospectivas alcanzan niveles importantes para considerar que no tiene límite cuando se piensa antes y después de la pregunta.

1.6. Contexto y cognición

Las condiciones conceptuales de los saberes previos son interesantes en la medida que están ocultos o itinerantes cada vez que se produce la movilización cognitiva. Ello se explica cuando se establecen relaciones, como: *pregunta-cognición*, *pregunta-pensamiento*, *razonamiento-pensamiento*, *cognición-contexto*, etc. Este tipo de asociación pragmática nos acerca un poco más al tipo de enroque que se confirma con la construcción de la relación. Algunos de los enunciados son significativos porque caracterizan la relación semántica y lo hace del siguiente modo:

- El 13.3% afirma que *la Chakana pregunta* es una estrategia cognitiva, pero que no se aleja del lado del contexto.
- El 46.7% admite que contexto es una construcción cognitiva que permite plantear preguntas.
- El 13.3% considera que contexto se impone a la cognición para plantear preguntas.
- El 26.7% afirma que la cognición permite caracterizar el contexto antes de plantear preguntas.

Cualquiera de las opciones que se ha logrado resalta que las categorías asociadas a *la Chakana* son constructos que se han desarrollado interdependientemente y las condiciones respecto a la funcionalidad del concepto han cambiado. Por ejemplo, que el 13.3% piense que el contexto se impone a la pertinencia del concepto. Este razonamiento tiene un potencial argumento porque pone en cuestión la utilidad del concepto en función del impacto que debe lograr. No obstante, ¿cuál sería el impacto? Pensamos que debe repercutir el desarrollo del pensamiento al margen del tipo de aprendizaje o la utilidad del mismo, considerando que una estudiante de ciencias de la educación o cualquier otra persona con aspiraciones debería ser consciente de cómo procesa información y en qué medida es útil el conocimiento.

En el terreno propiamente dicho del uso de las estrategias en el plano formativo es importante reconocer que todos los procesos cognitivos desarrollados a lo largo de la formación humana configuran el contexto cuya dinamismo permite cuestionar las propuestas. La construcción del contexto no tiene cierta temporalidad, porque los modos de pensar y hasta los argumentos se construyen en la medida que se acumula información o algunas formas de aprendizaje resultan más importantes que otras. Por ejemplo, lo que se aprendió teóricamente no siempre se aplica de modo pertinente, los recuerdos no siempre son los mismos, solo quedan ideas relativas, por ello es que cuando se produce la enseñanza no siempre se utiliza la verdadera estrategia o es que los procedimientos cambian, en muchos casos los factores lo permiten. En este proceso los conceptos de cognición y la variedad de propuestas también juegan su propio papel y las percepciones como producto de la comprensión de los mismos aportan algunas ideas. Veamos este hallazgo:

- El 60% piensa que la cognición es un proceso que permite plantear preguntas.
- El 13.3% plantea que la cognición es una categoría inferior al dominio del conocimiento antes de plantear la pregunta.
- El 20% admite que la cognición es un proceso mental capaz de generar preguntas en el menor tiempo posible.
- El 6.7% asume que la cognición es solo una categoría importante antes de plantear una pregunta.

Todos los cuestionamientos, percepciones, ideas, conjeturas tienen, en el fondo, un matiz corpóreo que puede funcionar mediante relaciones epistemológicas, por ejemplo:

- Cognición-pregunta-epistemología.
- Pregunta, epistemología-didáctica.
- Epistemología-cognición- pensamiento.

- Pregunta-pensamiento-cognición.
- Tiempo-cognición-pregunta.

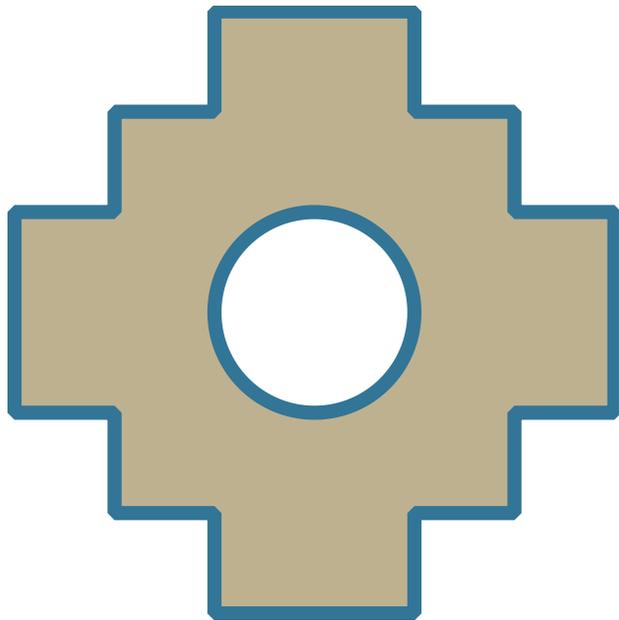
La infinidad de relaciones permiten analizar el espacio que tiene cada concepto y cuya pureza encuentra en la realidad las limitaciones propias del conocimiento. No puede haber una estrategia didáctica tan versátil para el proceso complejo de aprendizaje, como que la complejidad espera de una de ellas para solucionar el problema de enseñanza y de aprendizaje en cualquier contexto.

El juego dialéctico entre la pregunta y la no respuesta como parte deontológica de la estrategia permite reflexionar mucho sobre la naturaleza de la misma con el fin de asegurar que la enseñanza, de pronto, genera autonomía cuando se toman decisiones mediante el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, no habrá pregunta tan absoluta como la respuesta que pretende cerrar el pensamiento en el mismo sentido.

“Realizar *la Chakana pregunta* ha sido una experiencia interesante y única, que al principio fue un tanto difícil de comprender, pero después pude desarrollar esta capacidad para crear preguntas a partir del texto leído, gracias a la comprensión e interpretación, sin necesidad de buscar las respuestas a esas preguntas como inicialmente lo hacía”.

Sarita Cecilia Farroñan Córdova

Capítulo 2: Transversalidad y currículo



2.1. Aproximaciones prácticas y lecturas curriculares

Tal como se ha sostenido, y como consta en los documentos que preceden a este libro, el desarrollo de la *Chakana pregunta* parte de la lectura de textos breves y son de carácter argumentativo. Al parecer *los casos* ha sido materia o insumo para el desarrollo de las nueve preguntas, con lo cual se demuestra que los procesos de lectura de textos argumentativos conducen directamente al planteamiento de preguntas. Por lo tanto, se ha establecido seis textos, haciendo la salvedad del último, que es un texto discontinuo. Por lo demás, guarda el mismo lineamiento que la propuesta original planteada por Bocanegra (2020).

Desde esta perspectiva, y dentro del curso de práctica intensiva II, se introdujeron las seis lecturas complementarias al silabo y no han sido motivo de evaluación. Por lo tanto, el desarrollo de las 16 *Chakanas* ha sido un ejercicio latente para describir y caracterizar el tipo de pregunta desde la etapa inicial hasta terminado el proceso de investigación, con el fin de determinar la narrativa de las preguntas en relación con la pureza de la estrategia propia para el desarrollo del pensamiento crítico. Aclarando que no ha sido el objetivo, en esta oportunidad, el hecho de redactar textos académicos. Por el contrario, pensamos que el entrenamiento para elaborar preguntas requiere de procesos propios que puedan conducir el desarrollo del pensamiento crítico. Con este enfoque, expresamos nuestra postura respecto de la propuesta original, la misma que se sustenta en el aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, la realidad y apego a las preguntas de nivel literal son contundentes y ello no permite, necesariamente, avanzar con otros procesos de alta demanda cognitiva.

La propuesta que se plantea en este libro es relativamente complementaria al curso de práctica intensiva II, mediante el ejercicio de lectura y permite el análisis del currículo para la formación inicial de estudiantes de educación de la Escuela Profesional de Ciencias de la Educación, en la especialidad de Educación Inicial. En lo sucesivo se registran 16 *Chakanas* que hacen un total de 153 preguntas con base en tres textos complementarios al desarrollo del curso antes mencionado.

2.2. El currículo en el contexto

Sobre los procesos de construcción del currículo, de modo general, se anticipan algunas ideas en torno a la importancia del mismo en el proceso formativo. Por ello, la existencia de los enfoques sobre el cual se desarrollan competencias, habilidades o destrezas. Sin embargo, existe la pregunta que trata de comprender —sin respuesta— el espacio académico o la orientación del enfoque. Algo así como la ruta que sirve de orientación podría, entonces, pensarse que ¿un currículo de formación profesional no debería tener enfoque?, ¿qué pasaría si no existiese el enfoque?, ¿estaría en riesgo el perfil profesional del estudiante de educación? Entre cada pregunta que nos hemos permitido plantear está oculta o discreta la respuesta sin pretenderla. Ahí la razón de ser de la *Chakana pregunta* como la estrategia que moviliza el conocimiento y el

pensamiento crítico para comprender que el currículo de formación docente requiere obligatoriamente del enfoque, cual sea este. Movilizar el conocimiento es generar experiencias que provoquen nuevos aprendizajes. Veamos:

“Fue una experiencia agradable, que requirió de mi concentración y análisis de cada lectura dada, me gustó mucho la dinámica en la que se relacionan las preguntas de un mismo texto, para llegar así a una pregunta fundamental que sintetiza el tema”

Karla Anayely De La Cruz Carlos

Otra de las categorías asociadas al currículo de formación profesional está cifrada dentro del marco teórico. A decir de ello, no tan distante del enfoque, también existe alguna teoría que lo respalda. Es decir, se puede hablar de una teoría tradicional en función del tiempo transcurrido, tal como lo registra Posner (2000, p. 50): en los aportes de Harris, seguido de las ideas de Dewey, posteriormente apareció Cremin, luego surgió Bennet, Ravitch, Bloom y Hirsch. Esta secuencia es histórica y por tanto tiene la condición de ser tradicional, puesto que los cambios son vertiginosos, aunque se puede considerar que su relativa vigencia es aún importante en la medida que las valoraciones conceptuales no han sido del todo rigurosas y por ello requiere una revisión de la literatura. En todo caso, cómo entender que el currículo, sin teoría, pretenda solucionar el problema de formación docente. Precisamente, *la Chakana pregunta* busca analizar estas categorías sin desmedro del modelo didáctico, que es lo que existe cuando se leen textos sencillos y a partir de ello se asumen juicios de valor mediante nueve preguntas. Veamos ahora las preguntas en torno al siguiente texto (Didáctica general tejada 2018, 2023) (Figura 1).

Lectura 1

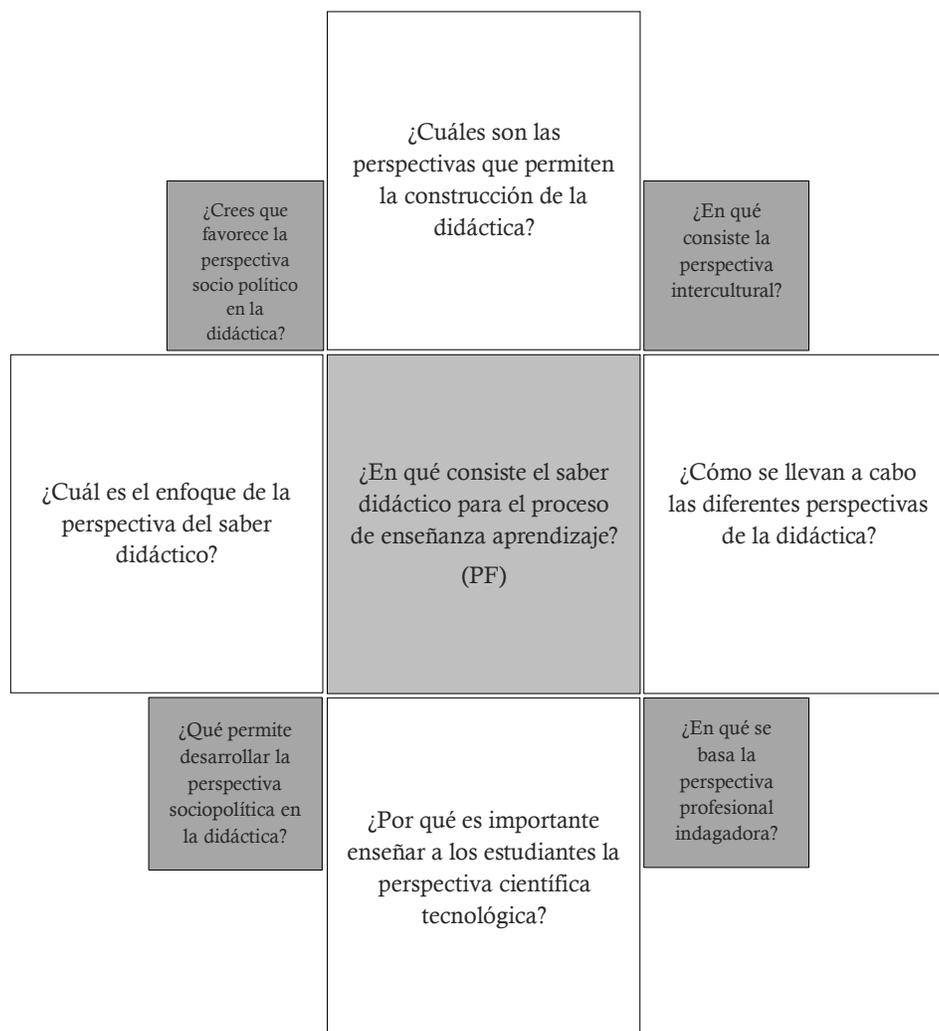
Enfoques, teorías y modelos didácticos

Medina y Salvador exponen que el papel del saber didáctico se concierne en propiciar teorías, modelos y visiones que mejor faciliten la comprensión e interpretación de la realidad formativa y la valoración de las decisiones más adecuadas para entender a cada estudiante en sus intereses y deseos, a la vez construir en el aula un clima de satisfacción y dedicación a la tarea que promueva la educación y la estimación empática de todas las personas. Ellos plantean que la construcción de la didáctica se lleva a cabo desde diferentes perspectivas que elaboran el saber y la toma de decisiones innovadoras que caracterizan al individuo, a los investigadores en la Didáctica y a los prácticos de la enseñanza. Para ellos una perspectiva del saber didáctico es la concepción que se le da a la enseñanza.

Los autores antes citados indican cuatro perspectivas que dan respuesta a la construcción de la Didáctica general, explican que: la perspectiva científica-tecnológica, se concreta en una práctica eficiente y eficaz al servicio de unos valores formativos, organizando las acciones como procesos racionales, ajustados a las diversas realidades y al servicio de los fines educativos; la perspectiva cultural-intercultural, se basa en el reconocer el valor de la interpretación de la cultura, del modo de apertura, de su construcción y de la mejora integradora, posibilitando que los nuevos mundos lo sean desde el esfuerzo y armonía superadora de dilemas, contradicciones y emergencias axiológicas necesariamente mejorables y nunca cerradas y rígidas. La interculturalidad representa un esfuerzo de tolerancia y enriquecimiento mutuo entre culturas, orientadas desde el encuentro con valores de solidaridad y aceptación de derechos y deberes fundamentales, comprometiéndose en la igualdad de los seres humanos y la búsqueda continua y reconocida de toma de decisiones al servicio de los seres humanos en libertad plena y corresponsable.

Otra perspectiva que explican es la profesional-indagadora, ellos indican que esta le permite hay docente ver una panorámica de situaciones que atañen a la realidad educativa y las concepciones que demandan al profesorado basada en la profesionalidad, la indagación y la complejidad emergente, derivada de las nuevas opciones culturales, la identidad de valores esenciales. Por último, destacan la perspectiva socio-político, busca reflejar los problemas o conflictos que se presenta en la sociedad, teniendo en cuenta que la actividad de la enseñanza es una actividad social y que debe ser emergido como un factor de análisis y reflexión para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, retomando a la enseñanza su lucha contra la injusticia social.

Figura 1
Chakana 01



Nota. Ejercicio elaborado por Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez, Rosmery Wendy Castillo Minchán, Carla Mercedes Quesquén Varona y Alejandra Tatiana Sanchez Santa Cruz.

Las nueve preguntas focalizan las expectativas en reconocer las cuatro perspectivas en relación con el saber didáctico, la importancia de la narrativa —sin respuestas— es preclara en el sentido de identificar alguna postura en el equipo. La perspectiva, un poco distante del pensamiento crítico, alude con cierto énfasis excluir la valoración de las cuatro perspectivas del saber didáctico, la aprehensión categorial del saber didáctico está centrado en el desarrollo del docente. Es decir, saber enseñar y la orientación del currículo tiene el mismo acento.

Aunque las nueve preguntas, y su énfasis en el saber didáctico análogo al saber enseñar, es contundente, no deja de ser importante desde las contra preguntas. Por ejemplo: ¿qué argumentos pueden haber motivado la pregunta fundamental?, ¿qué elementos en común tienen las cuatro preguntas complementarias?, ¿por qué es importante saber el cómo se lleva a cabo las diferentes perspectivas de la didáctica? (pregunta principal del lado derecho). Estos cuestionamientos son importantes en la medida que permiten reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento crítico, que es lo que se espera de *la Chakana pregunta*. Sin embargo, aunque ausente ello es significativo que las preguntas sí conducen al desarrollo del pensamiento, pero desde la perspectiva de proceso.

“La Chakana pregunta es muy interesante, que puede usarse como una estrategia de indagación donde se fomente el pensamiento crítico en los estudiantes. Ayuda a fomentar la indagación, creatividad al crear preguntas y desglosar esa pregunta a muchas, así como viceversa”

Karina Sofía García Ucañay

La identificación de los rasgos orientados al pensamiento crítico en la Chakana 01 no son evidentes, pero dejan trascender mediante otro tipo de pregunta. Sin embargo, la pregunta principal del lado izquierdo ¿Cuál es el enfoque de la perspectiva del saber didáctico? Nos da indicios de cierto cuestionamiento al mismo enfoque del saber didáctico en la interpretación del equipo que ha elaborado. Se puede presumir que sean las cuatro perspectivas que se han señalado. Aquí estamos por la ruta de buscar la respuesta, algo que no es propio de *la Chakana*. Sin embargo, ayuda a comprender que detrás de la pregunta estuviera, de modo discreto, otra pregunta como: ¿cuál podría ser el argumento o los argumentos que ayudan a edificar el saber didáctico como arista para el currículo de formación profesional?

La evidencia detrás de las preguntas y de acuerdo con el mensaje de *la Chakana pregunta* es que las preguntas tienen elementos ocultos que, a lo mejor, se quedaron en el tintero y no trascienden para comprender el saber didáctico que apela a la ciencia didáctica y que, por lo tanto, el currículo no puede ser ajeno a ello. No existe currículo de formación profesional docente en el que esté ausente el poder de la didáctica. No se trata de una tautología hablar de didáctica del currículo mediante otra estrategia didáctica en proceso de introducción en la formación universitaria, porque todo currículo que se construye es evidentemente un proceso social, cultural, dialéctico, político, etc. Por lo tanto, el dominio de la enseñanza reposa en cualquier saber didáctico. Dicho de otro modo, mediante *la Chakana pregunta* se aprende a preguntar con sentido crítico antes que solo cuestionar por desconocimiento.

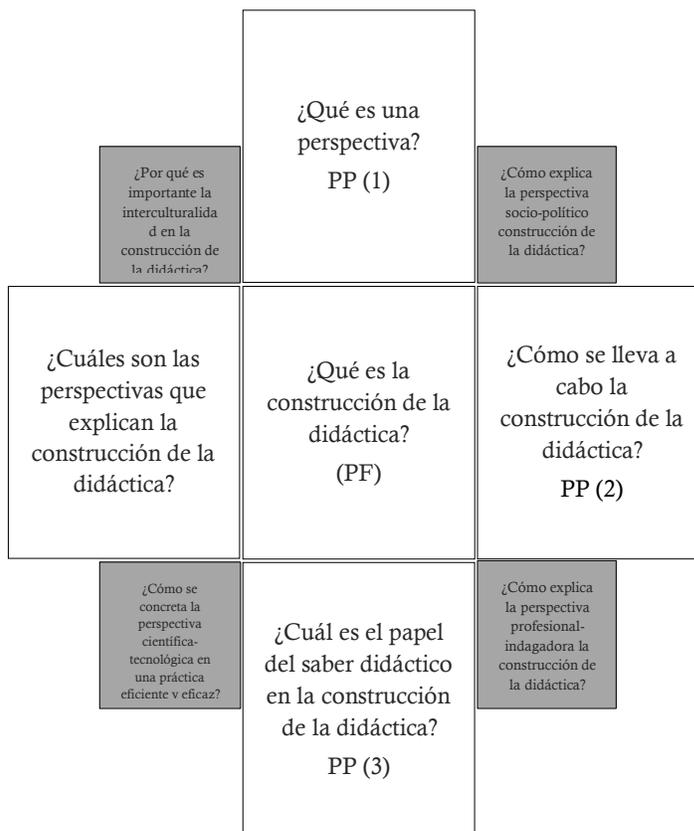
“Es una experiencia nueva pero muy interesante, que permite poder desarrollar el pensamiento crítico a base de preguntas e ideas relacionadas entre sí, diferenciándolas de mayor a menor jerarquía, considero que ayudó mucho a poder desarrollar más mis procesos cognitivos en base a la deducción y interpretación de nuevos contenidos”

Alejandra Tatiana Sanchez Santa Cruz

Al inicio de la investigación encaramos la incertidumbre de la naturaleza de *la Chakana pregunta* sin respuesta. Los testimonios del profesor Bocanegra, de cierto modo, nos generaron ciertas dudas que, por cierto, son naturales. Sin embargo, el aprendizaje mediante las preguntas nos aventuraba a crear muchas expectativas sobre el tipo de preguntas que las estudiantes podrían plantear. Desde este ángulo del aprendizaje, mediante *la Chakana pregunta*, ha sido posible comprender que el pensamiento crítico es una categoría imprescindible en la construcción del análisis de cualquier texto con fines de formación profesional en educación. Veamos cómo otra estudiante ha desarrollado nueve preguntas en la Chakana 02 sobre contexto de la virtualidad (Figura 2).

Figura 2

Chakana 02



Nota. Ejercicio elaborado por Eka Lizbet Velasco Melendrez.

El dilema de las preguntas en relación con el texto analizado y la búsqueda del pensamiento crítico es progresivo, como hemos dicho antes. Sin embargo, las preguntas principales 1, 2 y 3 son, en esencia, el argumento para la pregunta fundamental. El análisis de las preguntas que plantea la estudiante tiene implícito cierto cuestionamiento sobre la perspectiva y cómo es que construye y, de pronto, cómo se relaciona con el saber didáctico. La narrativa de Velasco, mediante las nueve preguntas, es interesante en la medida que cuestiona a los autores del texto, puesto que ellos desarrollan la idea de perspectiva. Además, plantean cuatro perspectivas. No obstante, y como es entendible, no todos podemos tener la misma idea o el mismo concepto de perspectiva. Por lo tanto, el mensaje de la pregunta antecede a cualquier propósito que busque cualquier respuesta.

