



SECCIÓN
TEMAS LIBRES



Z velociraptor, 2018, óleo sobre lienzo.

EL APRENDIZAJE POR TAREAS EN CONTEXTOS DE CONFINAMIENTO

UNA EXPERIENCIA DE DESAFÍOS: EL CASO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES INDÍGENAS: MÉXICO BRASIL

Task-based learning in **confinement** contexts, an experience of challenges: the case of the training of indigenous researchers, Mexico-Brazil

ANTONIO CARRILLO AVELAR
LUIS ALFREDO GUTIÉRREZ CASTILLO
ESTEBAN RODRÍGUEZ BUSTOS

Resumen

Este artículo presenta una tentativa para el impulso de las prácticas de internacionalización a través del uso de las tecnologías digitales en los procesos de formación de estudiantes de maestría de México, en colaboración con destacados investigadores de universidades de Brasil, a partir de un seminario de investigación que utiliza como recurso formativo el aprendizaje basado en tareas propuesto por Jerez y Garófalo (2012). El principal interés es mostrar las pautas didácticas generadas en el contexto de confinamiento por la emergencia sanitaria, derivada de la pandemia, durante un semestre escolar, en el diseño y desarrollo del seminario a partir de tareas que requieren la formación de investigadores indígenas.

Palabras clave: aprendizaje por tareas, formación de investigadores indígenas, tecnologías digitales.

Abstract

This article presents an attempt to promote internationalization practices through the use of digital technologies in the training processes of master's students in Mexico, in collaboration with leading researchers from Brazilian universities, based on a research seminar that uses task-based learning as a training resource proposed by Jerez and Garófalo (2012). The main interest is to show the didactic guidelines generated in the context of confinement due to the health emergency derived from the pandemic during a school semester, in the design and development of the seminar based on tasks that require the training of indigenous researchers.

Keywords: Task-based learning, training of indigenous researchers, technologies digital.



La muerte, 2013, óleo sobre madera.

INTRODUCCIÓN

En los años que han transcurrido del siglo XXI, el desarrollo de la educación (en general) y de los posgrados (en particular) ha estado marcado por la globalización y el desarrollo tecnológico (De Ibarrola *et al.*, 2012), lo cual ha generado cambios en los estándares internacionales del campo de la investigación, dado que ha obligado a las universidades tradicionales a traspasar los límites de sus cuatro paredes, pues hoy, más que nunca, se imponen nuevas formas de aprender y de asumirse como sujetos que participan en la dinámica planetaria de la sociedad, en contraposición a la dinámica de otras épocas (Morín, 2015).

Scot (2014) plantea que detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden político y económico, en la cual la cultura de los pueblos originarios había sido marginada; no obstante, es precisamente en ese contexto globalizado que las culturas no occidentales comienzan a resurgir y ser consideradas en la actualidad (De Sousa, 2019).

El desarrollo tecnológico ha incursionado en las prácticas educativas de los posgrados (De Ibarrola *et al.*, 2012), las tecnologías digitales han dotado a los docentes y a las universidades de herramientas de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y todavía más sobre lo relacionado con el quehacer investigativo, porque cuenta con un mayor acceso a los bancos de información y textos académicos electrónicos, lo que en otras épocas implicaba trasladarse a los lugares de resguardo en sus versiones impresas. Los investigadores obtienen, entre otras cosas, mayor fluidez para el análisis, la fundamentación y la elaboración de reportes de investigación. En tal sentido las tecnologías digitales posibilitan un cambio

de perspectiva y de comunicación en el planeta y, en concreto, con otras universidades, sus docentes, sus investigadores y su producción académica.

En estos tiempos, los sistemas educativos están obligados a este cambio de perspectiva, de una universidad y una docencia tradicional, a otra colaborativa, global, creativa, flexible, digital, que atienda a la demanda de los estudios de posgrado y a la formación de investigadores. Una perspectiva formadora de estudiantes con una visión internacional que supera las barreras del espacio y del tiempo, a través de un aprendizaje dinámico, mediado por tecnologías digitales, que permite una interacción global y favorece procesos de aprendizaje sobre la investigación como un quehacer plenamente significativo (Reimers, 2016).

1. LOS ESCENARIOS

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), ha planteado la importancia de impulsar y revalorar la profesionalización docente por medio de la formación de investigadores en una fase inicial, brindando experiencias académicas significativas para reorientar y fortalecer prácticas comprometidas con la actualización y la innovación educativa, dentro del Sistema Educativo Nacional. Actualmente, la UPN tiene entre sus metas de gestión generar propuestas de vinculación académica más sólidas con universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores en un proceso constante de revitalización teórica, de adecuación de sus herramientas didácticas y metodológicas a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

Las **tecnologías digitales** posibilitan un **cambio de perspectiva** y de comunicación en el planeta y, en concreto, con otras universidades, sus **docentes**, sus **investigadores** y su **producción académica**.

La MDE está integrada por once Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), entre las que destaca la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, ya que una de sus tareas es contribuir a la formación de investigadores indígenas. El plan de estudio está integrado por un núcleo Básico y otro Especializado, el primero es común para todos los estudiantes de la MDE y el segundo está abocado al desarrollo de cada una de las especializaciones. Este es el espacio académico donde se llevó adelante la experiencia que se muestra en este trabajo, aquí se advierten más posibilidades de flexibilización y enriquecimiento académico del objeto de estudio que se está trabajando.

La mayoría de los alumnos y las alumnas de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística son de origen indígena o simpatizan con la causa educativa de estos pueblos originarios. Generalmente están formados en diversas universidades o normales vinculadas al campo de la interculturalidad. Labo-

ran en los diferentes niveles y modalidades del sector educativo público de educación indígena; asimismo, se dedican de tiempo exclusivo al desarrollo de su formación.