Las expectativas de Velasco mediante las preguntas pueden trascender en la medida que las categorías establecidas en otras preguntas tienen otro sentido para comprender el enfoque del currículo de formación profesional. De hecho, es necesario estar seguro de que las perspectivas, aunque no sean cuatro, son importantes porque construir un currículo es humano y el razonamiento es importante. Frente a ello, la pregunta principal superior permite analizar y comprender que los creadores de los currículos —en la idea de instrumento— representa solo el ideario. Por ejemplo: un analista ecológico respecto de un ingeniero ambiental no piensa lo mismo, de hecho, que cada quien tiene su propia perspectiva. Entonces es necesario analizar, desde el concepto, la naturaleza de *perspectiva*.

“Esta técnica de trabajo me ha servido para entender, sintetizar y analizar un tema determinado de una manera más oportuna”

Rosmery Wendy Castillo Minchán

En este breve análisis podemos proponer que una perspectiva es cierta lógica acerca del conocimiento que ha de ser desarrollado durante la formación profesional o, en su defecto, podría ser la misma perspectiva humana para crear un ideario dentro y para el currículo. Si observamos con detenimiento la pregunta, es importante valorar sus efectos en tanto promueve ciertos patrones con los cuales se fundan programas, cursos, talleres, asignaturas, áreas curriculares y hasta carreras profesionales. Por ello es que existen universidades tecnológicas y humanistas, y dentro de sus concepciones las perspectivas de los currículos son rasgos muy característicos, pero no siempre globalizadores. Uno de los casos es que la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tiene su perspectiva más urbana que andina, porque no asocia el quechua dentro del currículo de formación profesional; tampoco lo hace la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza con la comunidad Awajun; menos lo hace la Universidad Nacional de Cajamarca en el mismo sentido.

A todo esto: ¿cómo entender la perspectiva como categoría de cualquier currículo si solo de trata de una manifestación humana. Notemos ahora la Chakana 03 y la naturaleza de las preguntas (Figura 3).

Figura 3

Chakana 03



Nota. Ejercicio elaborado por Leonela Marisol Coronado Samame, Natalia Alejandra Celi Granados, Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro y Karol Marleny Roque Nuñez.

Una de las formas de análisis que plantea Bocanegra (2020) es el que reúne tres preguntas (análisis horizontal) con el fin de desarrollar el pensamiento crítico. Este tipo de análisis es abierto y está determinado por la libertad de los estudiantes al momento de seleccionar las preguntas para producir el texto, previa elaboración del objetivo. En este sentido, comprender o especular mediante la pregunta: ¿qué es la perspectiva del saber didáctico? (PP) tiene énfasis en los procesos previos a la comprensión de del saber didáctico.

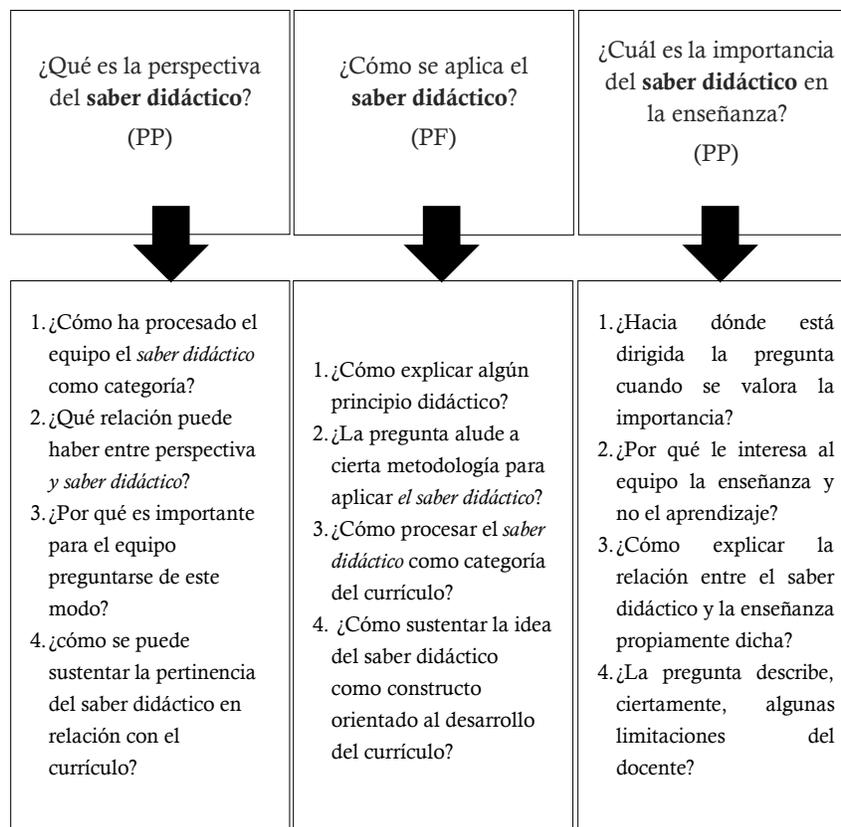
Sin bien el texto describe las cuatro perspectivas del saber didáctico, la pregunta trasciende, en sí misma, al querer desentrañar la perspectiva del propio saber en el plano de la didáctica, con el fin de saber el aseguramiento para el análisis del currículo. Más allá de ello, la segunda pregunta: ¿cómo se aplica el saber didáctico? (PF) posee rigor práctico, pero también es el receptáculo a la PP. El juego de los conceptos establecidos en cada pregunta y expuestas con el fin de comprender la naturaleza del currículo es importante porque, independiente de lo que significa, aporta al análisis.

Finalmente: ¿cuál es la importancia del saber didáctico en la enseñanza? (PP) deja la sensación de la proyección del saber didáctico en el acto de enseñar. Las tres preguntas, dentro del análisis horizontal, ya sea desde la derecha hacia la izquierda o viceversa, y sus elementos en común, aportan al deslindar el rol de la perspectiva, ya sea dentro de la didáctica o en relación con el currículo, sin restarle importancia al enfoque.

Todos los procesos que orientan la construcción del currículo no son elementos aislados por el valor de sus conceptos, dado que cualquier concepto es producto humano y de la experiencia. Por lo tanto, no dejan de ser objetos materia de análisis y cuestionamiento permanente. Ningún cuestionamiento puede estar al margen de los conceptos y cada concepto es una categoría que se presenta explícitamente en la pregunta. Véase cómo ha surgido cada categoría (palabra en negrita) y su disposición en la Figura 4.

Figura 4

Surgimiento de categorías



Nota. Las preguntas del nivel horizontal son importantes.

Es evidente que el saber didáctico, desde cualquier perspectiva con que se analice, tiene y ejerce mucha importancia en la construcción del currículo. Los efectos que se pueden lograr no son cuantificables porque se trata del comportamiento humano cuando pretende construir el currículo asumiendo que el saber didáctico trasciende en el perfil del docente.

Al abordar una parte no menos importante para el análisis del currículo, desde *la Chakana pregunta*, es enriquecedor valorar que al generar preguntas existen juicios críticos respecto del objeto de análisis. El cuestionamiento mediante preguntas nos permite, no solo reconocer el saber didáctico, sino que cobra importancia en cualquier idea que gire en torno a la construcción del currículo. El poder del saber didáctico como categoría para la formación docente de educación inicial no solo se puede discriminar de otros saberes, sino que es imprescindible para la formación profesional. Después de todo, se requiere que la didáctica tenga el espacio muy diferenciado de la pedagogía, aunque sea complementario. Queda claro que desde la perspectiva

de *la Chakana pregunta* los cuestionamientos tienen infinitos propósitos cuyos objetivos trascienden solo en el desarrollo humano.

“Puedo expresar que ha sido una experiencia única, que me ha hecho reflexionar ante la creación o planteamientos de las preguntas, que no siempre estamos frente a preguntas objetivas, sino por el contrario, que muchas veces las preguntas dependen de la perspectiva de cada persona, que son subjetivas, por ende, no siempre existen respuestas incorrectas. Asimismo, a pesar que al inicio de poder contribuir en *la Chakana pregunta* me pareció un poco frustrante porque era como algo nuevo para mí, sin embargo, en el transcurso de las actividades fui adaptándome mejor y comprendiendo desde mi perspectiva la metodología, al punto de poder plantear las preguntas sabiendo que no deben estar explícitas en la lectura”

Leonela Marisol Coronado Samame

2.3. Cómo entendemos la transversalidad en *la Chakana pregunta*

Cuando se elaboran diseños, propuestas, modelos, ideas en torno al currículo se entiende que existen numerosas posibilidades. No obstante, los conceptos pueden ser oscilantes o, en su defecto, presentar una inercia impresionante para repensar las ideas antes de proponerlo. Con el tiempo, el currículo ha sufrido notables cambios. Si las propuestas de currículo han sido creadas a partir de un problema para solucionar otro, las evidencias no son el reflejo del proceso evolutivo del hombre.

Por ello, sería importante cuestionarnos: ¿por qué la necesidad de que el currículo ostente, en su estructura, la idea de la transversalidad?, ¿cómo se puede explicar el origen de la transversalidad asociado al currículo?, ¿cuáles fueron los antecedentes teóricos a la transversalidad?, aun cuando las necesidades de la humanidad son distintas y complejas al mismo tiempo: ¿cómo discernir, desde la práctica, el poder de la transversalidad?

Representar cualquier modelo de currículo tiene implicancias en el desarrollo humano. Las realidades son totalmente complejas en el menor espacio posible porque la naturaleza cognitiva, social, cultural, moral, ética, política es distinta, que no siempre se puede analizar como una oportunidad. Por el contrario, es siempre un problema que genera cambios consustanciales en las personas. La escuela y su proyección, mediante el currículo, no es el espacio definitivo para comprender la complejidad del currículo y de la misma transversalidad porque cada sociedad es el reflejo de lo que la escuela hizo por ella; y cómo es que, en sí misma, es un problema por resolver cuando el modelo educativo es insuficiente.

2.4. Cuál es la utilidad de la transversalidad en torno al currículo

Una de las cuestiones que siempre acusan los modelos curriculares es que existe una segmentación entre lo que visiona el currículo con el desarrollo de competencias, y lo que *se desarrolla* mediante las estrategias didácticas cuando se aterriza en los exámenes tradicionales. Ello implica que los cursos o asignaturas se desarrollan en la medida que el perfil de los docentes así lo determina. Por ejemplo, cuando la formación se conduce al logro de los *producto acreditables* como evidencia de una serie de capacidades o procesos formativos. Sin embargo, solo se remite al desarrollo de actividades académicas que no trascienden porque no responden a los problemas vigentes ¿cuál sería el problema? En el caso de la universidad peruana, existe un problema que puede verse transversalmente y que puede movilizarse el desarrollo de competencias para implementar la redacción académica como una idea fuerza. Entonces: ¿cómo entender la transversalidad como praxis?

Este cuestionamiento puede verse de diversos modos, en tanto las fortalezas del docente o las mismas debilidades pueden generar falsas expectativas, porque el acto de redactar para muchos es una necesidad, para otro forma parte del perfil y para muchos es un problema tan igual como la matemática, porque la escuela no exige que la redacción sea un ejercicio atractivo e interactivo. Bajo el enfoque de la transversalidad y el sentido muy propio de la condición humana, también es pertinente preguntarse: ¿para qué redactar y crear conocimiento si es que en el Perú se lee poco? Con este cuestionamiento se pueden caer muchos paradigmas sobre la epistemología y el sentido elitista. El privilegio de los que redactan no es el mismo privilegio de los que leen. La escuela no lee, tampoco redacta, la universidad tampoco lo hace por su misma inercia. Por ello es que las estrategias no responden a las necesidades de la formación universitaria. Veamos la lectura 2 (Ferrini, 1997), donde se plantea la transversalidad y la pertinencia en cuanto al currículo.

Lectura 2

La transversalidad del currículo

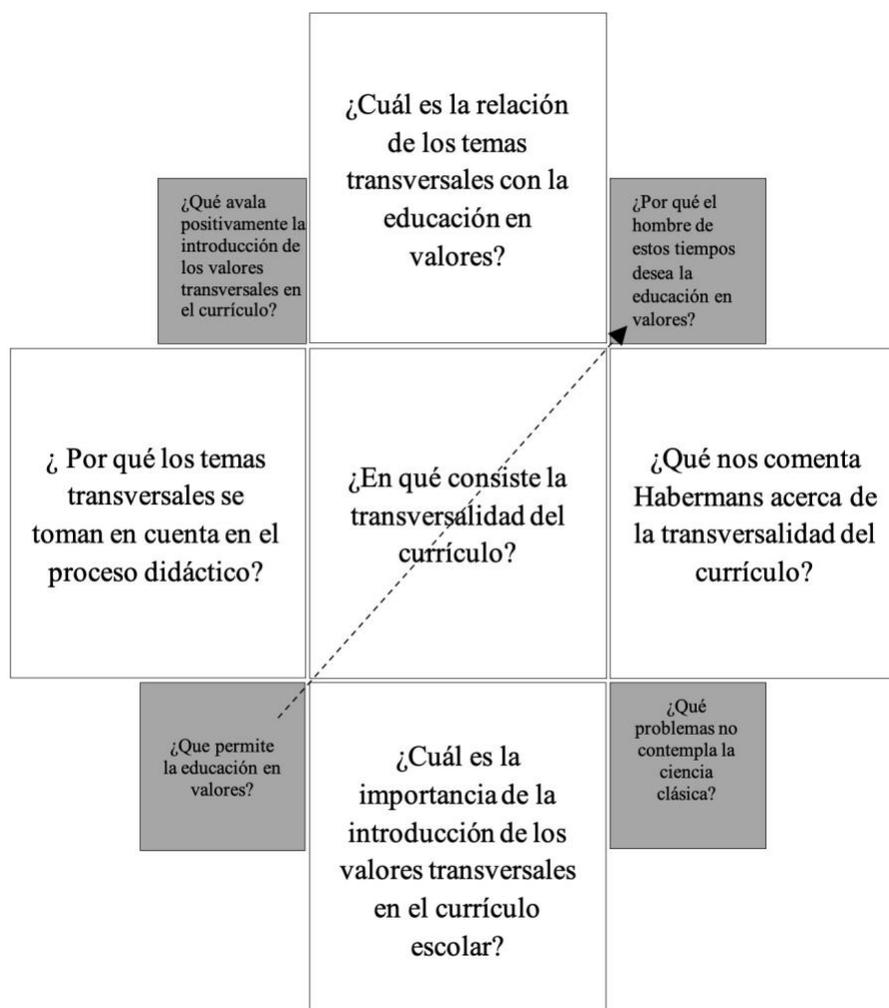
Los temas transversales son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad, en cuyo seno caben múltiples rasgos dialécticamente complementarios: los contenidos o áreas curriculares y los valores o dimensiones actitudinales que conducen a la acción y a la búsqueda de sentido para los mensajes escolares. Son a la vez, un instrumento para conseguir la meta y el objetivo en pos del cual se elabora todo un proceso didáctico. Responden a ese mundo de la vida del que habla Habermans, desde el momento en que parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad. Los temas transversales encuentran su justificación en la pérdida de sentido de la historia. Los argumentos puramente racionales, en cuyo nombre se han cometido barbaridades, han perdido vigencia. El hombre está de vuelta de muchos mensajes que en la escuela ha transmitido como absolutos y han dejado de ilusionar a las personas de nuestro siglo. Son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad. El nuevo planteamiento curricular que supone el trato de los temas transversales en su seno, obliga a preguntarnos sobre cuál es la relación existente entre ellos y la educación en valores, así como en qué consiste esta otra dimensión o ventana abierta a futuro, propia de los temas transversales, que constituye o contempla el ocaso de la razón. Estos temas transversales se alimentan de una filosofía más en consonancia con las preocupaciones de la porción más crítica de la sociedad actual. He aquí la razón que avala positivamente la introducción de los valores transversales en el currículo escolar. Naturalmente sobre todos estos temas vamos a reflexionar a continuación terminando el discurso con una alusión a la relación de dichos temas con la educación de valores, precisamente en esos valores que parecen ser deseados por el sujeto de nuestro tiempo, ahído y hastiado de las consecuencias de una modernidad poco coherente con su primitivo proyecto de la libertad, fraternidad e igualdad sociales. Son los compromisos, hábitos y actitudes por los que aboga la parte más consciente de una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por un respeto y mejora del entorno ambiental, por vivir de una manera saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales. Estos son, entre otros, los problemas que no contempla la ciencia clásica.

Veamos ahora *las Chakanas* que se han logrado con el fin de discutir el sentido de la transversalidad dentro del contexto de la axiología, tal como lo sanciona el texto anterior (Figura 5). Para ello, se ha seleccionado el nivel diagonal que, según Bocanegra et al. (2021), señalan:

Análisis diagonal de las preguntas [...] tiene la misma implicancia y arraigo de la dualidad como atributo de la cosmovisión andina. Todas las habilidades del pensamiento crítico son requeridas y desarrolladas con el fin de comprender el proceso de construcción del conocimiento que termina como objetivo. (p. 103)

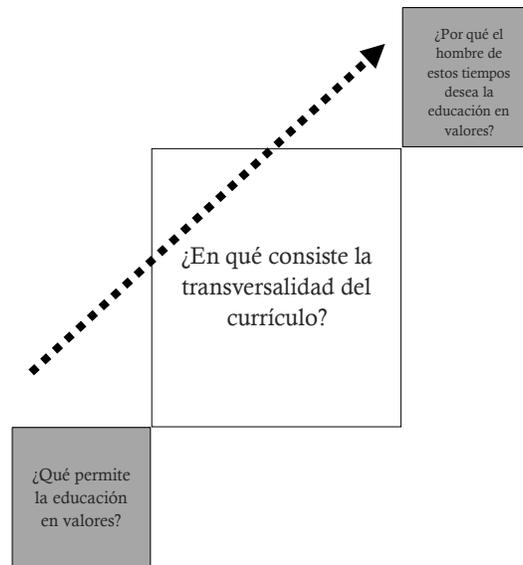
Figura 5

Chakana 04



Nota. Ejercicio elaborado por Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez, Rosmery Wendy Castillo Minchán, Carla Mercedes Quesquén Varona y Alejandra Tatiana Sanchez Santa Cruz.

La Chakana pregunta anterior posee uno de los atributos sustentados en el poder de la dualidad de las preguntas, a decir de ello: ¿cuál podría ser la implicancia del nivel de análisis diagonal como ejercicio particular de la estrategia para discutir la transversalidad y su evidente relación con los valores? Al analizar las tres preguntas seleccionadas (Figura 6) se puede advertir que el argumento es dual entre las tres preguntas. Es decir, valores-transversalidad-curriculo-valores.

Figura 6*Análisis diagonal*

El parangón entre estas tres categorías nos da una señal en el sentido de que el currículo es la categoría ubicada como pregunta fundamental (PF), lo que da lugar al análisis de abajo hacia arriba para entender que no puede hablarse de transversalidad sin que se desconozca la importancia de la axiología. Sin importar cuál sea, es todo lo contrario, porque se refleja como necesidad.

Lo señalado por Bocanegra y el apego a la cosmovisión andina refleja que las preguntas no son islas que se proyectan independientemente, porque el uso de los conceptos ha sido posible. La elaboración de las preguntas ha sido un ejercicio voluntario y creativo de las estudiantes de formación docente, aunque la elaboración del objetivo considerando las tres preguntas no fue motivo durante el desarrollo del curso de práctica intensiva II, presentamos la posibilidad con el fin de proyectar la pertinencia y proyección de las preguntas con el fin de intentar construir una idea de redacción.

Preguntas del nivel diagonal	Propuesta de objetivos para iniciar la redacción
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Que permite la educación en valores? (<i>Pregunta complementaria</i>) • ¿En qué consiste la transversalidad del currículo? (<i>Pregunta fundamental</i>) • ¿Por qué el hombre de estos tiempos desea la educación en valores? (<i>Pregunta complementaria</i>) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los efectos de los valores en la educación en el contexto de la transversalidad en el currículo de formación docente 2. Conceptuar la transversalidad en función de la axiología como referencia para la formación docente 3. Describir las necesidades humanas en torno a la educación en valores como eje transversal en formación docente 4. Analizar el aporte de la axiología como eje transversal del currículo de formación docente

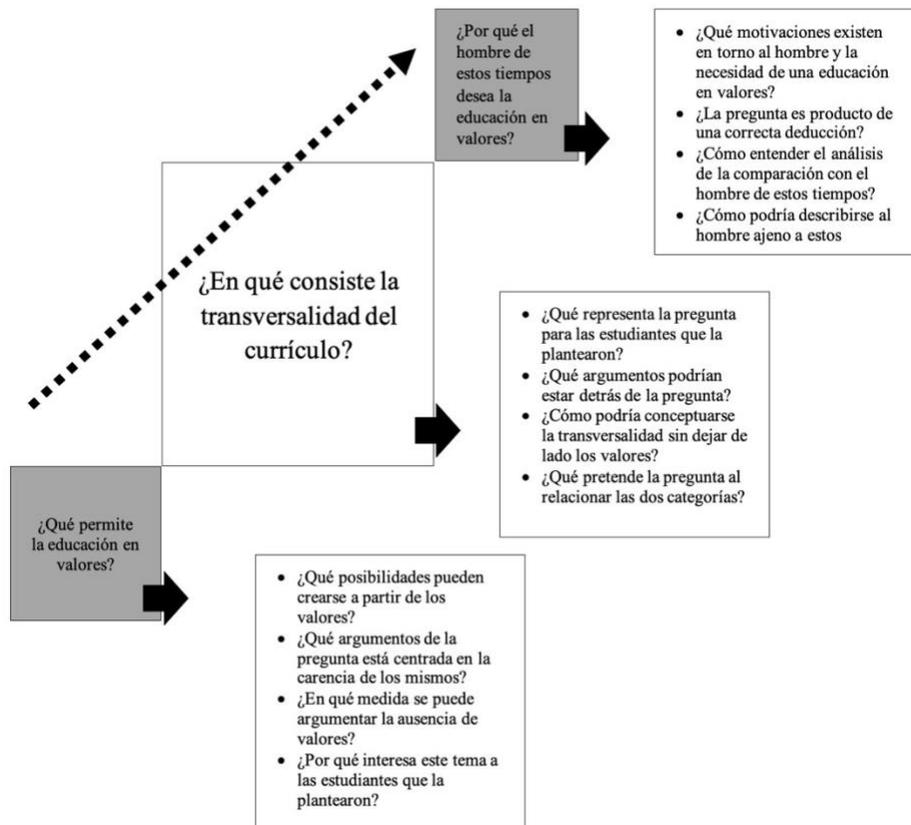
Las tres preguntas nos han conducido a crear cuatro objetivos jugando con las categorías. Significa que *la Chakana pregunta* ofrece una versatilidad importante para el análisis, el tránsito de las preguntas a los objetivos es un recurso dialéctico.

Siguiendo la misma perspectiva, las tres preguntas no solo permite construir objetivos según las mismas motivaciones y perspectivas. Conducen a construir conocimiento. Para ello, las relaciones duales entre currículo-valores-transversal sirven de argumento en la medida que hallar las relaciones o crearlas con el fin de buscar el mejor análisis no hace más que desarrollar pensamiento para poder jerarquizar el estatus de cada categoría.

Por otro lado, también es interesante cuestionar el sentido de las preguntas mediante otras con el fin de construir o deconstruir categorías asociadas al currículo (Figura 7).

Figura 7

Preguntas inductivas y deductivas



Las evidencias mediante otras preguntas inductivas y deductivas permiten comprender que *la Chakana pregunta* es una estrategia muy versátil para el desarrollo del pensamiento crítico y, al mismo tiempo, no permite la teorización sin que se construya argumentos referidos a la transversalidad y su contenido tan propio y pertinente.

Desde esta perspectiva y en la misma ruta de los diversos conceptos que rigen el poder de la estrategia *didáctica* y frente a la hegemonía del docente, o limitación de los estudiantes, existe la necesidad de construir el debate en torno a la naturaleza del saber didáctico como componente del currículo y las propiedades de la transversalidad. Es evidente que el proceso formativo ajeno a la construcción y deconstrucción del currículo no funciona en ningún espacio, y por ello resulta necesario comprender el currículo mediante preguntas, antes que la aprehensión de conceptos, muchas veces, ajenos a los sanos propósitos para los cuales se ha creado.

“Sin duda alguna me ha dejado una grata experiencia *la Chakana pregunta*, a pesar de que fue algo nuevo para mí. Al principio fue un ejercicio difícil ya que habían textos que no lograba entender, eso implicaba que tuviera que leer el texto dos hasta tres veces más”

Paola Yokira Seclén Yoctún

El poder de la pertinencia de las estrategias didácticas en relación con la construcción del currículo dentro de su mismo proceso permite valorar que una estrategia debería ser dinámica por naturaleza y que no tenga límites, puesto que el pensamiento no lo tiene. Tampoco establece límites en la medida que las perspectivas nieguen las posibilidades. Tal vez estemos frente a una estrategia abierta en sus extremos porque elaborar preguntas dentro del marco de la libertad es tanto o mejor que la misma respuesta que, discretamente, es solo un argumento intrínseco.

Conceptualmente, se puede admitir que cualquier estrategia tendría aparente rigor dinámico para desarrollar el pensamiento, porque se trata de movilizar, conscientemente, el aprendizaje hacia el desarrollo humano. Ello significa que la estrategia, entre otras acepciones no está más lejos del desarrollo humano. Al respecto, Rodríguez y Rodríguez (citado en Pérez et al., 2019) señala:

La proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto. (p. 11)

Muchas veces se ha juzgado que las estrategias tienen temporalidad, quizá en relación con su vigencia o el desarrollo de los procesos. Los mismos cambios paradigmáticos han permitido comprender que una estrategia es tanto más antigua que otra por las mismas necesidades. Ello ha ocasionado que se construya una *proyección* de cualquier sistema sustentado en el desarrollo del pensamiento. ¿Hasta qué punto fue posible comprender la importancia de la escuela conductista?, ¿cómo podría explicarse el modelo de la escuela ecologista? A todo ello, y como mecanismo articulador, no se podría negar la importancia del pensamiento crítico, pensamiento complejo, pensamiento creativo, entre otras, etc. Todas las denominaciones del pensamiento surgieron por la misma necesidad de que ciertas formas de pensar decaen y surgen otras. En este sentido las percepciones del currículo han sufrido los mismos cambios, ¿por qué una estrategia puede sufrir lo mismo? El surgimiento de *la Chakana pregunta* es la respuesta a ciertas formas de entender:

- la enseñanza,
- el aprendizaje,

- las competencias,
- las capacidades,
- el enfoque del currículo,
- las necesidades humanas,
- los cambios paradigmáticos,
- la inercia de los sistemas,
- los resultados oficiales para los gobiernos,
- el valor de la pregunta antes que la respuesta,
- la naturaleza del pensamiento,
- el desarrollo del pensamiento.

¿Cuándo es evidente la transformación de la humanidad empezando por la escuela y su paso por la universidad? Las respuestas pueden ser interesadas, por cuanto se entiende que en la medida que los estudiantes no asumen su rol con pensamiento crítico difícilmente pueden encarar su propio desarrollo. Una sociedad transformadora, o que pretende transformarse, necesita cuestionar su propio entorno con una mirada más amplia sobre su propia condición humana. El tiempo puede ser concreto o estar dentro de la incertidumbre. Por ello es que la escuela da cuenta de su tiempo y se proyecta a otros tiempos solo cuando se ha caracterizado la humanidad desde otro pensamiento.

Las percepciones epistemológicas en torno al concepto de estrategia que especula sobre el saber didáctico están centradas en las condiciones en las que la estrategia tiene efectos positivos, aunque los resultados no sean los ideales. Para Medina Gordillo (2020) es necesario ser consciente de una estrategia estructurada, ello implica ciertos mecanismos que guían al estudiante. Sin embargo, este proceso está asociado directamente con los espacios de la investigación (p. 3).

Bajo esta consideración: ¿epistemológicamente hablando, como entender la estructura de una estrategia focalizada como *la Chakana pregunta*? Asumiendo que el dominio de la libertad y que el pensamiento nace de la libertad y provee a ella, ¿cómo entender que una estrategia debe ser *obligatoriamente* una estructura y por tanto contiene ciertos cánones? La libertad del pensamiento, por lo visto, está en el repositorio abierto de las preguntas y sus propias características que renuncia al memorismo. Visto de otro modo, la estrategia no sería básicamente una idea estructurada, en la versión de Matos Ceballos et al. (2018), se proyecta algo más:

Las estrategias didácticas, se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) mediante los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones en forma consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza-aprendizaje, y se adaptan a las necesidades de los participantes de modo significativo (p. 7)

Tres condiciones o categorías subyacen al concepto anterior: métodos, técnicas, actividades. Se trata, entonces, de una perspectiva que equipara tanto al método y la estrategia. La condición de igualdad entre ellas es un peligro, puesto que los métodos pueden quedar con ciertas limitaciones o, en todo caso, ahondar en la condición relativa dentro de ella para manifestar preeminencia. El lirismo de la propuesta conceptual es, de algún modo, la tradición de los conceptos que redundan en el sentido idealista. Sin embargo, los resultados indican lo contrario. Sobre todo, cuando se trata del desarrollo del pensamiento.

“Bueno, mi experiencia en la elaboración de *la Chakana pregunta* fue única y favorable para el desarrollo del pensamiento crítico porque permite comprender, analizar e interpretar cada una de las lecturas, así como también este debería ser considerado como un método de aprendizaje en los estudiantes ya que es una motivación para seguir indagando y crear nuevos conocimientos por lo que permite crear diversas preguntas y muchas posibilidades de respuestas.”

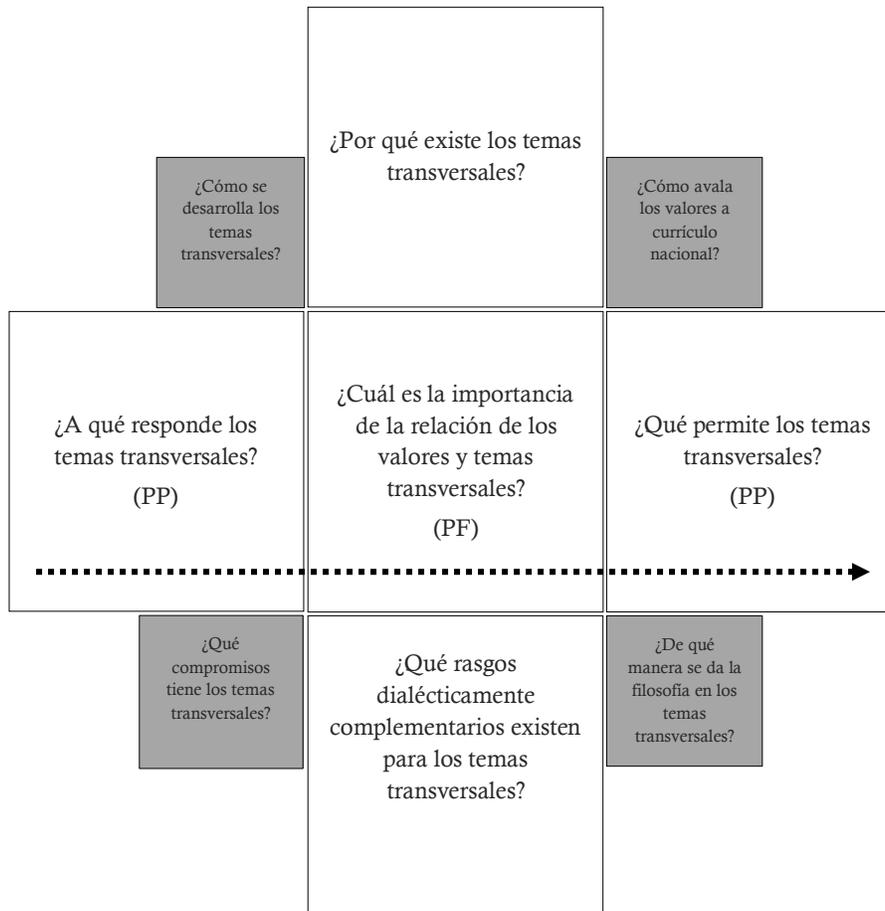
Yolanda De La Cruz Lucero

2.5. Qué hay antes y después de la transversalidad del currículo

Todos los procesos que conducen a la formación inicial en educación siempre conllevan a la comprensión del currículo como un todo y ajeno, relativamente, a otros procesos. Veamos una *Chakana* mediante el análisis horizontal (Figura 8).

Figura 8

Chakana 05



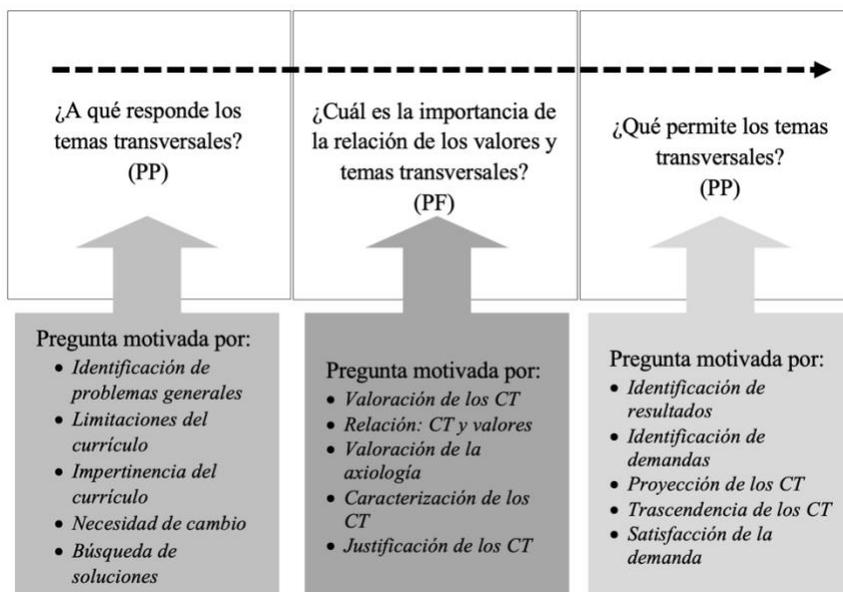
Nota. Ejercicio elaborado por Karla Anayely Carlos De La Cruz, Yolanda De La Cruz Lucero, Sarita Cecilia Farroñan Córdova y Sandra Judith Terrones Hernández.

El análisis horizontal: (PP)+(PF)+(PP) nos deja varias ideas que han surgido tras elaborar las preguntas. El surgimiento de la pregunta: ¿A qué responde los temas transversales? (PP) deja en claro la presencia *del antes* de la construcción del currículo. Ello incluye las necesidades identificadas como una responsabilidad de la universidad, aunque parezca una pregunta sencilla. Sin embargo, tiene más de un argumento en torno a la importancia del currículo en el proceso formativo. A ello se pueden incorporar otras preguntas como:

- ¿Cuáles fueron las características del currículo antes del surgimiento de los temas transversales?
- ¿En qué medida el currículo puede depender de los temas transversales?
- ¿Cómo es que el currículo fue una herramienta insuficiente para el proceso formativo en educación?

El trasfondo, o el detrás del currículo, encarna una serie de necesidades en torno a la insuficiencia del currículo por una cuestión del desempeño docente. La importancia del currículo en sí mismo, y como herramienta de desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y otras manifestaciones para la formación profesional, estaba centrado en el mismo ideario del currículo. El tiempo y los problemas de la formación universitaria han generado otras opciones paralelas o en todo caso, ideas que atraviesan otras ideas para darle sentido a la enseñanza.

La pregunta principal tiene muchas relaciones (dualidad) con la pregunta fundamental, en tanto se busca caracterizar el argumento de los temas transversales en función de la importancia que proyecta sobre los valores. Es decir, las expectativas de las autoras en la pregunta principal reflejan el interés sobre el currículo y las relaciones con la realidad en la pregunta: ¿cuál es la importancia de la relación de los valores y temas transversales? (PF), puesto que la importancia como argumento de la pregunta principal anterior corre bajo la misma tendencia (dualidad) que la pregunta fundamental. Dicho de otro modo, la pregunta: ¿a qué responde los temas transversales? intenta desentrañar las razones o el argumento que permite conectar con la pregunta fundamental (PF) y que puede notarse implícitamente con la categoría importancia. El análisis horizontal define la relación entre categorías de manera indistinta y, por último, la proyección del razonamiento entre las preguntas y a modo de conclusión surge la pregunta: ¿qué permite los temas transversales? (PP). Es decir, si es importante o si se busca saber cuál es la importancia, entonces: es necesario saber qué es lo que permite (Figura 9).

Figura 9*Análisis horizontal de la Chakana 05*

El gráfico representa la dinámica de las preguntas bajo el análisis horizontal considerando algunos argumentos que pretenden cada pregunta.

2.6. Cuando las preguntas tienen horizonte en el pensamiento crítico

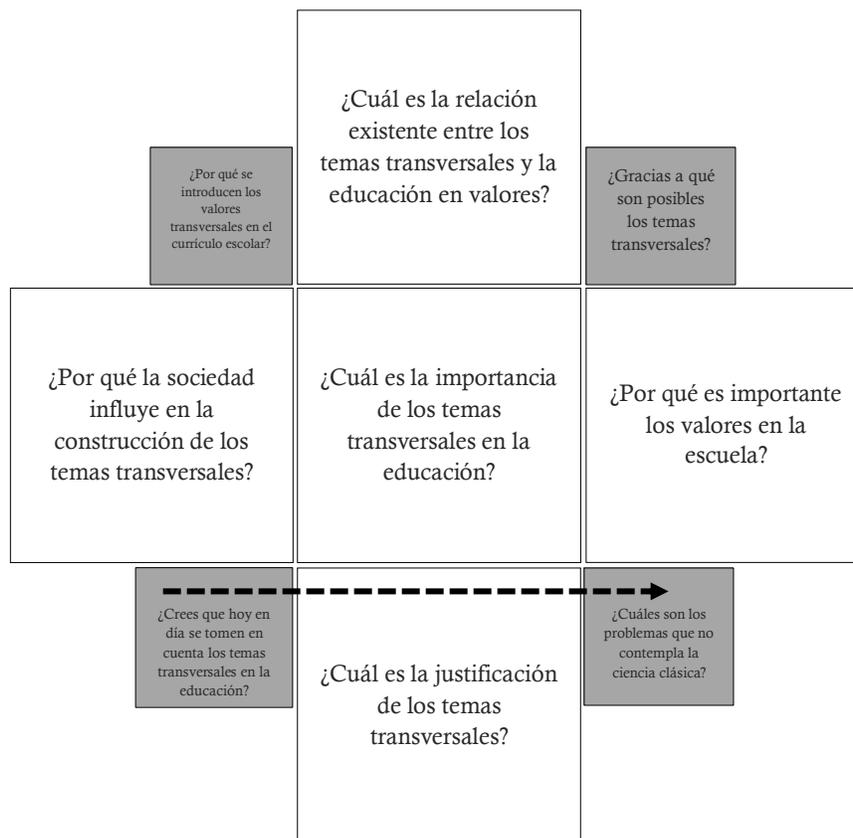
La dicotomía entre el razonamiento y el desarrollo del pensamiento mediante *la Chakana pregunta* es muy evidente cuando se juzga la naturaleza estructural de las nueve preguntas que se disponen en los espacios debidamente caracterizados. A menudo, y cuando se valora *la Chakana pregunta*, siempre se piensa en las proyecciones de las preguntas mediante cada respuesta. No obstante, *la Chakana pregunta* no busca respuestas; de hallarlas en el proceso o en el debate sobre ella tiene implicancias negativas, puesto que la perspectiva de la pregunta no existiría.

La propuesta de Bocanegra (2020) sostiene que “las preguntas no buscan respuestas”. En el caso de hallarlas, sencillamente la construcción no ha tenido mayor esfuerzo cognitivo, no se descarta la utilidad para generar otra preguntas, porque nunca dejará de ser pregunta al fin y al cabo. Sin embargo: ¿a dónde nos conduce una pregunta cuya respuesta es un sí o un no? El desarrollo del pensamiento crítico y el mismo razonamiento no tiene por qué tener límites. Las relaciones entre las preguntas y el número infinito de respuestas es la dinámica de *la Chakana pregunta*. En su esencia, decía Bocanegra que para “plantear preguntas no debe haber receta”, puesto que si la hubiera sería cerrar las posibilidades para desarrollar el pensamiento crítico. Veamos este rasgo en la pregunta complementaria: ¿Crees que hoy en día se tomen en cuenta

los temas transversales en la educación? con la finalidad de especular el tipo de razonamiento o en todo caso las mismas expectativas (Figura 10).

Figura 10

Chakana 06



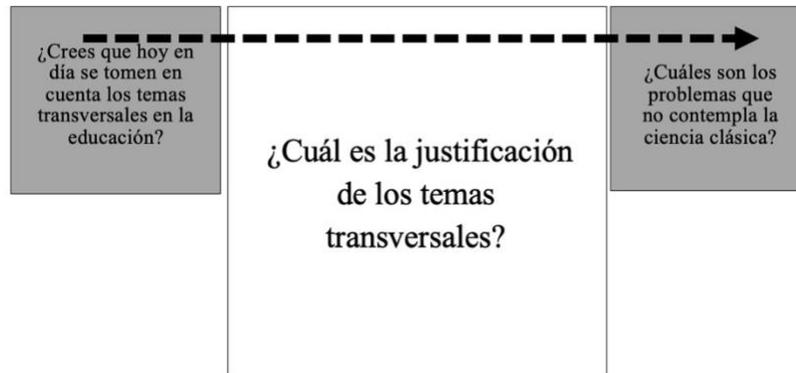
Nota. Realizada por Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro, Natalia Alejandra Celi Granados, Leonela Marisol Coronado Samame y Karol Marleny Roque Nuñez.

Si partimos de la idea de que la pregunta complementaria es *fácil de responder*, tendríamos que darle muchos argumentos al creador. No obstante, y en la misma línea que se ha planteado *la Chakana pregunta*, en el caso de la dualidad y complementariedad deberíamos sostener que la pregunta en cuestión tiene sentido cuando se relaciona o se comparada con las siguientes en el plano horizontal.

En la parte horizontal seleccionada se puede apreciar que las tres preguntas tienen sentido, no con buscar alguna respuesta, sino que la dualidad es funcional en el sentido de notar que una la pregunta principal (PP) es el argumento implícito y que, además la otra pregunta complementaria es la construcción futurible que caracteriza el espacio y dinamismo reflexivo (Figura 11).

Figura 11

Análisis horizontal de la Chakana 06



Las posibilidades que tiene una pregunta *fácil* están centradas en respuestas cortas, de las cuales no puede asegurarse que el razonamiento sea el necesario.

Pregunta complementaria	Posibilidades de respuesta
¿Cres que hoy en día se tomen en cuenta los temas transversales en la educación?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí</i> • <i>No</i> • <i>Puede ser</i> • <i>Relativamente</i> • <i>Quizá</i> • <i>Depende</i> • <i>Sí, pero...</i>

Las opciones inmediatas (respuestas) caracterizan el tipo de pregunta que se ha planteado y, por ello, aún siendo complementaria, no ayuda al proceso de reflexión. Desde esta posibilidad se entiende que *la Chakana pregunta* exige y promueve un proceso de construcción de las preguntas de modo gradual. Precisamente en ello se sustenta la naturaleza de la estrategia. Los procesos que son evidentes pueden verse, según Antúnez Coca et al. (2015) y se trata de una serie de acciones lógicas con tendencia al favorecimiento de cualquier formación científica de cualquier profesional [...](p. 141).

En tal sentido, las acciones lógicas que demanda los autores bajo el atributo de la flexibilidad es el proceso implícito de la estrategia, puesto que elaborar preguntas inmediatamente no es un proceso sencillo, se trata de comprender que una pregunta *es un invento*, producto del desarrollo del pensamiento crítico; *es una creación*, que define la voluntad del creador; es una *intención*, proclive a la autocrítica y crítica ajena.

Las acciones lógicas no buscan rutas para hallar respuestas, pero hacen énfasis en la formación científica. Si se relaciona la pregunta con la investigación no habrá mejor relación categorial que ella misma, toda vez que las nueve preguntas o el nivel identificado permite seguir *indagando* antes que permanecer estático frente al conocimiento.

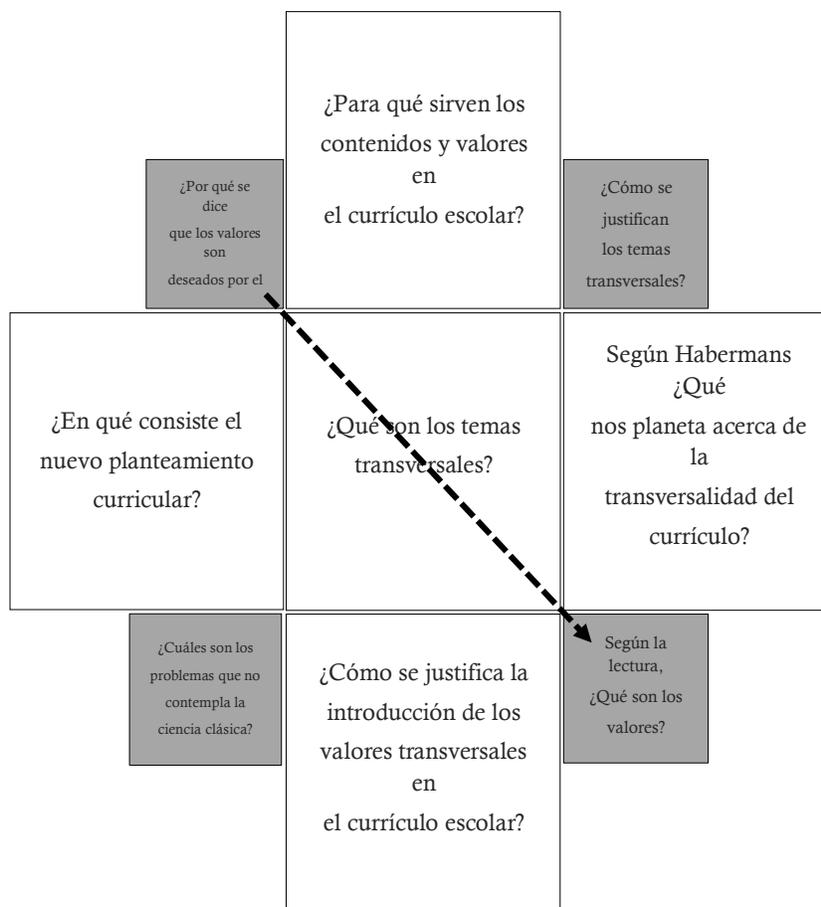
La articulación entre las tres preguntas (análisis horizontal) se define como la sinergia entre categorías que no deben limitarse a juzgar las preguntas independientemente. Es cierto que cada una es independiente, pero al mismo genera posibilidades cuando se compara. Precisamente, este ejercicio de comparar no debe confundirse con el hecho de evaluar la pregunta. Se trata de analizar el sentido y la profundidad de la pregunta cuando se compara con las adjuntas.

2.7. Los valores como categoría o necesidad del currículo, análisis diagonal

Todos los procesos, teorías, enfoques y paradigmas que permitieron construir algunas ideas hasta hoy vigentes han permitido también cuestionar algunas limitaciones. La identificación del análisis diagonal (PC+PF+PC) permite desarrollar el contexto de las preguntas complementarias y las relaciones con la pregunta fundamental en el sentido que ambas contribuyen categorías a la PF o es que esta, en su condición de ser pregunta fundamental, facilita la comprensión del contexto. Como se ha dicho antes, el análisis diagonal reúne tres preguntas de modo que los estudiantes puedan manifestar su libertad para el análisis (Figura 12).

Figura 12

Análisis diagonal de la Chakana 07



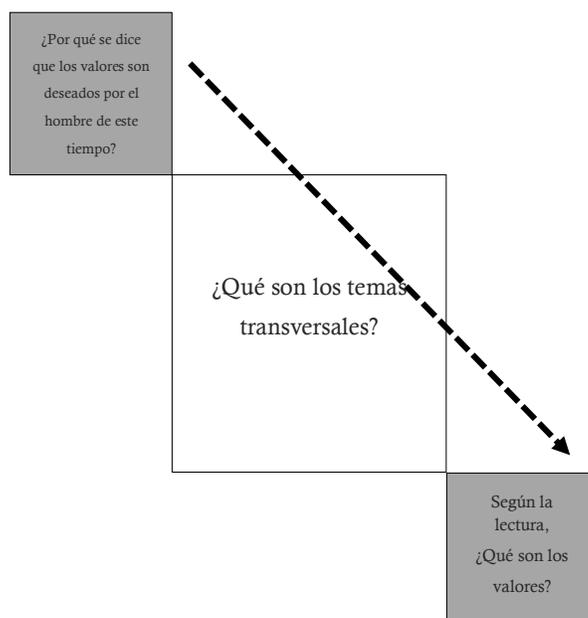
La apertura de los conceptos de estrategia didáctica para Díaz y Hernández, en la versión de Castillo (2018), debe entenderse como aquellos procesos que utiliza el docente asumiendo cierta flexibilidad, sin dejar la acción reflexiva que ha de conducir al aprendizaje significativo (p.4).

Dentro del contexto de *la Chakana pregunta 07*, el análisis diagonal hacia abajo solo explica que el análisis empieza con la categoría *valores*, y termina en la misma categoría, aunque con una pregunta distinta. Quiere decir que el tema transversal en el contexto del currículo posee, al menos, dos perspectivas cuya dualidad y sentido de complementariedad es útil para analizar, sin responder, la pregunta fundamental *¿cómo deberíamos entender la importancia de los valores en el currículo desde dos preguntas? ¿es probable que con el amplio sentido de análisis se puede plantear un concepto, que no sea respuesta, a la pregunta fundamental?*

La naturaleza de las preguntas no necesariamente requiere ejercicio exagerado para hallar respuestas, probablemente no exista la respuesta perfecta, salvo si se tratase de un examen de admisión. Sin embargo, el propósito es enfrentarse al pensamiento crítico y con ello se puede ser creativo para crear conceptos en torno a los temas transversales. Más allá de que *la Chakana pregunta* no busca respuesta, no niega la posibilidad de crear conocimiento mediante conceptos sencillos. Hagamos el intento, aunque sea un ejercicio un poco arbitrario (Figura 13):

Figura 13

Proceso creativo en la Chakana pregunta 07



Concepto 01: Un tema transversal es una idea fuerza inspirada en la axiología con el fin de orientar el desarrollo curricular a los problemas del hombre.

Concepto 02: Los valores son categorías que determinan el comportamiento moral del hombre, cuya necesidad es imperativa a la condición humana

Concepto 03: Un tema transversal es un conjunto de contenidos seleccionados inherentes a los valores, que sirve de respaldo a cualquier modelo curricular.

Concepto 04: Los valores son categorías contribuyentes transversalmente al currículo con el fin de darle sentido de la necesidad de la humanidad.

Cada uno de los conceptos desde el cuestionamiento de las tres preguntas: (PC+PF+PC) genera las posibilidades de construir idearios en torno al currículo y, por ello, es que la versatilidad de *la Chakana* permite comprender el rol del currículo y de ello se ha de suponer que el currículo de cualquier modelo de enseñanza o de formación profesional no existiría si es que los temas transversales no atravesasen el sentido y práctica respecto de las necesidades.

Diagonalmente hablando, se trata de comprender que *la Chakana pregunta* es una estrategia cerrada, en tanto la nulidad de las respuestas es exigible. Sin embargo, es abierta porque permite la apertura de ideas mediante otras preguntas antes que respuestas. Las posibilidades que la hermenéutica permite o que *la Chakana pregunta* las crea son múltiples. Ello también depende del docente. La idea creadora de Bocanegra (2022b) es que como estrategia didáctica tiene dos espacios: crear preguntas y redactar textos académicos. No obstante, para la creación de preguntas se desarrollan procesos que, progresivamente, las preguntas tienen un matiz que reúne no solo el razonamiento sino que el pensamiento crítico es una evidencia. Lo realizado con las estudiantes universitarias permitió comprender e identificar que *la Chakana* y su dinamismo permite analizar abundante información mediante preguntas, aunque la tentación por las respuestas es evidente.

Durante el proceso de creación de preguntas, la atención al tipo de pregunta como construcción lingüística no fue una preocupación, porque los intereses cognitivos estaban yendo por el análisis de la perspectiva y del uso de categorías empleadas. La relación: tema transversal-valores fue un elemento que llamó la atención poderosamente y el ejercicio analítico nos permite pensar que utilizando categorías se puede construir conceptos sencillos y que, al mismo tiempo, pueden ser de crítica. Lo valedero es que el poder que tienen las preguntas y la complejidad del análisis permiten el desarrollo de la creatividad.

El énfasis es la idea de que *la Chakana* es una estrategia abierta no solo a las posibilidades para crear conceptos, sino que, por medio de ella, se puede explicar que una estrategia no puede limitar el desarrollo cognitivo cuando plantea procedimientos cerrados. ¿Qué pudo motivar al creador el hecho de que una pregunta, bajo condiciones no tan precisas, ayude a desarrollar el pensamiento crítico?

El concepto de pregunta para Bocanegra es restringido, pero al mismo tiempo muy libre, puesto que la búsqueda de la respuesta no es significativa para *la Chakana*. De tal manera que la estrategia didáctica y su articulación con el desarrollo cognitivo es muy importante, porque no se trata de acciones direccionadas solo para que los estudiantes cumplan. La objetividad con que se trata el pensamiento que conduce el desarrollo de la persona se sustenta en la pregunta. Esta puede ser el límite que de modo discreto se ha planteado. Sin embargo, dentro de la perspectiva de Carrasco (citado en Azuero, 2019), una estrategia, básicamente, son los diversos enfoques, costumbres, modalidades propias del docente quien, con intención, tiende a dirigir el aprendizaje (p. 251). A todo ello resulta un tanto contradictorio acusar el perfil del docente pegado a los

modos y costumbres, en tanto que la creatividad existe. Por lo tanto, el sentido práctico de ciertos modos no sería tan útil, sobre todo en tiempos donde es necesario analizar las estrategias y su pertinencia. La idea de que una estrategia sea un enfoque puede ser más importante, en tanto se comprende que subyacen algunos conceptos que orientan las costumbres. ¿Ha sido una costumbre que los estudiantes pregunten? Desde el poder de la escuela tradicional y conductista, fue imposible porque la hegemonía del docente se notaba cuando preguntaba con fines de evaluación. Ahora abordaremos otro complemento del currículo mediante la lectura 3 (Ministerio de Educación, 2016, p. 25).

Lectura 3

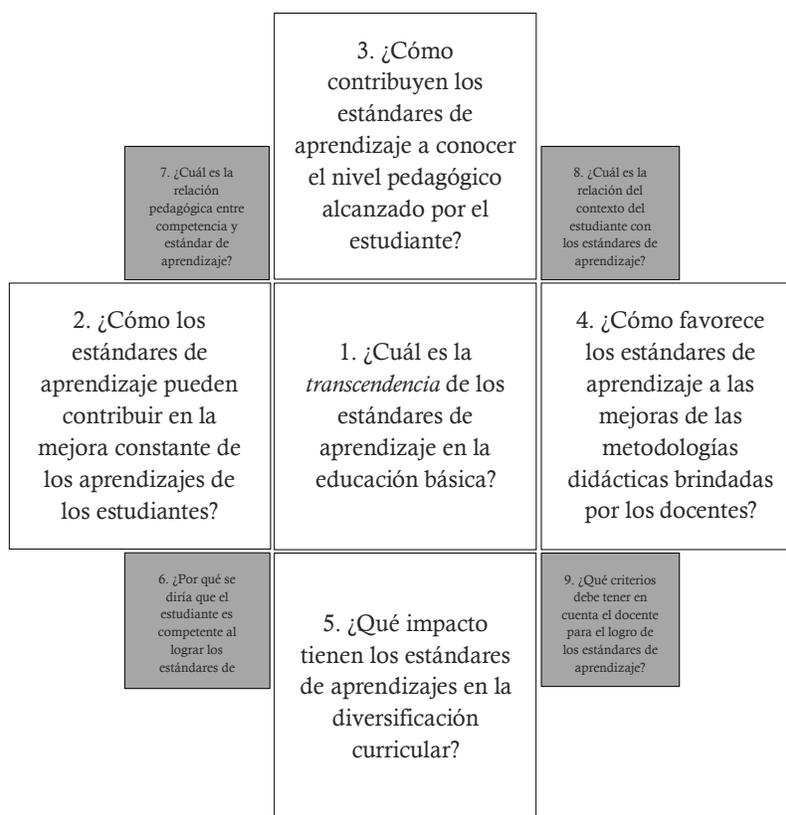
Estándares de aprendizaje

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas. Estas descripciones definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica. No obstante, es sabido que en un mismo grado escolar se observa una diversidad de niveles de aprendizaje, como lo han evidenciado las evaluaciones nacionales e internacionales y que muchos estudiantes no logran el estándar definido. Por ello, los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante en relación con lo que se espera logre al final de cada ciclo, respecto de una determinada competencia. En ese sentido, los estándares de aprendizaje tienen por propósito ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel de aula como a nivel de sistema (evaluaciones nacionales, muestrales o censales). De este modo los estándares proporcionan información valiosa para retroalimentar a los estudiantes sobre su aprendizaje y ayudarlos a avanzar, así como para adecuar la enseñanza a los requerimientos de las necesidades de aprendizaje identificadas. Asimismo, sirven como referente para la programación de actividades que permitan demostrar y desarrollar competencias. Por todo lo expuesto, en el sistema educativo, los estándares de aprendizaje se constituyen en un referente para articular la formación docente y la elaboración de materiales educativos a los niveles de desarrollo de la competencia que exige el Currículo. De esta forma, permiten a los gestores de política alinear y articular de manera coherente sus acciones, monitorear el impacto de sus decisiones a través de evaluaciones nacionales y ajustar sus políticas. La posibilidad de que más estudiantes mejoren sus niveles de aprendizaje deberá ser siempre verificada en referencia a los estándares de aprendizaje del Currículo Nacional de la Educación Básica.

Las ideas en torno a la descripción del estándar son muchas y, tanto como la variedad de percepciones dentro del aula de clases, en el mismo sentido se posesiona *la Chakana pregunta* al presentar el número de preguntas según el número de personas y cada pregunta siempre tendrá el misterio de la respuesta oculta, aunque sabemos que desde ya no es necesario.

A lo largo del tiempo, el uso de *la Chakana* ha tenido siempre el sentido de libertad de los participantes. Nunca se ha juzgado cómo es que surgieron las preguntas y cuál fue el orden. En esta oportunidad *las Chakanas* tienen un número, mismo que indica el orden en que la pregunta ha sido ubicada. Veamos *la Chakana 08* (Figura 14).

Figura 14
Chakana 08



Nota. Ejercicio elaborado por Leonela Marisol Coronado Samame, Natalia Alejandra Celi Granados, Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro y Karol Marleny Roque Nuñez.

El respeto por los procedimientos, pasos, reglas, mecanismos de las estrategias didácticas tiene que ver con el direccionamiento que el docente propone. Casi siempre surgen de las ideas del docente. Al no cumplirse, sencillamente se corre el riesgo de que los resultados tengan ciertas objeciones. Este ejercicio, en cierto modo, está orientado porque se entiende que una estrategia es cerrada y que ello conduce a la disciplina. No obstante, el ejercicio puede que tenga otras condiciones favorables o desfavorables. Por ejemplo, el hecho que los estudiantes nunca hayan tenido la oportunidad de plantear preguntas. Estas condiciones propias del contexto determinan

ciertos comportamientos humanos que puede ser signífico de la libertad o el ejercicio puro de la autonomía. Por ello se entiende que *la Chakana pregunta* es abierta a ello.

En *la Chakana* 08 (Figura 13) se puede apreciar que el recorrido empieza en la pregunta fundamental (PF), luego cierra el ciclo con todas las preguntas principales. Sin embargo, pareciera que existe entre estas últimas una secuencia que gira en torno a la misma categoría como: *trascendencia, contribución, favorecimiento e impacto*. Esta visión de los estándares puede ubicarse en las mismas condiciones que los saberes didácticos y los temas transversales. ¿qué tienen en común estas categorías?

Las intenciones de cada pregunta dependen mucho de la categoría que ha servido para plantear la pregunta, por ello es que el ejercicio de libertad es importante y porque, además, permite *salir* de la comprensión literal para abordar otras posibilidades. Desde esta mirada ¿cómo podría entenderse la naturaleza conceptual de los estándares en el contexto de *la Chakana pregunta*? Es evidente que el inicio y cierre de las cinco preguntas y, al identificar las categorías, se muestra que la dualidad es un atributo muy propio de *la Chakana* en su versión andina. Es decir, cómo los elementos de cada espacio son duales y sus relaciones son tanto explícitas como implícitas para comprender el sentido operacional de los estándares. Las especulaciones sobre ellos son variadas, pero al mismo tiempo se convierte en una limitación porque no siempre están asociados al proceso de evaluación. Por el contrario, aún se intenta comprender el sentido conceptual.

2.8. Jerarquía o tipología de la pregunta

El tránsito o recorrido en la construcción de preguntas dentro de *la Chakana* ha tenido ciertos matices que puede confundirse con otras categorías. Es decir ¿la libertad que tiene el alumno transgrede el concepto de estrategia?, ¿una estrategia debe ser, por naturaleza, un espacio para el desarrollo de la autonomía?, ¿cómo debería lograrse este propósito? Pueden surgir muchas preguntas en torno a ello, sabiendo que *la Chakana* posee nueve espacios que se comunican mediante la dualidad y complementariedad.

Las relaciones no siempre son visibles porque depende mucho del nivel de comprensión con énfasis crítico para poder identificar las *posibles* o *contundentes* relaciones. En atención al concepto de estrategia, cuya objetividad o pretensiones no podrían estar en cuestión. Mansilla y Beltrán (citado en Orellana Guevara, 2016) admiten que la estrategia es una actividad bien estructurada que permite que los objetivos y contenidos tengan sentido real (p. 29). Ello quiere decir que *la estructura* está bien definida en relación con:

- número de procedimientos,
- heterogeneidad del equipo,

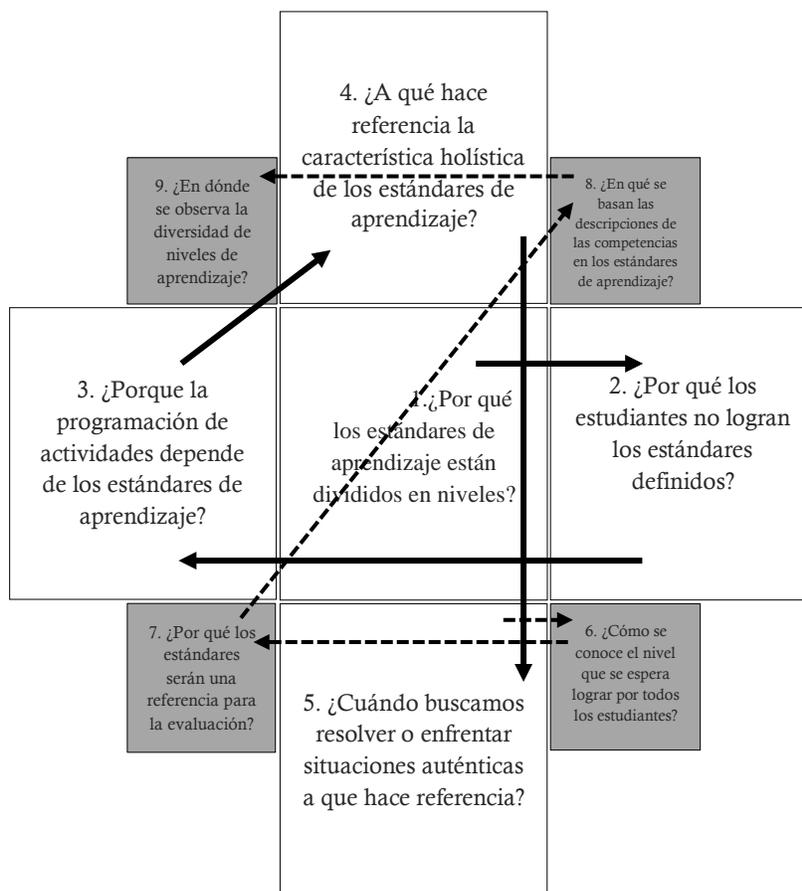
- homogeneidad del equipo,
- gestión del tiempo,
- gestión de recursos,
- manifestación de habilidades,
- intenciones de los estudiantes,
- predisposición para el aprendizaje.

“Al principio se me hizo un poco complicado al realizar y ubicar las nueve preguntas, ya que en un inicio pensábamos que tenían obligatoriamente que tener una respuesta, ya que se nos hacían aún más difícil ya que en mucha de las veces no entendíamos el texto. Pero después de algunas orientaciones, nos pudimos dar cuenta que al realizar una pregunta, muchas veces la respuesta no debía estar dentro del texto que nos habían proporcionado sino al contrario desarrollabamos nuestro lado crítico y preguntamos con el fin de indagar más sobre el tema”

Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro

Analicemos el recorrido de las preguntas en la Chakana 09 (Figura 15).

Figura 15
Chakana 09



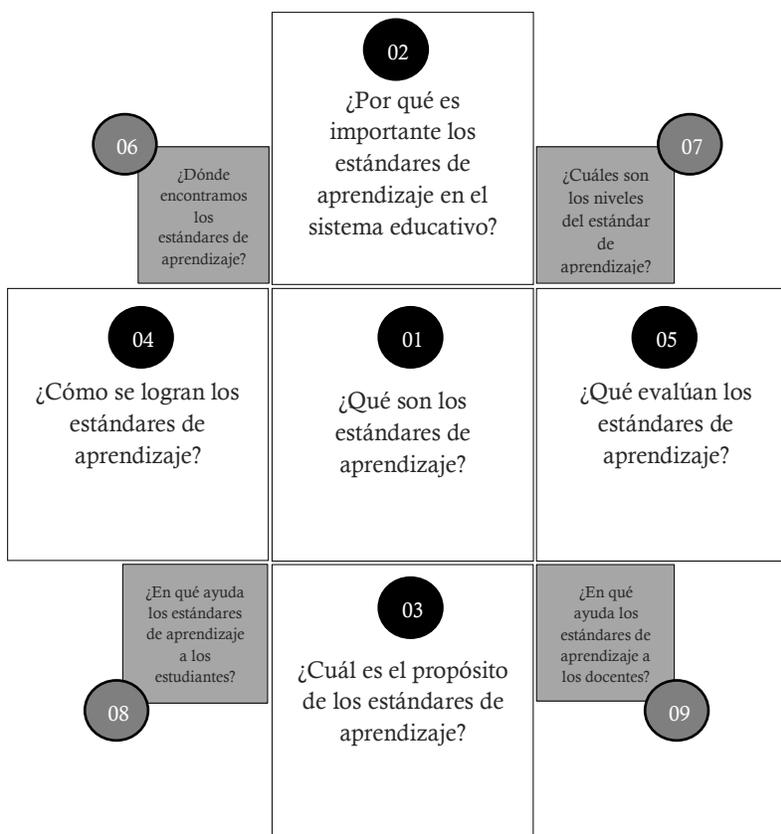
Nota. Ejercicio realizado por Karla Anayely Carlos De La Cruz, Yolanda De La Cruz Lucero, Sandra Judith Terrones Hernández y Sarita Cecilia Farroñan Córdova.

¿Cómo se podría entender la idea de estructura en relación con *la Chakana pregunta?*, ¿el número de orden indica una estructura rígida? No necesariamente. Sin embargo, entender la estructura resulta interesante en la medida que el razonamiento se manifiesta libremente cuando las estudiantes jerarquizan las preguntas. Dentro de cualquier tipo de análisis de las preguntas, se puede advertir que hablar de jerarquía es responder al sentido estricto de la dualidad y cómo es la correspondencia entre las preguntas. Es decir, ¿qué categorías subyacen en cada una de ellas para saber dónde se ubican?

La inexistencia de respuestas o la negación del sentido de cada respuesta daría lugar a comprender la autonomía de los estudiantes. Se puede confundir la jerarquía con la autonomía de los estudiantes, aunque la tipología no puede quedar al margen.

Tampoco es obligatorio empezar por la pregunta fundamental (PF), puesto que el tipo de análisis puede determinar cambios drásticos si solo se utiliza tal o cual categoría. Por ejemplo, la pregunta uno: ¿Por qué los estándares de aprendizaje están divididos en niveles? Evidentemente, el concepto de la categoría trasciende enormemente. No existe duda que se tiene una cabal conceptualización de estándar para seguir especulando sobre los niveles. En cambio, si se analiza la pregunta dos: ¿Por qué los estudiantes no logran los estándares definidos? Se manifiesta una relación entre la categoría y la realidad. Es decir, cuestionar el rol del estándar y la realidad y ¿cuál es esta? La que simplemente no define operacionalmente, el sentido del estándar en una escuela memorística y que la universidad camina en el mismo sentido. ¿Qué de común tienen ambas preguntas? Al analizarlas es obligatorio comprender que las categorías: *estándares, niveles, logros, estudiantes* nos indican la ruta del pensamiento asociado a la creatividad como ejercicio de rigor académico y cuestionador. Analicemos el sentido opuesto en *la Chakana 10* (Figura 16).

Figura 16
Chakana 10



Nota. Ejercicio elaborado por Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez, Rosmery Wendy Castillo Minchán, Carla Mercedes Quesquén Varona y Alejandra Tatiana Sanchez Santa Cruz.

Volviendo al sentido de la jerarquización y tipología de las preguntas y comparando con *la Chakana* 09, es evidente que a este equipo le interesa el concepto de estándar.

Los intereses cognitivos que se autodefinen como la manifestación absoluta de la autonomía no se desvinculan del proceso de jerarquización de las mismas. Si la pregunta fundamental busca argumentos en los conceptos es pertinente, porque el pensamiento crítico de los estudiantes no tiene límite. Nadie puede considerar que un concepto sea absoluto frente a otro o que el grado de relatividad no tenga utilidad donde los contextos muchas veces determinan la misma funcionalidad.

En esta *Chakana* es evidente que las preguntas complementarias (PC) responden a cierto tipo de razonamiento, puesto que si nos preguntáramos recurrentemente lo siguiente y el orden siguiente

- ¿Dónde encontramos los estándares de aprendizaje? (6).
- ¿Cuáles son los niveles del estándar de aprendizaje? (7).
- ¿En qué ayuda los estándares de aprendizaje a los estudiantes? (8).
- ¿En qué ayuda los estándares de aprendizaje a los docentes? (9).

Es previsible que la identificación de los espacios (no necesariamente en el documento) como evidencia del logro de los mismos, puede ser que el docente esté más involucrado que el estudiante, porque se trata de su responsabilidad. Aunque la pregunta siete no ofrece mayores posibilidades para el análisis, sin embargo, la precisión que se busca se puede explicar como una necesidad y las mismas expectativas del docente para saber *cómo actuar* frente a cualquier circunstancia. Las preguntas subsiguientes abren posibilidades: los docentes y los estudiantes. A todo esto, ¿Cómo se debe entender que los estándares existen dentro de una narrativa favorable al currículo, incluso desde la didáctica del aprendizaje, sin dejar de lado los temas transversales?

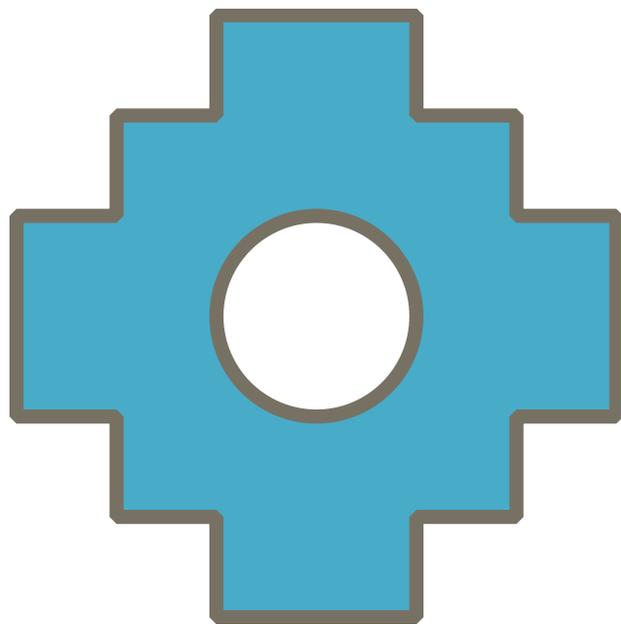
Este interesante ejercicio nos permite reafirmar que *la Chakana pregunta* es una estrategia abierta al tipo de pensamiento y razonamiento. Ello, sin considerar el mismo concepto. Cuando una estrategia no se define dentro de su misma propiedad, corre el riesgo de que resulte cualquier otro mecanismo y que con el tiempo la estrategia se interpole a otros escenarios y no tenga las propiedades con las cuales se ha creado.

No necesariamente se trata de que una estructura sea una totalidad, aunque el valor didáctico del concepto ayude a comprender la utilidad didáctica. Dicho de otro modo, una estrategia no necesariamente es una estructura y esta tenga que ser *la totalidad*, puesto que no se conoce, seriamente, las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. Por ejemplo, *la*

Chakana posee cuatro preguntas principales. Señalar que son cuatro responde a la condición estructural, pero no siempre es la totalidad que presentan las cuatro preguntas, puesto que *no todos* pensamos lo mismo, aunque las diferencias sean notables. En este sentido, Gómez (citado en Azuero, 2019) advierte que una estrategia se considera como la totalidad de elementos o condiciones muy propias del uso del docente. Es evidente que la única intención es la promoción del aprendizaje tratando de lograr lo que se ha propuesto dentro de cualquier programa (p. 251).

Lo que sí deja claridad es que *la totalidad*, en *la Chakana pregunta*, no responde al uso arbitrario de los espacios en ella misma, porque cada espacio está marcado fuertemente por la dualidad. Es decir, que cada pregunta se cohesionan en la medida que el pensamiento y cognición permiten darle un valor operación y de proyección a cada pregunta.

Capítulo 3: Ética, política, exclusión y gestión educativa



“[Mediante *la Chakana* se puede] generar interrogantes, despertar la curiosidad, recordar conocimientos previos, poner en práctica la lectura y fomentar el desarrollo del nivel inferencial, crítico y literal”

Natalia Alejandra Celi Granados

El discurso sobre la educación en el espacio universitario y específicamente en el escenario de la formación pedagógica tiene matices corpóreos cuyas dimensiones se encuentran y al mismo tiempo se repelen. ¿es la educación una práctica ética cuando se reconoce el fracaso?, ¿es posible que entre la política y la exclusión exista algún nivel de coherencia en relación con el desarrollo humano?

Los cuestionamientos pueden continuar desmedidamente y el efecto no tiene control. Desde que existen cuestionamientos es una evidencia de que *algo no funciona bien*; por lo tanto, las prácticas éticas educativas están al margen de todo lo *bueno* con el fin de mantener el interés en el ejercicio político en desmedro de la condición humana. La universidad no puede ser ajena a los problemas y los acontecimientos sociales, aunque sea esta un problema para el Estado o en sí misma. Si la universidad no sabe responder a la sociedad con alguna *idea política* mal haría en cuestionar sus propios productos.

Cuando se habla de exclusión siempre se aspira a reducirla. Sin embargo, cada día aumenta la exclusión y de manera desmedida, ello no es advertido por ninguna política, excepto si se trata de la idealización o de cómo se pueden organizar algunas ideas aisladas, cuando se reconoce, desde siempre, que la educación sin política no tiene sentido o es que la política para el hombre deseducado caería en el vacío.

El rol de la escuela y la universidad es articular todos los propósitos e ideales que le concierne al hombre, puesto que no solamente es el objetivo de los sistemas educativos. Se trata del talento humano que moviliza todos los recursos posibles. Por ello es que el discurso que permite la estructuración entre lo ético, la política y el rol de la pedagogía es definitivo.

La escuela no puede, tampoco debe, ser solo el resquicio ajeno al desarrollo de la ideología, aunque tenga un coste inmaterial, porque no se trata de orientación ideológica o aquello que propugne una ideológica *oculta* y ajena al bien común.

3.1. El sentido ético y político de la pedagogía

Se trata de dos condiciones inseparables, pero al mismo tiempo comprometidas con la ciencia de la formación. La universidad se resiste a la misma por el mismo hecho de ser una ciencia muy joven cuyo tejido epistemológico aún no tiene importancia, tanto como la misma

didáctica. No obstante, su ejercicio en relación con el desarrollo humano y el rol del docente ya sea en la escuela y la universidad es cuestionable desde todo punto de vista.

La claridad del objeto de estudio para la pedagogía no puede, tampoco debe, segregarse a la política, porque se trata de una forma exclusiva de humanizar o desarrollar todo el potencial. Sin embargo, el fracaso es evidente y la política, como tal, resulta la visión humana más utilizada y precisamente en la escuela no existe. Estas coincidencias negativas a las aspiraciones humanas colisionan cuando se habla de ética y los cuestionamientos surgen por razones y necesidades obvias. Veamos la lectura 4 con el fin de trascender mediante *las Chakanas* y la visión que se puede registrar en las preguntas (Gómez-Torres, 2016).

Lectura 4

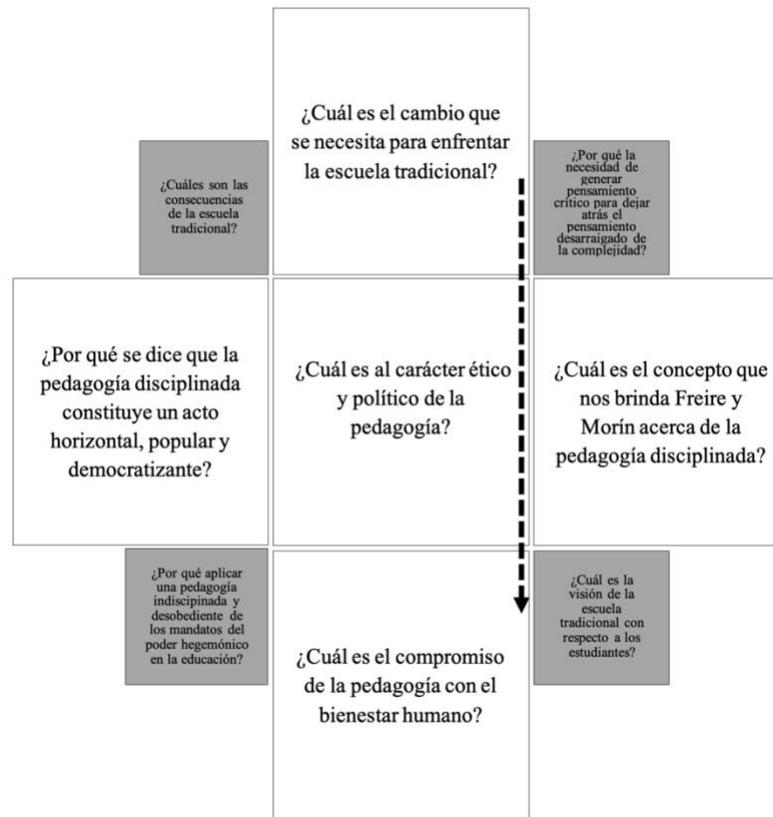
El carácter ético y político de la pedagogía como acercamiento indisciplinado para buscar el sentido de la vida

Bien sabemos que la pedagogía, o al menos la mediación pedagógica, es ante todo un acto de amor que va más allá de lo disciplinar, pues al ser su “objeto” los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica a las personas mismas. Entonces se hace imposible momificar al “objeto” para poder estudiarlo, es decir, son “objetos” que se deben tratar como sujetos. Ese acto de amor, que también implica el estudio de los saberes educativos para mejorar las prácticas docentes pasa por ser una actividad ética, dialógica, dialéctica y estética; en el decir de Freire (2005), es una acción-reflexión/reflexión-acción para enseñar y aprender a leer críticamente la realidad con el fin de transformarla y en el decir de Morin (1999), es un acto que por complejo debe ser holístico, multidimensional y planetario. Ese cambio gnoseológico se hace imperioso para humanizar la mediación pedagógica y con ello enfrentar la escuela tradicional, fabricante de exclusión al reproducir la violencia estructural, el eficientismo del desempeño de los factores de producción, la mecanización, la burocratización pedagógica, la naturalización del esencialismo educativo, la eliminación de las diferencias, la legitimación de la desigualdad, la discriminación y el patriarcalismo. Siguiendo a Foucault (2000), en esa escuela tradicional, al no diferenciarse entre personas y productos, el estudiantado asume la forma del encierro. Esa situación inhumana en lo académico y especialmente desde la docencia nos dice que ya no es suficiente con la reflexión científica verificacionista, se hace necesaria una pedagogía indisciplinada y desobediente de los mandatos del poder hegemónico, pues las ciencias y las humanidades deben encontrarse con otros saberes para buscar solución a las problemáticas educativas que nos rodean o nos interesa estudiar. Para abordar el problema desde varias perspectivas es preciso un nuevo desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y valores en los sujetos educativos. Por otro lado, desde que se denunciaron las limitaciones del conocimiento humano (Kant) y desde que se globalizó de una forma abrumadora la información (sociedad del “conocimiento”) se hace cada vez más difícil y estéril la producción del pensamiento desarraigado de la complejidad que le compete, y cada vez más es necesaria la generación de pensamiento crítico para seleccionar, de ese mar globalizado de información, lo que sea pertinente e imperioso para el contexto educativo al que se pertenece, fortaleciendo lo propio y desarrollando capacidades, habilidades, destrezas y valores críticos y comprometidos con el bienestar y la transformación social. Si se entiende la pedagogía como un saber social o una socio-praxis capaz de unificar la producción y construcción del conocimiento educativo, dicho saber no puede ni debe reducirse a lo científico o lo metodológico, pues como se ha indicado, representa un compromiso con

la vida misma, vida con acceso a la vivienda, alimentación, salud, servicios públicos como el agua, la electricidad y el teléfono, entre otros, y con el espacio para el crecimiento espiritual individual y social a través del trabajo, ocio, recreación, derechos humanos, autodeterminación, otros. Por eso, la pedagogía indisciplinada es un pensar-sentir-hacer desde y con el Otro u Otra, constituyéndose en un acto horizontal, popular y democratizante.

Muchas categorías en cuestión pueden ser espacios para la filosofía de Freire o para la expectativas de Morín. Sin embargo, ¿cuál de ellas sería la ideal para comprender el compromiso de la pedagógica o la necesidad de precisar que la pedagogía necesita una visión interdisciplinaria puesto que formar docentes no es una tarea sencilla? Sin embargo, es la más trivial y afectada por la misma idiosincrasia cuyo apego a las costumbres se convierte en una aliada de *una forma de ser* frente al conocimiento científico. Veamos *la Chakana* 11 en la perspectiva del análisis horizontal central (Figura 17).

Figura 17
Chakana 11

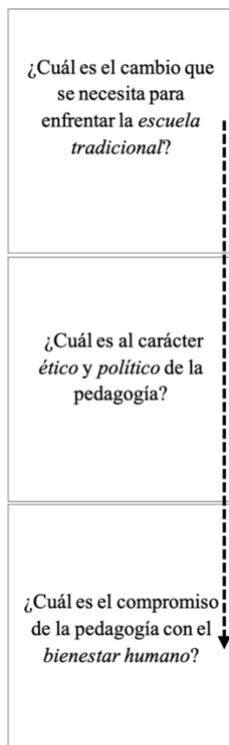


Nota. Ejercicio realizado por Paola Yokira SeclénYoctún y Eka Lizbet Velasco Melendrez.

La selección *un tanto arbitraria* o un tanto *autónoma* nos conlleva a plantear un análisis en función de la naturaleza de las tres preguntas y las preguntas que resultan interesantes. Sobre todo, porque se cuestiona el rol de la pedagogía en tres escenarios: la escuela tradicional, la política y el bienestar, ¿es en realidad una preocupación de la pedagogía el poder de la política? Veamos, cómo podríamos asumir algunas posturas sin entrar en el sentido de la dialéctica. Una de las preguntas para seguir el ritmo de la crítica al texto sería: ¿cuál es la categoría en común de las tres preguntas? Sin el ánimo de responderla, las preguntas se cohesionan y se relacionan con categorías comunes que representan argumentos en cada palabra en cursiva (Figura 18).

Figura 18

Análisis de la Chakana 11



De las palabras en cursiva (categorías), se puede deducir que son expectativas o en todas cuestiones reflexivas. Si se juzga la relación en función de la tarea educativa podríamos sostener lo siguiente

Pregunta principal	Escenarios/cuestionamientos creados
¿Cuál es el cambio que se necesita para enfrentar la escuela tradicional?	<i>Educación y escuela tradicional</i> <i>Escuela y la necesidad de cambio</i> <i>Escuela y la inercia del cambio</i> <i>Escuela la inercia del sistema</i>
Pregunta fundamental	
¿Cuál es al carácter ético y político de la pedagogía?	<i>El objeto de la ética</i> <i>El objeto de la política</i> <i>El objeto de la pedagogía</i> <i>El objeto de estudio en función de la educación</i>
Pregunta principal	
¿Cuál es el compromiso de la pedagogía con el bienestar humano?	<i>Relaciones entre la pedagogía y bienestar humano</i> <i>Pedagogía-hombre</i>

Pregunta principal	Escenarios/cuestionamientos creados
	<i>El rol de la pedagogía</i>
	<i>Percepción del bienestar humano</i>

La necesidad de responder las preguntas no es un ejercicio obligatorio, puesto que el tipo de razonamiento define el horizonte y la perspectiva de lo que se piensa cuando se relacionan las categorías. Una de las categorías que se ocultan o están de modo implícito es el tipo de pensamiento que oscila entre cada pregunta. No obstante, surge también otro cuestionamiento: ¿cómo se puede interpretar las aspiraciones humanas mediante las tres preguntas? Aunque la respuesta sea evidente, la antesala al desarrollo del pensamiento es importante en la medida que la libertad de los estudiantes define y plantea cuestionamientos.

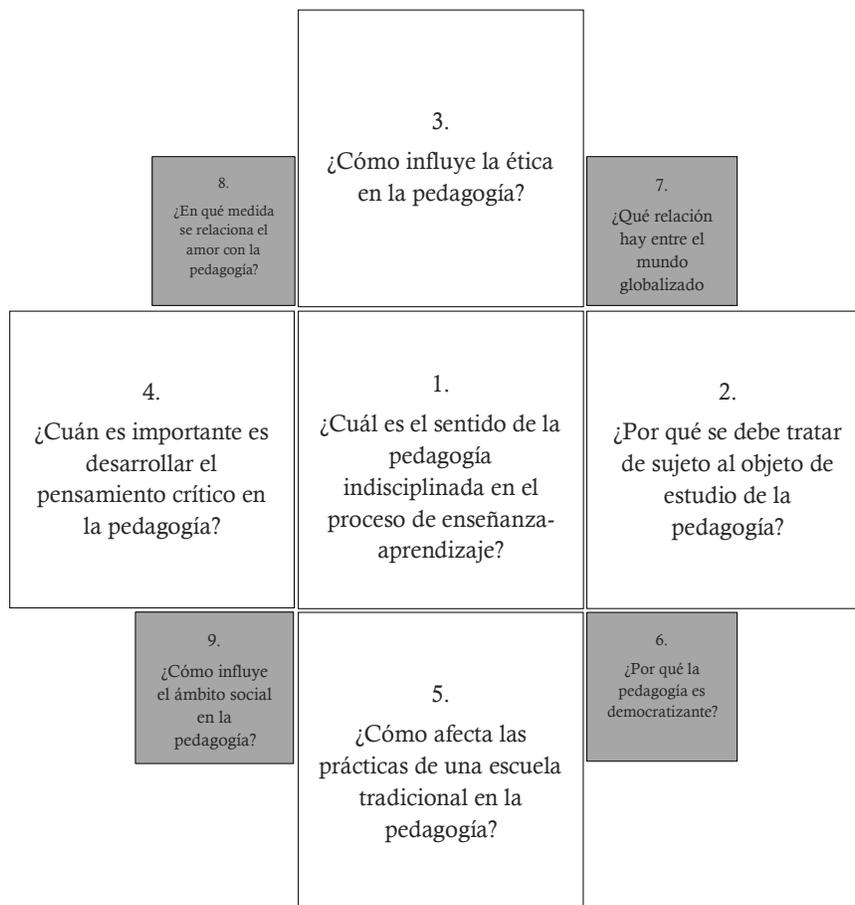
La hermenéutica de las tres preguntas puede virar de tal manera que la relación: ética-política-pedagogía-bienestar común, sea un ejercicio nada significativo para la escuela o para la misma universidad. Las cuatro categorías tienen su propio espacio y su existencia intenta explicar el comportamiento del docente y de los estudiantes en un escenario tan común. Sin embargo, los resultados son cuestionables en el sentido de que la política no ha sido relegada. Sin embargo, aún es parte de los procesos universitarios porque responde a las condiciones humanas.

La universidad no podría ser apolítica. Sin embargo, trastoca *la normalidad* e interrumpe buenos ideales de *pocos* individuos que pretenden comprender la relación entre la política y las condiciones humanas. Los individuos no pueden estar en estas condiciones reconociendo que, con el mínimo de educación, saben cuál es el papel del político, además identifican que el concepto o categoría es suficiente para identificar la relación: educación-política o de quienes ejercen el poder sobre la educación. Por lo tanto, el bienestar común no existe entre estas relaciones. Por lo visto, no existe necesidad de respuestas a las preguntas, porque la identificación de las categorías y conceptos que subyacen colisionan potencialmente.

En *la Chakana* 12 se puede apreciar el orden en que se ha ubicado cada pregunta con el fin de determinar su aporte teórico a la estrategia (Figura 19).

Figura 19

Chakana 12



Nota. Ejercicio elaborado por Leonela Marisol Coronado Samame, Natalia Alejandra Celi Granados, Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro y Karol Marleny Roque Nuñez.

Dentro del proceso de desarrollo de *la Chakana pregunta* como estrategia, se advierte que ha sido una constante la búsqueda de las respuestas. No obstante, también ha sido de mucha ayuda para comprender que el razonamiento es un ejercicio que demanda mayor voluntad y esfuerzo mental para tomar decisiones en cuanto a la pertinencia de la pregunta y la ubicación de la misma.

“La experiencia en *la Chakana* ha sido algo nuevo al cual no había experimentado antes, se estructuran las ideas”

Eka Lizbet Velasco Melendrez

3.2. ¿Por qué se ha creído en la disciplina y no en la indisciplina?

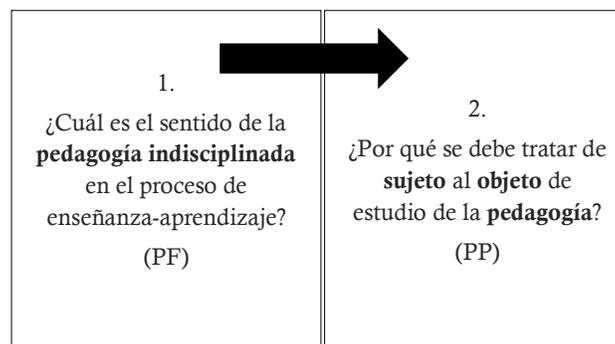
Preguntas de este tipo puede hacer creer que las ciencias no son serias o, en todo caso, el poder de las especulaciones las hace de este modo. Si hasta el momento no se ha podido encarar los problemas asumiendo que las ciencias son *disciplinadas*, entonces no es gratuito pensar en la indisciplina.

Si bien es cierto que los problemas educativos en América Latina son multicausales, donde coexiste la ética, la política y la pedagogía, y se entiende que existe el lado disciplinado, entonces: ¿cómo se puede comprender la renuncia o el hecho de apelar a cierta rebeldía de la pedagogía?

La pregunta fundamental es muy importante para el discurso, en tanto se encara el rol de la misma, pero en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ¿puede una ciencia muy importante en la vida del ser humano no ser disciplinada? Otro cuestionamiento de la pregunta fundamental es que, implícitamente, se considera que la didáctica estaría un poco relegada en relación con la pedagogía. Este enfoque sería algo lesivo para el currículo como estructura o como producto en constante construcción. La figura 20 identifica cómo las preguntas convergen en torno a una categoría.

Figura 20

Conversión de las preguntas en torno a una categoría

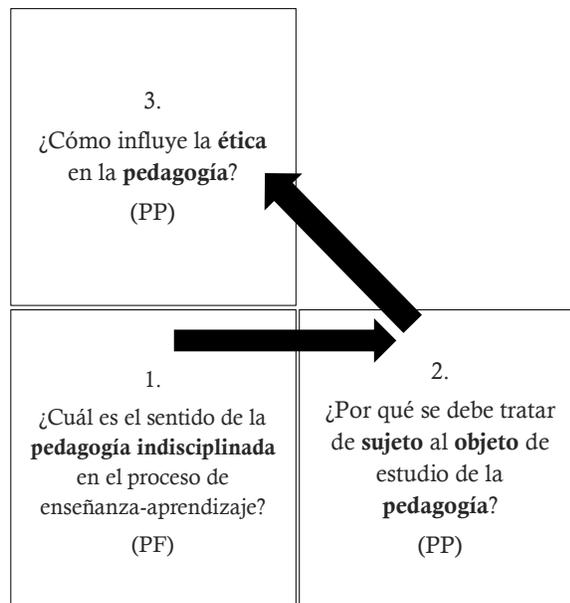


Tal vez debería correrse el riesgo a ser indisciplinada, en tanto la formación humana es compleja y depende estrictamente de la misma, porque el poder de lo interdisciplinar, intradisciplinar y transdisciplinar es agobiante en torno al objeto de estudio. Por otro lado, y en el mismo nivel de la dualidad entre preguntas, surge la desconfiguración del hombre, porque pierde su condición de sujeto para ser objeto de la misma. En la pregunta principal (PP) dos, se observa la relación de complementariedad, considerando que lo indisciplinado no es ajeno a la desnaturalización del ser humano y sobre ello no podría construirse un modelo curricular.

Veamos cómo se complementa el sentido de renuncia a lo disciplinado en las tres preguntas (Figura 21).

Figura 21

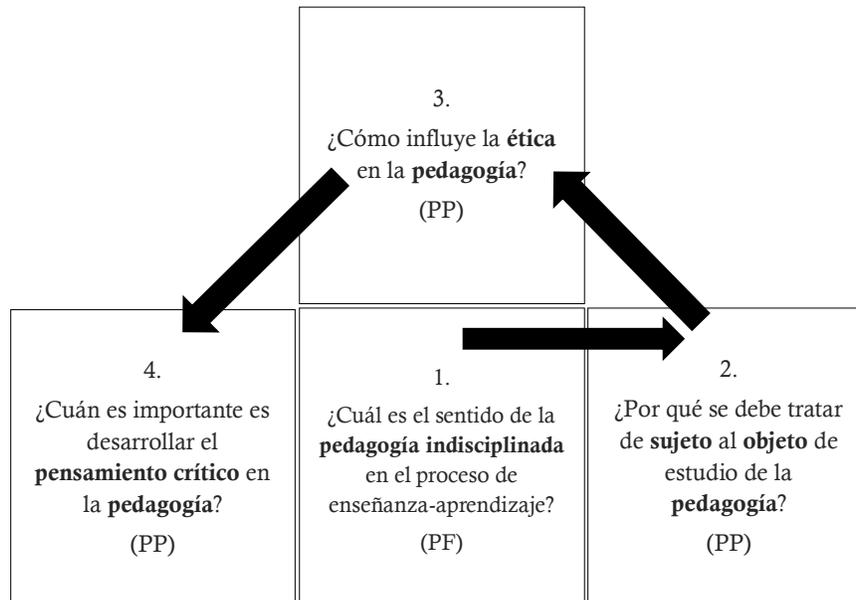
Complemento del sentido de renuncia a lo disciplinado en las tres preguntas



La dualidad entre las tres preguntas mediante las categorías (en negrita) representa la necesidad de comprender la crisis de la pedagogía en tiempos complejos para cualquier sistema educativo, puesto que aun siendo una ciencia joven está renunciando a su propia naturaleza como disciplina. Veamos el recorrido de las preguntas y cómo surgen; sobre todo, las categorías que se ha empleado para discutir sobre lo indisciplinado. El desarrollo del razonamiento al momento de elaborar las preguntas tiene más de una posibilidad que ofrecer y atender considerando que una estrategia didáctica como *la Chakana pregunta* basada en nueve preguntas debe ser el más significativo, que no aliente la búsqueda de respuestas, porque ello no permite que las reflexiones y opiniones tengan la importancia correspondiente (Figura 22).

Figura 22

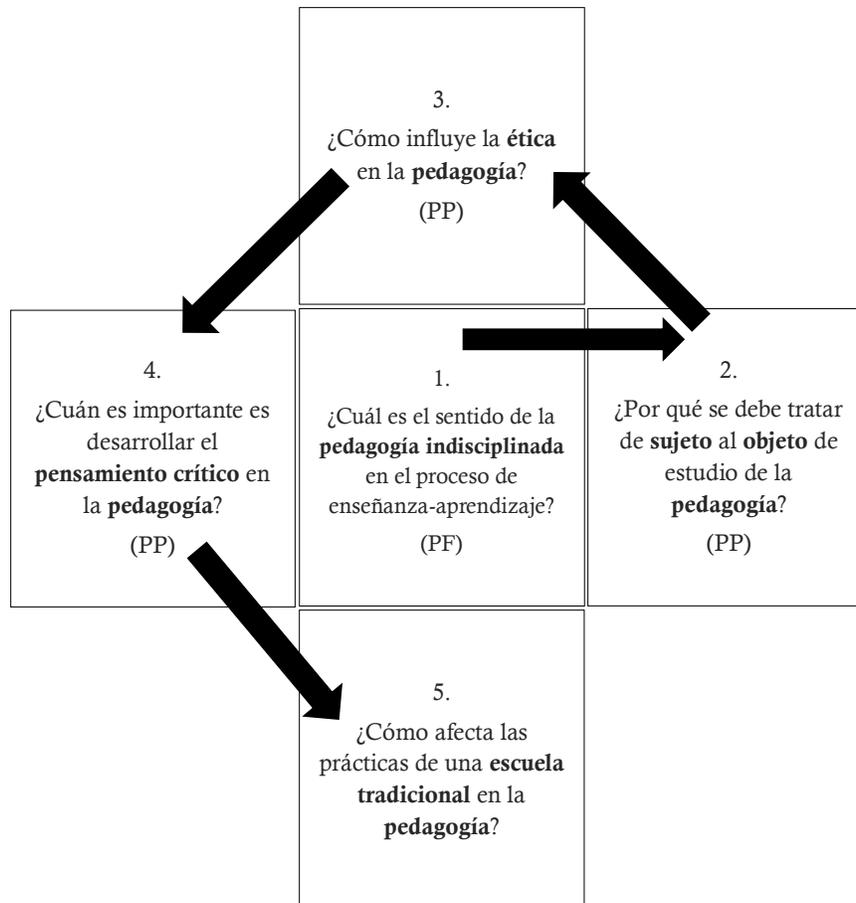
Recorrido de las preguntas de la Chakana 12



La pregunta principal cuatro puede verse como corolario de las tres anteriores o como el producto dialéctico de la misma crítica, puesto que no podría entenderse claramente que las objeciones a la pureza de la pedagogía sin la trascendencia del pensamiento crítico. Si el sentido de la dualidad entre las cuatro preguntas, se sustenta en la sucesión y cadena de preguntas mediante otras categorías, se entiende la unidad de la estrategia didáctica cuya estructura es imponente, vemos ahora cuál es el aporte de la quinta pregunta (Figura 23).

Figura 23

Aporte de la quinta pregunta a la Chakana 12



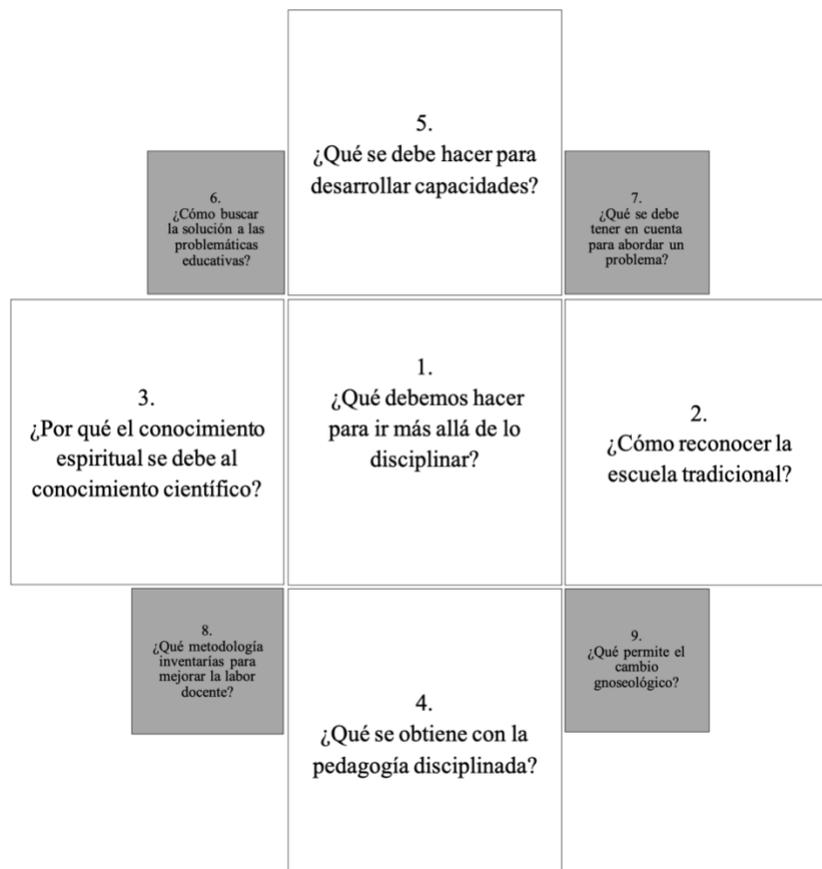
Acorde con la pregunta sobre la creencia en la disciplina y no en la indisciplinada, se debe indicar que las aristas presentadas en las cuatro preguntas principales plantean argumentos propios de ella misma. No puede haber ciencia sin disciplina en sí misma, porque el objeto de estudio sin deterioro del sujeto necesita de la misma. No puede anteponerse la indisciplinada aun cuando el sujeto y su complejidad tengan el mérito para su desnaturalización.

La última pregunta parte de la comparación entre la *supuesta escuela nueva* y la escuela tradicional. Objetivamente hablando, y hasta por cuestiones teóricas del mismo poder de la disciplina en relación con la formación docente, diríase que lo moderno o contemporáneo es una respuesta tácita y con amplio sentido ético a *lo tradicional*. Los basamentos que ostenta la ética no trastoca que los procesos sean los mismos. El hombre ha cambiado su misma historia, por lo tanto, las ciencias cambian en función de sus intereses. Si existe mucha disciplina en las ciencias es porque la investigación la requiere y ello es ético desde cualquier punto de vista. Los cambios que han dejado de lado la escuela tradicional y su discriminación es un ejercicio ético que permite crear nuevos escenarios para el nuevo docente.

3.3. ¿Qué puede haber más allá de lo disciplinar?

Nada, no pude haber nada que el hombre no conozca. No hemos dado una respuesta a la pregunta, puesto que *la Chakana pregunta* no busca respuestas, ir más allá de lo disciplinar implica ir a otras ciencias complementarias o negaciones puras al mismo conocimiento. Las afirmaciones de la economía sobre la pobreza en el mundo muchas veces no se entienden desde la escuela, las teorías que presentan la psicología no se cumplen en todos los casos y las excepciones son cruciales dentro de cualquier ciencia. Entonces, la necesidad de *ir más allá* del poder de la misma disciplina es colisionar con la misma disciplina. Sin embargo, cuando se niega el poder de las respuesta en el contexto de *la Chakana* se entiende que las preguntas *pueden ir más allá* solo por el hecho de buscar que el análisis tenga las condiciones para desarrollar el pensamiento. Analicemos la pregunta fundamental de la *Chakana* 13 (Figura 24).

Figura 24
Chakana 13



Nota. Ejercicio elaborado por Karla Anayely De La Cruz Carlos, Yolanda De La Cruz Lucero, Sandra Judith Terrones Hernández y Sarita Cecilia Farroñan Córdova.

Si bien la estrategia, dentro de cualquier concepto, es una estructura definida en su esencia y sustancia, por dentro y por fuera, lo que proyecta desde las preguntas principales hacia la pregunta fundamental y desde esta hacia el futuro o las mismas especulaciones, es importante. Por ello es que la pregunta fundamental representa el enfoque integral acerca del tema y los efectos que ocasiona son verdaderos ejercicios racionales.

La pregunta que se plantea el equipo concentra el poder de la incertidumbre ante tanta posibilidad de las mismas ciencias. La fragmentación del conocimiento por medio de las ciencias ha permitido comprender la complejidad como estructura y como *una cosa* difícil que atender. La consigna en torno al futuro de la disciplina, independiente de la misma pedagogía, y todo cuanto teoría similar se ha profesado, es incierto. Sin embargo, aquí algunas ideas que nos permitimos como contexto de la pregunta fundamental.

3.3.1. *El sentido de proyección*

Considerando que una pregunta, en sí misma, no es estática, representa las condiciones a futuro, lo que podría pasar, significa que la incertidumbre de la ciencia es evidente y, por lo tanto, los resultados o cualquier teoría que en este momento se esté gestando no tenga el mismo argumento podría cambiar de rumbo. Desde la escuela tradicional y bajo el mecanismo del ejercicio de la memoria, la pregunta fundamental representaría una obligatoria respuesta, sin ni siquiera ser consciente del argumento y aunque surjan muchas respuestas, algunas de ellas será solo ánimo o fuertes utopías.

3.3.2. *Sentido de compromiso*

La pregunta fundamental y su amplio compromiso se refleja como un proceso con amplio juicio racional y absoluto aprendizaje. El nivel de reflexión está protegido por el pensamiento y compromiso, no por saber qué hay más allá de este estado, sino que deja en claro con la perspectiva de la pregunta que la disciplinariedad se ha reducido inconteniblemente, que lo *inter*, *trans* e *intra* puede resultar también siendo otra utopía. La pregunta no busca saber o revalorar lo que no es disciplinar. Por el contrario, creemos que la cuestiona desde todo punto de vista y con ello puede que el sentido de compromiso genere otro tipo de conocimiento donde la pureza de la ciencia, a la luz de *la Chakana pregunta*, tenga sentido práctico, que se vea reflejado en el currículo, tanto como el saber didáctico. A todo esto, ¿cómo se podría describir el sentido de compromiso desde el rol de la pedagogía como ciencia indisciplinada?

3.3.3. *Desvaloración de la disciplina*

La misma posibilidad que niega el poder de la pureza de las ciencias en el campo educativo, la pregunta fundamental tiene el poder de asimilar la importancia de la ciencia en el sentido de que para ello se ha creado y ha costado mucho comprender su orientación en función

del objeto-sujeto de estudio. Valorarla implica reconocer que la pedagogía cumple un rol suficiente por antonomasia y no requiere de otras miradas, aunque sean necesarias.

3.3.4. *Búsqueda de algo nuevo*

Aunque lo nuevo esté oculto en *el más allá*, sigue siendo un reto para el ejercicio de la pedagogía. Aunque sea esta ciencia ideal y esquiva para muchos, deja la posibilidad de enfrentar algo nuevo o buscarlo con fines que propugna la formación humana en la escuela y la misma universidad. Por ejemplo, la generación de una pedagogía para la población excluida sería el reto que se puede resignificar hasta el momento. No siempre se sabe el origen de *ese algo nuevo*; tampoco sus condiciones. Sin embargo, el hombre es cada vez más indiferente. Entonces es *una obligación* de la universidad, de la mano de la pedagogía, proyectar esas posibilidades.

3.4. La pedagogía desde la pregunta

Los cuestionamientos sobre la ciencia pedagógica, considerando si es disciplina o indisciplinada, ha servido mucho para comprender el contexto que rodea a la ciencia y con ello el arrastre de la pregunta, tanto como teoría o referencia que la ciencia utiliza. Es decir, por medio de la pregunta se puede llegar *más allá* de lo disciplinar y tanto como la respuesta se puede negar esta posibilidad. En esta parte de la investigación entendemos que era muy propio preguntarse: ¿qué es la pedagogía?, aunque se presuma algo previsorio o algo predecible, aunque puede notarse que sea una pregunta simple, sencilla, trivial, lejos de cualquier razonamiento, muy cerca del memorismo, ya asimilada, repetitiva, etc. Sin embargo, no sería importante si no estuviese acompañada de otras dos preguntas oscilantes que, desde su ángulo, ofrecen espacios para el análisis, porque preguntarse *algo* sin contexto no tiene sentido.

En *la Chakana* 14 es evidente que las expectativas sobre la ciencia de la formación integral tienen un valor singular por lo que significa para el hombre, y por lo que permite conocer de la interacción humana: docente-alumno en cualquier escenario. No se trata de una pregunta sencilla que no merezca algún comentario. En el contexto de *la Chakana* como estrategia didáctica orientada a la redacción de textos académicos es una pregunta extrema que no busca respuestas consabidas y tratadas. Lo que busca es reflexionar sobre su valor epistemológico en torno al objeto-sujeto de estudio.

La narrativa epistemológica sobre el concepto de estrategia didáctica y, al igual que sobre el concepto de pedagogía, es muy variada. Su inserción en el proceso formativo ha tenido vacíos que, con el tiempo, las precisiones han jugado su propio papel por tratar de contextualizar el rol de la ciencia en relación con el objeto de estudio. Es la pregunta y sus propósitos que irrumpen, históricamente, el transcurso de los procesos cuando se empieza el cuestionamiento a la ciencia y la disputa por *acaparar* la hegemonía de los paradigmas. Es propio, entonces, preguntarse: ¿qué

es una pregunta? o en todo caso: ¿cuál es la utilidad de las preguntas en un terreno donde la condición humana está en juego?

Obsérvese la pregunta fundamental en *la Chakana* 14 (Figura 25).

Figura 25

Pregunta fundamental de la Chakana 14



Nota. Ejercicio elaborado por Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez, Rosmery Wendy Castillo Minchán, Carla Mercedes Quesquén Varona y Alejandra Tatiana Sanchez Santa Cruz.

Son suficientes argumentos para repensar el contexto de la pedagogía cuando se pregunta sobre ella sin reparos en *la Chakana pregunta*. Por otro lado, es plausible otro cuestionamiento orientado a explicar sobre la existencia de algunos atributos irrenunciables de la pregunta o que sin ellos es imposible, se trata del contexto de la pregunta fundamental. Dicho de otro modo, se

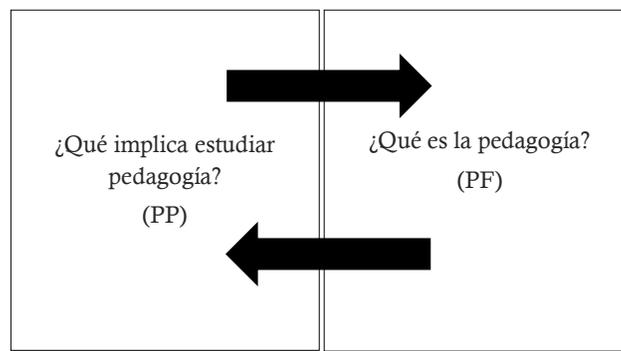
trata de la dualidad o el análisis horizontal, en razón de que estas perspectivas se desarrollan algunas ideas en torno a la pregunta: ¿qué es la pedagogía?

3.4.1. La implicancia de la pedagogía

Este contexto emerge y converge de la pregunta fundamental. Al mismo tiempo es el argumento oscilante entre ambas (Figura 26).

Figura 26

La implicancia de la pedagogía en la Chakana 14



Al llevar este razonamiento a una situación práctica y dentro de un contexto determinado, ambas preguntas y su estrecha dualidad permiten comprender que la pedagogía, como ciencia, tiene implicancias cuando se toman decisiones. Cualquier estudiante se haría una pregunta así, por ejemplo:

- ¿Qué es la bioquímica?
- ¿Qué es la estomatología?
- ¿Qué es la teoría curricular?
- ¿Qué es la estadística inferencial?

Desconocer el concepto o tener una idea relativa del significado trae consigo algunas consecuencias que pueden repercutir en la condición humana. Desde ya se entiende que la valoración del grado absoluto del concepto es importante, porque de pronto surgen otras preguntas como:

- ¿Qué implica estudiar pedagogía?
- ¿Qué demanda estudiar pedagogía?
- ¿Qué atributos, desde la personalidad del docente, exige la pedagogía?
- ¿Qué relación puede haber entre deontología y pedagogía?
- ¿Cuál es la diferencia entre la andragogía y pedagogía?
- ¿Cuál es la etimología de pedagogía?

Esto es evidencia de que las preguntas alternas constituyen un marco teórico adyacente a la pregunta. Por lo tanto, el establecimiento de las relaciones horizontales entre la pregunta fundamental y la pregunta principal solo explican que el poder del análisis, sin llegar a respuestas, facilita que el razonamiento tenga el poder para discernir alternativas sobre la pregunta. Tal vez se reconozca la importancia de la andragogía y de ello se pueda deducir el significado de la pedagogía, o que la etimología desmitifique las prácticas pedagógicas cuando sea notorio que un niño aprende jugando antes que con las indicaciones de la maestra. Por lo tanto, la pregunta fundamental es la unidad epistemológica que requiere de un contexto determinado para ser una estructura operacional del pensamiento dentro del marco de *la Chakana pregunta*.

3.4.2. La incertidumbre del concepto

En torno a la pregunta fundamental surgen circunstancias laterales que no necesariamente llegan a valorar una pregunta de modo absoluto porque el sentido de aplicabilidad del concepto no siempre responde a las expectativas del docente o del estudiante. La naturaleza humana es compleja y, por tanto, los estilos de aprendizaje también lo son. Si se entiende así, se explica que los conceptos tienen el privilegio de la incertidumbre cuyo origen es el creador desde su propia experiencia o inspiración. El doble sentido del concepto o la misma orientación como: docente-estudiante, tiempo-recurso, predisposición-expectativas, etc. permite describir que la incertidumbre, como categoría del concepto, es muy susceptible de aplicar en cualquier contexto. Por ejemplo: una respuesta sencilla puede crear la sensación de que la pregunta tiene el mismo sentido o en sentido inverso. Por lo tanto, una pregunta emerge de la incertidumbre y genera las mismas condiciones, porque se trata de entenderla desde cierto nivel filosófico antes que del razonamiento puro. En *la Chakana pregunta* pueden surgir cuestionamientos que pueden empoderar la naturaleza de las preguntas, pero al mismo tiempo puede surgir el rechazo.

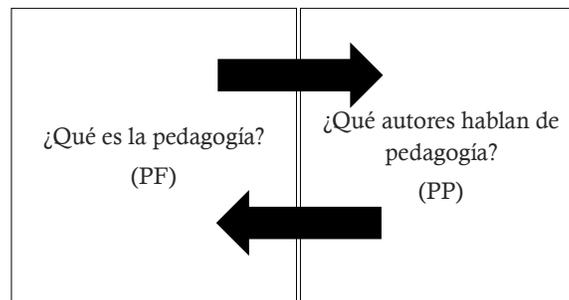
3.4.3. Más allá de la autoría

Dentro de la interpretación que puede realizarse de las preguntas en *la Chakana* y el papel que desempeña con el aprendizaje puede identificarse que los saberes previos son una posibilidad que motive la pregunta. El contexto de las preguntas en cualquier nivel puede percibirse como el antecedente motivador. No se trata de valorar la pregunta como el registro de información memorística. No se puede juzgar el origen de las preguntas; no sin antes averiguar las razones que las generan. Cuando se pregunta sobre propuestas que plantean *ciertos autores*, no necesariamente se corresponde con *algún tipo de ignorancia* sobre ellos, sino que se trata de saber el origen del autor y sus consecuencias.

Por ejemplo, ¿es importante saber el contexto sociocultural de Vygotsky para saber el origen de tu teoría?, ¿cómo debería entenderse la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire si se desconoce su proceso evolutivo? Cualquier cuestionamiento debe ser valorado desde distintas perspectivas. Veamos las preguntas en cuestión y según el lugar que han sido creadas (Figura 27).

Figura 27

Perspectivas de las preguntas en la Chakana 14



Es evidente que la historia de los autores repercute en la necesidad de aprender el origen. En el contexto de *la Chakana pregunta* es necesario valorar que la dualidad no es explícita. Ello requiere identificar el hallazgo y con ello se puede comprender el origen o las motivaciones de cualquier pregunta. Veamos qué se dice de Foucault (Ávila- Fuenmayor, 2006, p. 216):

Michel Foucault fue profesor del College de France desde inicios del año 1971 hasta su muerte acaecida en junio de 1984. Su cátedra Historia de los sistemas de pensamiento fue creada el 30 de noviembre de 1969 y el 12 de abril de 1970, la asamblea general de profesores del College de France eligió Foucault como titular de la nueva cátedra. El pensador francés actuaba con sentido de investigador mediante exploraciones y desciframiento de campos de problemas, para analizar el tipo de discurso que se utilizaba en la genealogía de las relaciones saber-poder, que a partir de la década de los setenta sustituirá al programa de la arqueología de las formaciones discursivas al cual le había dedicado hasta entonces sus esfuerzos. Foucault fue un estudioso de los mecanismos del poder y la

insurrección de los saberes, no contra los métodos, contenidos o conceptos de una ciencia sino una insurrección contra los efectos o consecuencias de poder centralizadores que están ligados al discurso científico y a su funcionamiento dentro de una universidad, en un aparato escolar o en un aparato político como el marxismo o en toda la sociedad. El pensador de origen francés, al igual que el austro-inglés Karl Popper, la alemana Hannah Arendt y el venezolano Ernesto Mayz-Vallenilla, se interesaron en investigar el poder en sus distintas variantes y formas, y cada uno lo abordó de una manera distinta, dándole un matiz personal aunque comparten algunos criterios si se comparan las obras de estos cuatro intelectuales. Sin embargo, es conveniente mencionar que en sus estudios sobre el poder no siguieron los postulados de los pensadores tradicionales en esta materia como son Maquiavelo, Hobbes y Weber. En este sentido, creemos conveniente recomendar a los participantes, mediadores e investigadores de las universidades públicas y privadas interesados en las tramas del poder, realizar un estudio comparativo de este tema, utilizando el legado político de Foucault, Popper, Mayz-Vallenilla y Arendt, a fin de encontrar similitudes, áreas de coincidencias y diferencias entre los puntos de vista bajo los cuales analizan el tejido molecular del poder.

Si el origen de la pregunta fuera el valor agregado y el ejercicio de lectura con énfasis en el sentido de la crítica, la pregunta: ¿qué autores hablan de pedagogía? trascendería por cuanto se busca saber el origen del pensamiento y filosofía que está detrás de la pregunta. Los conceptos cuyo origen radica en la filosofía no tendrán el mismo efecto en los efectos. No habrá ejercicio con mayor énfasis en la cognición que hacer filosofía como argumento para la educación; por lo tanto, cualquier autor con una postura filosófica será capaz de proponer ideas con argumentos suficientemente críticos y reflexivos.

3.5. ¿Cómo comprender las tensiones en una sociedad segmentada?

La existencia de muchos enfoques, paradigmas, tendencias, etc., han permitido establecer relaciones entre el trabajo y la educación. Por ello es que hacia la década de los años 90 surgió, con fuerza, la idea de la *educación para el trabajo*. Posteriormente y hasta hoy se mantiene, discretamente, que la *educación es para la incertidumbre*. Antes de ello parecía funcional la *educación para la globalización*. Estas relaciones, sin embargo, son un discurso ajeno a la realidad, porque no siempre la relación educación-trabajo es absoluta dentro de una sociedad segmentada, donde las oportunidades no son necesariamente para los individuos que recibieron una educación. En la medida que las ideas surgen para alcanzar la dignidad mediante un empleo decoroso, la sociedad se separa más cada vez. Con ello, la *segmentación* se ha visto como consecuencia y como proceso. No todos los países se han acomodado con éxito a las exigencias de la sociedad por el hecho mismo de estar segmentados; la escuela y la universidad son parte de ello. El solo hecho de discriminar la universidad pública de la privada es una forma discreta de discriminar y segmentar por sus propias características. Ello ha permitido que un segmento de la población piense que la educación puede ser una alternativa para el desarrollo, mientras que otros piensan de ella como una oportunidad lucrativa.

Estos procesos suficientemente políticos, con cierto sesgo de la ética y disfrazado de políticas educativas, solo ha permitido que la sociedad refuerce su propio sendero hacia la segmentación, donde lo intercultural, como enfoque, no es suficiente porque en ella perviven modelos ajenos de convivencia. Una sociedad segmentada tiene orígenes históricos, las diferencias culturales también generan ideas muy diferentes; sin embargo, el ideario de los pueblos antiguos representa la humanidad cuyo apego radica en el tipo de conocimiento que demuestra y que al mismo tiempo cada cultura, por su origen, genera asombro y tienen mucho que ofrecernos porque su conocimiento es más que suficiente y su dependencia no es como la nuestra. Hasta aquí dos formas de entender la segmentación con fuerza de la cultura. Para ello analizamos la lectura 5 (Corti et al., 2016) desde la perspectiva de *la Chakana pregunta*.

Lectura 5

Tensiones entre los procesos de inclusión y exclusión social en sociedades segmentadas

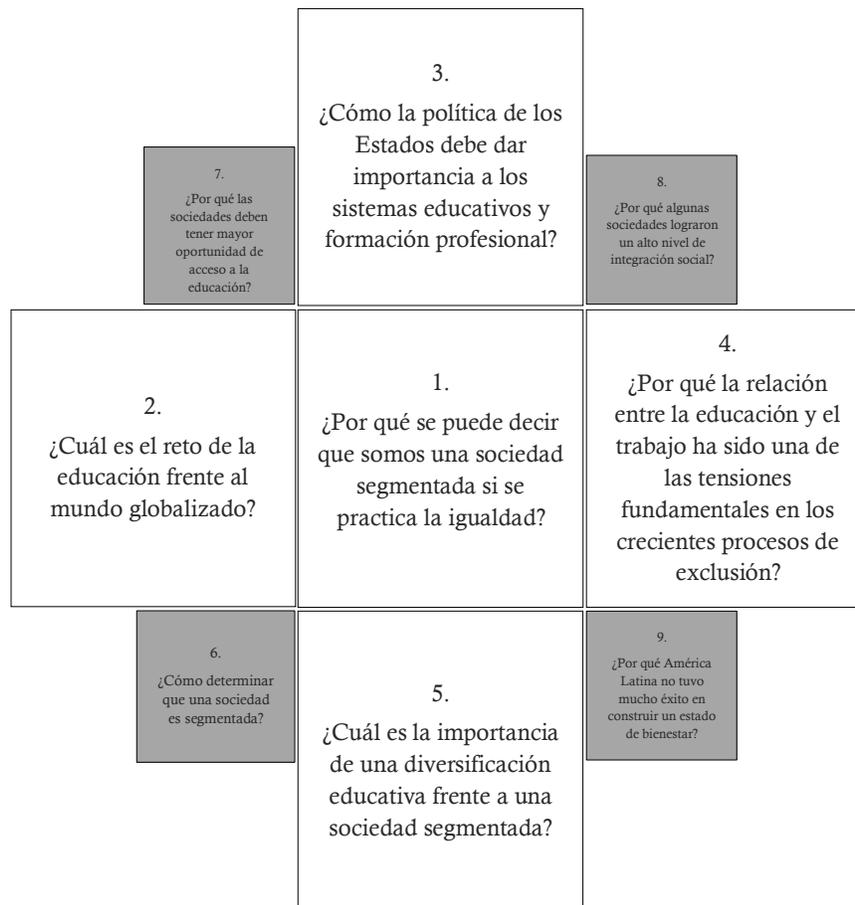
Resulta importante explicitar algunos aspectos de la mirada que asumimos sobre los procesos de inclusión y exclusión social que iluminan la reflexión sobre las políticas educativas de la provincia de San Luis. Las sociedades occidentales industrializadas durante una parte del siglo xx alcanzaron unos niveles de inclusión e integración social relativamente importantes. Esta situación hacía aparecer como viable y deseable un modelo de capitalismo social o capitalismo con Estado de bienestar. Pero una vez que entraron en crisis las condiciones materiales que hacían posible y sustentaban este modo de funcionamiento de la sociedad, fue notorio el efecto de la “vulnerabilidad de masas” (Castel, 1997). A partir de la década de los setenta el rasgo excluyente pasó a ser la nota principal en la dinámica socioeconómica. Desempleo, precariedad laboral y pobreza se convirtieron en los elementos distintivos de la cuestión social. Mientras en el terreno europeo se expandía al máximo el denominado Estado de bienestar durante las tres décadas posteriores a la etapa de posguerra, en América Latina se hicieron algunos intentos de construcción de un Estado de bienestar, con mayores o menores grados de “éxito” dependiendo de cada país y sus particulares estructuras socioeconómicas. Este proceso se llevó a cabo con la ambigüedad y las marchas y contramarchas impuestas por las limitaciones y dificultades propias de países pobres y dependientes. Aun así, lo más grave fue que este estado social mínimo se desmanteló de forma rápida y radical a partir de la década de los setenta y más acentuadamente a partir de la década de los ochenta, en el auge del modelo neoliberal conservador de Reagan-Thatcher y la crítica situación de las economías de la región. Esto quiere decir, entre otras cosas, que si, en América Latina durante la época de expansión del llamado Estado de bienestar había una intencionalidad política de incluir a los sectores sociales tradicionalmente excluidos, como parte de proyectos políticos que genéricamente recibieron el nombre de nacional-populares, hoy esta intención y esta promesa se han dificultado. Sin duda, uno de las tensiones fundamentales en los crecientes procesos de exclusión es y ha sido la relación entre la educación y el trabajo. La necesidad de articular los sistemas educativos y de formación profesional por la urgencia que demandan las actuales condiciones del contexto de globalización y competitividad es un tema que debería ocupar los primeros lugares de la agenda política de los estados nacionales.

El texto de Corti permite reflexionar acerca del ideario político para determinar si la segmentación es una consecuencia natural del comportamiento humano o es el producto del error cuando se intenta buscar el bienestar común. Saber de este dilema implica reconocer el papel de la humanidad y el rol de las ciencias al servicio de los propósitos. No puede concebirse un currículo ajeno a los procesos sociales donde la sociedad pueda segmentarse demasiado pese a las diferencias naturales.

La exclusión de los pobres de los ricos, puede que tenga un halo negativo para ver con malos ojos a los ricos porque los pobres viven en la miseria. Sin embargo, también se puede decir que es natural y propio de la humanidad tener ciertas características ligadas a la fuerza de trabajo, porque también existe el hombre trabajador y el hombre ocioso, el vehemente y el desinteresado, el optimista y el pesimista. En el mundo están por doquier, pero si se reunieran todos los pesimistas tendrían la etiqueta que les corresponde porque son así. Y, probablemente, muchos de ellos sean pobres, mientras que en cualquier lado del mundo existen sociedades con un valor extremo de optimismo. Estas marcas caminan soterradamente y han permitido ver nuestras diferencias en cualquier escenario, llámese la escuela, la universidad, la empresa, los clubes, etc. La segmentación entonces es una respuesta a un estado natural de la etología humana. Analicemos la *Chakana* 15 y su estructura de las nueve preguntas (Figura 28).

Figura 28

Chakana 15

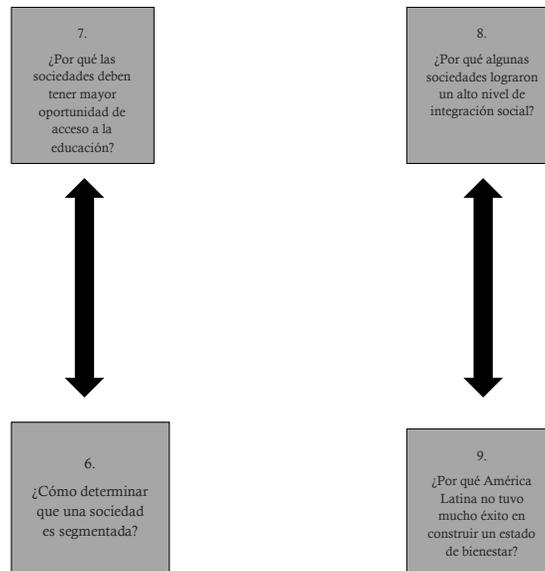


Nota. Ejercicio elaborado por Leonela Marisol Coronado Samame, Natalia Alejandra Celi Granados, Barbara Lisseth Barrenechea Alfaro y Karol Marleny Roque Nuñez.

A lo largo del desarrollo temático de esta investigación no se ha prestado atención a las cuatro preguntas complementarias. Sin embargo, sería importante girar el análisis y las implicancias que puedan tener cuando se comparan entre sí y con las demás (Figura 29).

Figura 29

Cuatro preguntas complementarias de la Chakana 15



Al observar y comparan entre sí solo las cuatro preguntas complementarias, surge un dinamismo en el análisis. Considerando los niveles de análisis que propone Bocanegra (2021b) podemos señalar tres:

3.5.1. Análisis vertical

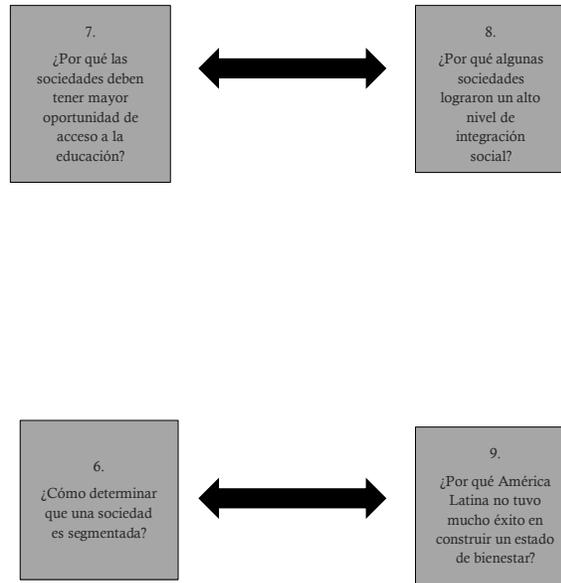
Se trata del espacio que reúne al menos tres preguntas. No obstante, para este propósito lo haremos solo con las preguntas complementarias, reconociendo que se trata de una interpretación solo de las preguntas complementarias. La mirada vertical obliga a reconocer las categorías en cada pregunta por medio del cuestionamiento. En la pregunta siete se puede identificar la idea en torno a la *educación como oportunidad*, mientras que en la pregunta seis es evidente que se resalta la *sociedad segmentada*. ¿cómo podríamos comprender esta relación vertical de acuerdo con el gráfico anterior? Una mirada vertical nos permite identificar las relaciones o la misma dualidad y podríamos estructurar el pensamiento en función de ambas preguntas en el sentido de afirmar que la educación no sería una oportunidad para todos, puesto que el germen de la segmentación es contundente. Probablemente se piense en la diversidad como alternativa, antes que mera explicación sociológica. Si se asume que somos parte de algún segmento de la sociedad, no tendríamos la misma oportunidad o quizá tengamos las mejores oportunidades.

Los sistemas educativos no pueden ser parte de las probabilidades para buscar el bienestar común. Por otro lado, la mirada a las dos preguntas en el mismo nivel de análisis (vertical) existen dos condiciones marcadas: una sociedad sin alto nivel de integración social (pregunta ocho), y otro sector sin éxito en el bienestar social (pregunta nueve). Ambas atingencias caracterizan el rol de la sociedad dentro de sus propias limitaciones para lograr la integración reflejada en el fracaso por lograr el bienestar social. El contraste de las dos preguntas es una colisión sin revés sobre la misma sociedad. Este proceso social que deviene del mismo ejercicio político trasciende en el proceso de construcción del currículo, pero al mismo tiempo le genera incertidumbre, que luego es absorbida por los sistemas educativos. El análisis horizontal representa el recorrido de arriba hacia abajo o en sentido contrario con el fin de identificar las categorías que se han utilizado.

Este ejercicio es plenamente dialéctico y se desarrolla con la fuerza del ejercicio cognitivo para el análisis. La posibilidad de contrastar el contenido de cada pregunta depende de la rigurosidad académica. Cuando se llega a las afirmaciones como *consecuencia*, se debe considerar que es un importante ejercicio con el fin de mejorar el pensamiento prospectivo.

3.5.2. *El análisis horizontal*

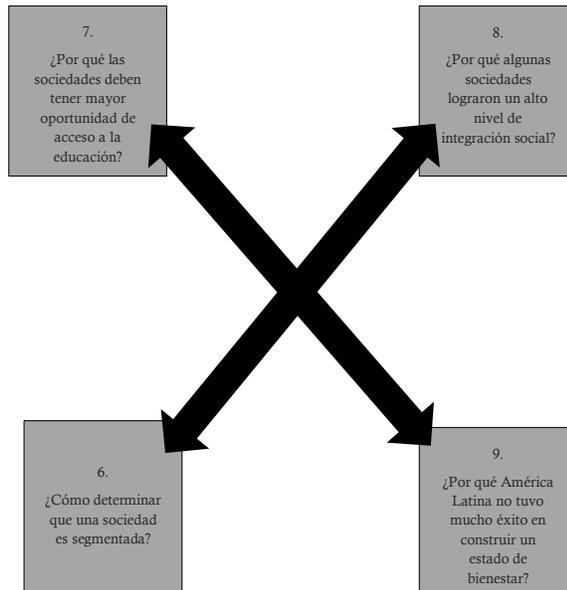
Al observar las preguntas complementarias puede notarse una aparente similitud, porque ambas tienen la categoría *sociedad* en dos escenarios diferentes: falta de oportunidad y fracaso. Esta contradicción como sustento es un argumento que permite analizar el papel de la ética, y del poder de los políticos. Este tipo de análisis se sustenta en la misma dualidad, pues cada pregunta es el producto del razonamiento, pero proyecta conocimiento, encamina el encausamiento hacia la búsqueda del bienestar común (Figura 30).

Figura 30*Análisis horizontal de la Chakana 15*

Las preguntas inferiores tienen el mismo matiz que las expectativas, puesto que al compararlas se puede deducir que América Latina es un enorme segmento dentro del orbe. No sería un proceso simple determinar que América Latina haya nacido segmentada y que con el tiempo ha reforzado la condición; por lo tanto, la pregunta nueve representa la inercia del poder y de los políticos, de este modo el currículo para cualquier sistema educativo en América Latina representa la sociedad segmentada por tradición.

3.5.3. El análisis diagonal

La comprensión crítica de las preguntas en función de las categorías es funcional y permite observar otro escenario (preguntas 7 y 9). De este se puede entender que el estado de bienestar depende mucho de las oportunidades que tuvo la sociedad o que en este momento no las tiene. ¿Es la falta de oportunidad la que le afectó a América Latina? En esencia se trata de ¿la falta de autonomía? (Figura 31).

Figura 31*Análisis diagonal de la Chakana 15*

Ya en el otro espacio del análisis diagonal (preguntas 6 y 8) se evidencia otra contradicción; puesto que una sociedad segmentada como la de América Latina hasta el momento no manifiesta ser una sociedad que le responda a la integridad social. Estas ideas *fuerza* son muy útiles para comprender el rol que le corresponde a la universidad con el fin de discernir los efectos de una sociedad segmentada, con el fin de propiciar espacios de análisis antes de construir el currículo. Si, en efecto, somos pequeños grupos segmentados, entonces es complejo no entender lo interdisciplinario; no es absurdo entonces sobrellevar la idea de la pedagogía indisciplinada.

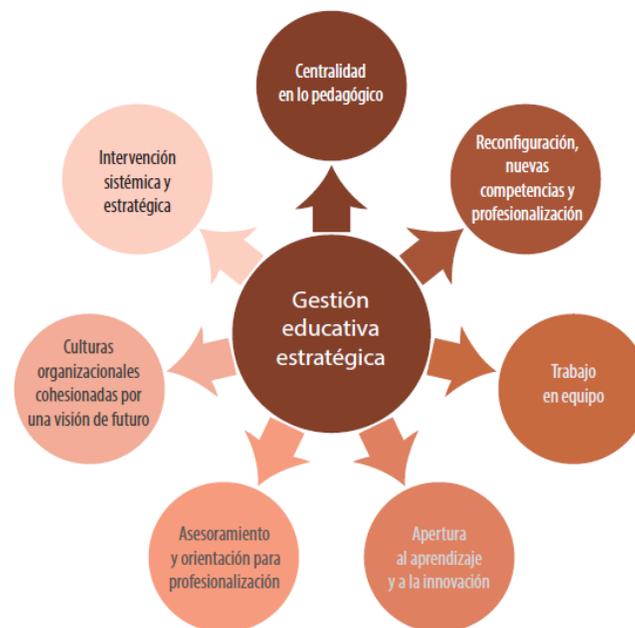
3.6. Caracterización de la gestión educativa estratégica

Todas las ideas hasta el momento referidas desde distintos puntos de vista que giran en torno al currículo, tienen al individuo como protagonista. Ya sea como creador del concepto, aportante teórico, o académico, como sujeto u objeto de estudio. Las colisiones puras y permanentes entre el currículo y la esencia de la pedagogía tiene entre sus confluencias a la gestión educativa que, por cierto, tiene diversas denominaciones que con el tiempo ha respondido a inquietudes no necesariamente pertinentes, de ahí que la gestión sea educativa, estratégica, escolar, escolar con liderazgo, etc.

Cada aporte teórico y sus singulares ideas ha hecho posible crear un discurso sombrío, puesto que, al parecer, todo es aplicable. Sin embargo, el papel de la universidad en su afán territorial no siempre ha cumplido con sus mismos propósitos. Por ejemplo: ¿cómo entender la gestión estratégica en una escuela unidocente? Estos encuentros para la discusión siempre han generado muchas suspicacias. En este sentido, cualquier aporte pareciera que algo nuevo nos trae. La figura 32 ilustra las características de la gestión educativa estratégica.

Figura 32

Características de la gestión educativa estratégica



Nota. Tomada de Farfán Cabrera & Reyes Adan (2019, p. 48).

Los siete círculos convergen a la denominación teórica. Sin embargo, se trata de categorías muy distintas entre sí. Las diferencias apuntan al desempeño profesional en distintas condiciones, pero al mismo tiempo describen el rol del individuo en relación directa con la gestión educativa. En orden consecutivo serían estas las ideas:

- Centralidad en lo pedagógico.
- Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.
- Trabajo en equipo.

- Apertura al aprendizaje y a la innovación .
- Asesoramiento y orientación para la profesionalización.
- Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
- Intervención sistémica y estratégica.

Los espacios de la gestión o para la gestión son generalidades que no siempre tienen el poder de los efectos porque sencillamente se convierten en espacios poco adecuados. Así se pueden entender dentro del análisis más adecuado, las necesidades, al menos de una escuela tan variada como la peruana (Tabla 1).

Tabla 1

Idea fuerza de Posner

Idea fuerza planteada por Posner	Posibilidad o imposibilidad ante la realidad
Centralidad en lo pedagógico	Se convierte en una falacia, puesto que la gestión educativa no está centrada solo lo pedagógico, si bien existe el proceso de monitoreo que desarrolla el directivo no lo es todo, porque la gestión administrativa tiene más recarga burocrática. El proceso de monitoreo es obligatorio al menos tres veces al año, la pregunta sería: ¿Qué sucede en una institución educativa unidocente?
Reconfiguración, competencias y profesionalización	nuevas y Las competencias y desempeños están definidos y replanteados en el Marco del Buen Desempeño Docente y Directivo; no obstante, se debe precisar que el sistema peruano debe sincerar las condiciones en las que se desarrolla la escuela rural y por ende si se trata unidocente, multigrado, etc.
Trabajo en equipo	Se trata de un espacio bastante conocido, los avances científicos dan cuenta de la importancia del trabajo en equipo; sin embargo, no se cuenta que en cada institución es muy significativo el sistema de creencias y de formas típicas de trabajar. Sobre ello existen diversas posibilidades como: trabajo en equipo, trabajo colaborativo, tándem homogéneo y heterogéneo, grupos de interaprendizaje. Estas formas de trabajar colectivamente no son relevantes sobre todo cuanto los docentes han desarrollado estilos, por ejemplo: aprendizaje autónomo, aprendizaje individualizado.
Apertura al aprendizaje y a la innovación	Esta idea cobra importancia, puesto que desde el año 2000 se desarrollan espacios para la innovación y buenas prácticas con la ayuda de Fondep; sin embargo, muchas de las ideas no son sostenibles en el tiempo y espacio.

Tabla 1*Idea fuerza de Posner*

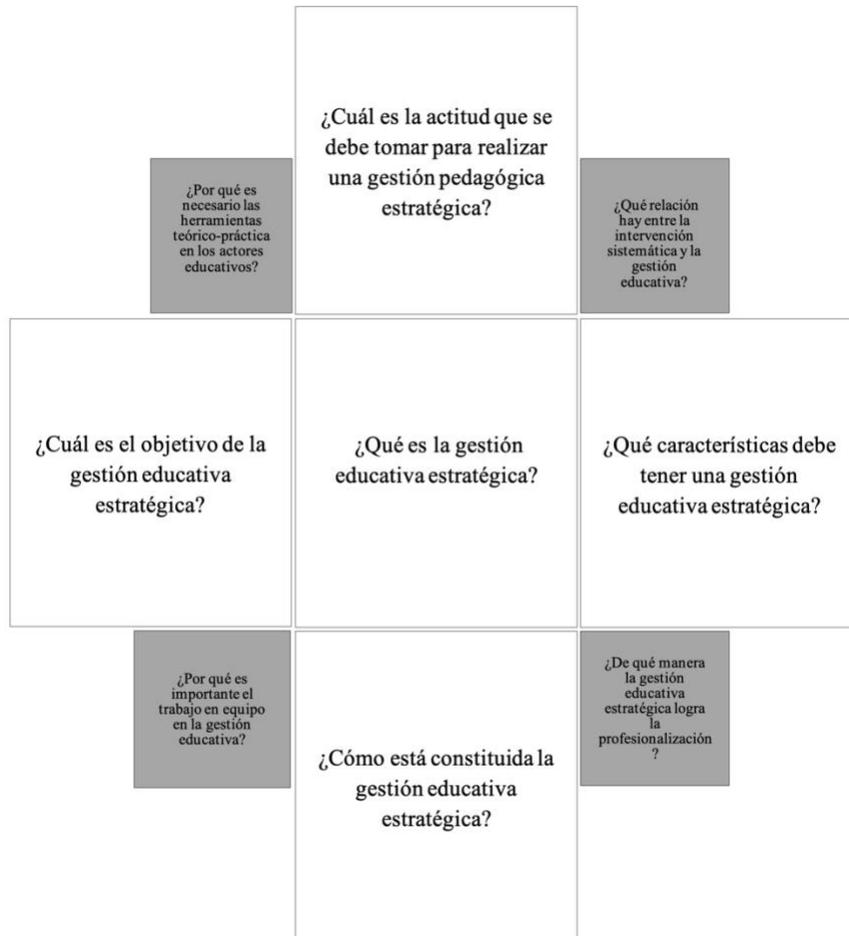
Asesoramiento y orientación para la profesionalización	Una de las innovaciones en el sistema educativo es que los cargos de directivos se han sometido a concursos para tener directivos designados por un tiempo determinado. Las expectativas de quienes asumen el reto no siempre tienen relación con las necesidades de las instituciones educativas, casi siempre se debe a razones personales que los docentes concursan y sobre todo porque las condiciones económicas son mejores. Bajo estas condiciones, las posibilidades de orientación y asesoramiento del directivo tienen ciertas limitaciones, por cuanto el directivo no tiene la experiencia necesaria para ello.
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro	El desarrollo de una escuela que discrimina, que recibe encargos desmedidos, que no se abastece para brindar atenciones debidas responde a una cultura organizacional centrada en el tipo de creencia que se ha tejido en la institución. Al menos existen aparentes modelos, unos oficiales otro no: escuelas con jornada escolar completa, colegios bicentenarios, colegios de alto rendimiento, colegios preuniversitarios, etc. Estas formas culturales han prevalecido con sus aciertos y aportes que han permitido lograr muchos sueños de los escolares; sin embargo, el éxito no es para todos, cuando ingresan en la universidad no siempre tienen la misma posibilidad.
Intervención sistémica y estratégica	El Estado interviene mediante la intervención de universidades, existen fuertes desembolsos económicos para el proceso de capacitación tanto para docentes como para directivos; no obstante, los resultados son siempre los mismos. Existe un desánimo, puesto que el ideario del Ministerio de Educación maneja discursos proclives a la crítica muy severa. Por ejemplo. Se desarrollan espacios para los municipios escolares donde se evidencia el ejercicio democrático y se experimenta el poder de la política; sin embargo, la estructura política del gobierno linda con la corrupción, estas serias contradicciones facilitan el empobrecimiento de cualquier intento por mejorar las estrategias.

Nota. Adaptado de Posner (2020).

Desarrolladas las ideas en contraposición observemos las *Chakanas* y la naturaleza de las preguntas a modo de reflexión sobre la gestión educativa estratégica. Nótese el ejercicio de las preguntas y las expectativas en la *Chakana* 16 (Figura 33).

Figura 33

Chakana 16



Nota. Ejercicio elaborado por Karina Sofía García Ucañay, Paola Yokira Seclén Yoctún y Eka Lizbet Velasco Melendrez.

Referencias

- Antúnez Coca, J., Mercaderes Ferrer, M. D. L. Á., Fong Estopiñan, A., Pérez Rodríguez, B. A. y Carrión Cabrera, P. Á. (2015). Estrategia didáctica para la formación científica de los estudiantes de tecnología de la salud. *MEDISAN*, 19(11), 5005-5017. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2015/mds1511o.pdf>
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215-234. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1267>
- Azuero, A. (2019) Competencias pedagógicas para el desarrollo de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior Ecuatoriana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, IV(7), 247-257. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869546013/576869546013.pdf>
- Barrios Fernández, L. A., & de la Cruz Capote, B. M. (2006). Reflexiones sobre la formación de conceptos. *VARONA*, (43), 30-33. http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No43/RVNo43_A07.html
- Bautista Castro, C. P., Esqueche Torres, J. J., Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R. Y., & Fernández Celis, M. del P. (2023). La exclusión social en la escuela rural de Lambayeque, una perspectiva de la Chakana pregunta. *Revista Conrado*, 19(90), 134-145. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2876>
- Bocanegra Vilcamango, B. (2020). La Chakana Pregunta. En K. J. Gherab Martín (Ed.), *Psyché y Polis. Retos socio-políticos-psicológicos de la educación* (pp. 233–253). GKA Ediciones. <https://www.calameo.com/read/00509824950306ea74932>
- Bocanegra Vilcamango B., Orrego Zapo J. del C., Noriega Sánchez C. A., Gonzáles Zúñiga de las Casas N. E., Alama Nunura J. G. (2021a). De la Chakana pregunta al artículo científico, la estrategia didáctica para producir textos. *Revista Boletín Redipe*. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1468>
- Bocanegra Vilcamango B., Tantachuco Ñañez J.J., Caballero Martínez, N.J. (2021b). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 65-77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>
- Bocanegra Vilcamango, B. (2021). El exante y expost del pensamiento crítico de la Chakana Pregunta. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 259–271. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1178>

- Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R. Y., Dávila Cisneros, J. D., & Vela Meléndez, L. (2022a). De la dualidad de la Chakana pregunta al pensamiento crítico, una estrategia para producir textos. *Revista Paginas*, 14(36). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i36.685>
- Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R., Fernández Celis, M., Bada Laura, W., Díaz Arévalo, B., Noriega Sánchez, C., Orrego Zapó, J., Dejo Aguinaga, D., y Suclupe Fernández, K. (2022b). Procesos de producción textual. Lectura y escritura crítica para la creación de textos académicos. *Religación Press*. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.6>
- Bravo Mancero, P., & Varguillas Carmona, C. S. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 271-290. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.13>
- Bunge, M. (1983). *Lingüística y filosofía*. Argentina. Ariel.
- Castillo Bances, A. S., Tello Flores, R. Y., Fernández Celis, M. P. & Bocanegra Vilcamango, B. (2022). Trabajo en equipo: una perspectiva a través de los roles. En A. Escudero-Nahón & R. Palacios-Díaz (Coords.), *Métodos y proyectos transdigitales* (pp. 344–351). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb7>
- Castillo Soto, M. A. (2018). Propuesta de estrategias didácticas promotoras para un óptimo aprovechamiento en el aula del estudiantado talentoso en la expresión escrita en el idioma inglés. *Revista Educación*, 42(2), 645–666. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27131>
- Corti, A. M., Godino, C. M. B., & Luján Motiveros, M. (2016). La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 287-304. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce287.304>
- Delgado, C. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51–64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>
- DidacticaGeneraltejada2018 (2023). *D. Unidad I. Fundamentos de la didáctica. 3. Enfoques, Teorías y Modelos didácticos*. <https://sites.google.com/site/didacticageneraldetejada2018/d-fundamentos-de-la-didactica/3-enfoques-teorias-modelos-didacticos>
- Farfán Cabrera, M., & Reyes Adan, I. (2019). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(73), 45-62. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/917>

- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (11), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037002>
- Gómez-Torres, J. R. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3),1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1),73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Júdex-Orcasitas, J. J., Borjas, M. P., & Torres Saldaña, E. S. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *REIDOCREA*, 8, 21-34. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-4.pdf>
- Manzanares Gómez, J. J., Deza Sánchez, M. A., Romero Guerreo, E., & Bocanegra Vilcamango, B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1891–1905. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>
- Matos Ceballos, J. J., Tejera Concepción, J. F., & Terry Rodríguez, C. E. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-013)
- Medina Gordillo, S. Y., (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de negocios y estudios empresariales*, 4(1), <https://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/57>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Ministerio de Educación Perú (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Orellana Guevara, C. (2016). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>

- Pérez García, E., Bocanegra Vilcamango, B., Villalobos Vera, C., & Dejo Aguinaga, S. F. (2022). La utopía de la escuela rural en Lambayeque desde la Chakana pregunta y la covid-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 389–403. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.342>
- Pérez González, A., Valdés Rojas, M. B., & Garriga González, A. T. (2019). Estrategia didáctica para enseñar a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Revista Educación*, 43(2), 112–129. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32236>
- Posner, G. (2000). *Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. McGraw-Hill.
- Rojas Yalta, E. M., Cabrera Larreategui, S. Y., López Regalado, O., & Bocanegra Vilcamango, B. (2021). El pensamiento crítico en el contexto de los cuatro dominios del desempeño docente en Educación Básica Regular. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2170-2188. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.425
- Wongo Gungula, E., Dieguez Batista, R., & Pérez Ugartemendía, E. (2015). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de formación interpretativa en la matemática superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18954>
- Ynga Santisteban, D. R., Bocanegra Vilcamango, B., Tuñoque Alvarado, L. E., Núñez Villanueva, M. V., Sebastiani Elías, Y. de F., Tello Flores, R. Y., Fernández Celis, M. del P., Dávila Cisneros, J. D., Puican Carreño, A., Llanos Díaz, E. (2022). Praxis de la Educación Superior. Una perspectiva deontológica. *Religación Press*. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.8>
- Zárate-Moedano, R., Canchola-Magdaleno, S. L., & Suarez-Medellín, J. (2022). Estrategias didácticas y tecnología utilizada en la enseñanza de las ciencias. Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1396. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1396
- Zuñe Flores, G., Mejía Guevara, J., Caramantin Castillo, L., & Bocanegra Vilcamango, B. (2021). Autoridad y autoritarismo, una dicotomía en el aula. religión. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), e210822. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.822>

Autorías



Laura Isabel Altamirano Delgado

Docente universitaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-UNPRG (Perú). Con más de veinte años en el sector de Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Especialista en Didáctica de la Educación Inicial, Administración Educativa y Atención integral al niño menor de 3 años. Con asesorías a nivel de pre grado y posgrado. Ha publicado: “Herramientas tecnológicas virtuales en la enseñanza-aprendizaje síncrono y asíncrono”, textos universitarios: “Como realizar la Práctica Preprofesional Final en la Carrera de Educación” y “La práctica preprofesional en la Carrera de Educación Inicial de la FACHSE-UNPRG”.



Lilian Roxana Paredes López

Investigadora RENACYT, docente Principal de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-UNPRG-Perú. Doctora en Estadística Matemática por la Universidad Nacional del Santa-Perú, Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Licenciada en Estadística y Licenciada en Educación especialidad Matemática y Computación por la UNPRG. Docente de investigación en Pregrado y Posgrado en diferentes universidades de la región. Experiencia en Supervisión de Proyectos a Nivel Regional-INEI, en organización y ejecución de Proyectos de capacitación a estudiantes de EBR. Asesora de tesis de pre y posgrado, procesamiento y análisis de información para la toma de decisiones.



Julissa del Carmen Orrego Zapó

Ejerce la docencia en diversas universidades de la región Lambayeque, tanto en su Alma Mater la UNPRG, como en las universidades Señor de Sipán, Universidad de Chiclayo, Universidad Cesar Vallejo, Universidad Mejía Baca, Universidad de Lambayeque, para luego en busca de nuevas experiencias ejercer la docencia en la Universidad de Chota (Región Cajamarca), y desde el 2021 integrar la plana docente ordinaria de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (Pucallpa), donde actualmente es la Directora de Escuela Profesional de Educación Inicial Bilingüe. Sin duda el haber ejercido la docencia universitaria en las 3 regiones del país, ha contribuido para tener una visión cada vez más clara sobre su apasionante profesión y la ruta a seguir.

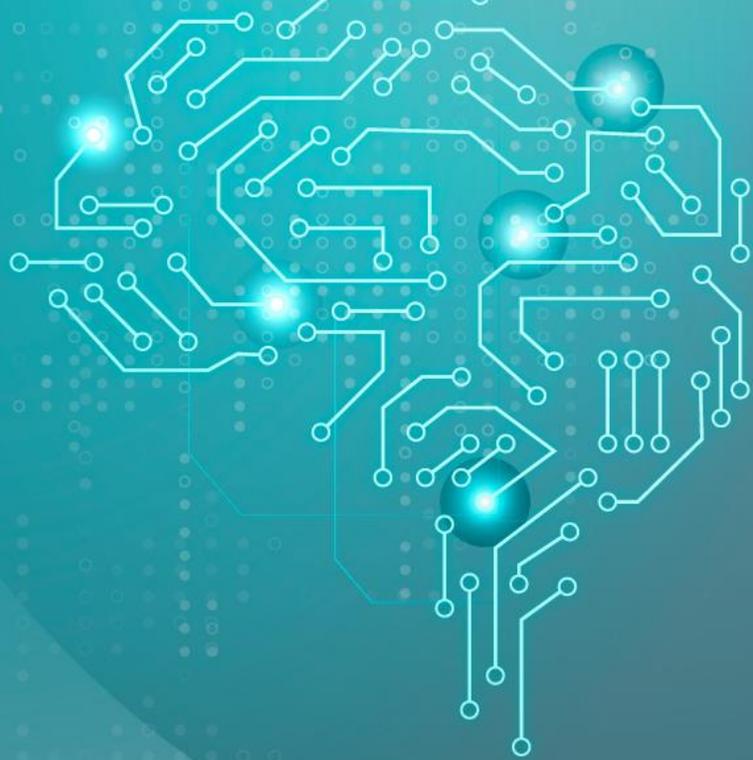


Beder Bocanegra Vilcamango

Investigador de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, desarrolló ponencias en: Ecuador, Argentina, Portugal, Colombia, Chile y México. Creador de la «Chakana pregunta». Publicaciones: Liderazgo pedagógico, mitos & posibilidades, La metáfora del liderazgo (y un táper de sarcasmo), Estrategias para evaluar en el contexto de la evaluación formativa, Aprender en el aula, Mañana te cuento el resto, Ahora el resto, La decisión de Bochis, Me gusta tu edad, Cuentos de Corona, Tantas veces Señor Noth y La mujer del barbijo. Condecorado con las Palmas Magisteriales (2016), distinguido por el Congreso de la República (2022), premio *expresión de oro* (2023).

Transdigital

DIFUSIÓN CIENTÍFICA
Y ACADÉMICA



Transdigital

Transdigital es una iniciativa de la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S. C.

Conoce todos los detalles en:
www.transdigital.mx

Transdigital

congreso virtual

El Congreso Virtual Transdigital es un evento académico que se realiza de manera totalmente virtual cada año. Existe dos modalidades de participación: ponentes y asistentes. Las personas interesadas en ser ponentes en el Congreso Virtual Transdigital pueden enviar textos en español o inglés y, tras la evaluación con el sistema de pares de doble ciego, esos textos podrían ser publicados en un libro de carácter científico con ISBN. Conoce todos los detalles en:

www.congreso-transdigital.org

Transdigital

revista científica

Transdigital es una revista electrónica científica indizada que evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Recibe Artículos de investigación y Ensayos científicos. Opera con el modelo de "Publicación continua", de manera que se reciben textos durante todo el año. Conoce todos los detalles en:

www.revista-transdigital.org

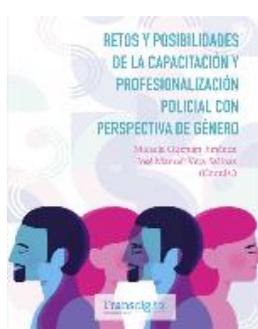
Transdigital

editorial electrónica

La Editorial Transdigital publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez que han sido sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Conoce los detalles en:

www.editorial-transdigital.org

Otros títulos en editorial Transdigital



Transdigital
editorial electrónica



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/channel/UCwfUxgSfkXyiYQQbHObmZ6g>

ISBN: 978-607-59647-1-3



9 786075 964713