Los antecedentes de los vínculos de internacionalización de este trabajo entre instituciones de educación superior de Brasil y México se remontan al año 2004, cuando profesores de universidades brasileñas realizaron estancias de investigación en nuestro país. En este mismo sentido, en varias universidades brasileñas se efectuaron coloquios internos de docentes y alumnos de posgrado sobre sus experiencias de investigación en los campos de la interculturalidad y los derechos humanos. En años subsecuentes se realizaron diversos eventos académicos similares con más integrantes de varias instituciones de educación superior del país, entre las que destacaron la UPN, la UNAM, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Dada la dinámica sig-



Tiempo vuela, 2013, óleo sobre madera.

nificativa de éstos, se consideró necesario organizar un congreso a nivel internacional con varios países de América Latina, lo cual dio origen a la Red de Formadores en Educación Intercultural denominado (Red FEIAL). Son cuatro los congresos que se han organizado en varias sedes de México y Brasil; el quinto congreso de la Red FEIAL será en Chile en 2021. Los resultados de este congreso de formadores interculturales han permitido llegar a acuerdos significativos para consolidar el campo de la diversidad cultural en contextos de derechos humanos, en particular, han conseguido la formación de investigadores indígenas.

Actualmente, la experiencia de vinculación entre la Universidad Federal de Goiás (Brasil) y la Universidad Pedagógica Nacional se ha venido consolidando con la presencia de profesores invitados a estancias cortas de investigación y estancias posdoctorales en ambas instituciones.

El Seminario de Temas Selectos II en donde se desarrolló la experiencia que se relata, se ubica en cuarto y último semestres de la MDE y su principal función académica es apoyar a los estudiantes indígenas para que puedan concluir satisfactoriamente con su tesis de grado. Para ello, se consideró importante la puesta en práctica de una serie de tareas académicas para consolidar su proceso formativo como investigadores.

2. EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO Y LAS TAREAS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Los estudios de maestría en México, en términos generales, están enfocados a ampliar los conocimientos de sus estudiantes en una especialidad, campo o disciplina y, al mismo tiempo, iniciarlos en la investigación.

La investigación educativa a nivel de maestría también se considera una actividad que requiere ser viabilizada como quehacer artesanal, en contraposición a un aprendizaje que sólo se centra en manuales de investigación o repetición de contenidos de textos vinculados con la temática.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 2014, p. 14).

Ser un investigador indígena en formación implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica. La enseñanza de la investigación sólo puede ser aprendida a través de vivencias académicas y su articulación por medio de los soportes teóricos. Por otro lado, la investigación es un vehículo de representación de los intereses y problemas profesionales que han vivido los estudiantes indígenas de posgrado (Czarny y Salinas, 2016); de tal forma, que formar investigadores desde esta postura implica generar habilidades de producción de conocimiento que les ayuden a transitar por sus propios caminos de aprendizaje, creando competencias para el trabajo intelectual transcendentales para su contexto sociocultural, donde expongan el dominio y el gusto por realizar tal habilidad académica, lo que sigue abonando a su desarrollo intelectual.

Al respecto de centrar la enseñanza en tareas concretas de investigación, en contraposición a la instrucción a partir de cátedras magistrales, Hargreaves y Fullan (2014) consideran que es un acierto, ya que obliga a que el estudiante sea más autónomo y preocupado, más por las carencias que implica una determinada práctica académica:

De hecho, en Finlandia los maestros pasan relativamente menos tiempo enseñando que sus compañeros de otros países, por ejemplo, en las escuelas americanas los maestros ejercen la enseñanza durante la mayor parte del tiempo

Ser un **investigador indígena** en formación implica adquirir un conjunto de **habilidades** para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad **para producir textos académicos** de forma coherente y con rigurosidad epistémica.

laboral diario en la escuela, lo que deja poco espacio para otra práctica profesional (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 110).

El término emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este proyecto, el emprendimiento educativo es una búsqueda y no un resultado, es un proceso de conocimiento como tal, se tiene que construir y alcanzar por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura, entre otras; así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por emprendimiento educativo, se entiende la capacidad del estudiante para reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con una realidad que le interesa transformar con un sentido social. Al momento de vincularse el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire (1974), se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social, comunicación, generación de ideas, innovación, entre otras. Vincular el emprendimiento y la educación significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir, significa buscar alternativas de transformación social (Freire, 1974).

3. FUNDAMENTACIÓN O SUSTENTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Metodológicamente el trabajo se apoyó en los lineamientos de la investigación y el análisis

de las tareas realizadas desde una perspectiva de carácter analítico-documental. Para su realización, se favorecieron competencias investigativas a través del enfoque basado en tareas¹, metodología didáctica que se adaptó para el fomento de la enseñanza y el aprendizaje en la formación de investigadores educativos indígenas. Este diseño de estrategias académicas consistió en crear un marco de trabajo para generar las condiciones de producción de conocimiento con miras a que los estudiantes vayan cumpliendo con su compromiso investigativo por ellos mismos. En este mismo sentido, se identificó qué actividades académicas se podían inducir como tareas investigativas para que los estudiantes fueran consolidando sus tesis de grado, para que al mismo tiempo se formaran como investigadores educativos a favor de las causas de los pueblos originarios:

El aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. La prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer las estas cosas

¹ Kant encabezaba la segunda edición de su *Crítica de la razón pura* con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Sólo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos llamamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “*de nobis ipsis loquemur*” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre el investigador y el objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002, p. 2).

por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo (Jerez y Garófalo, 2012, p. 25).

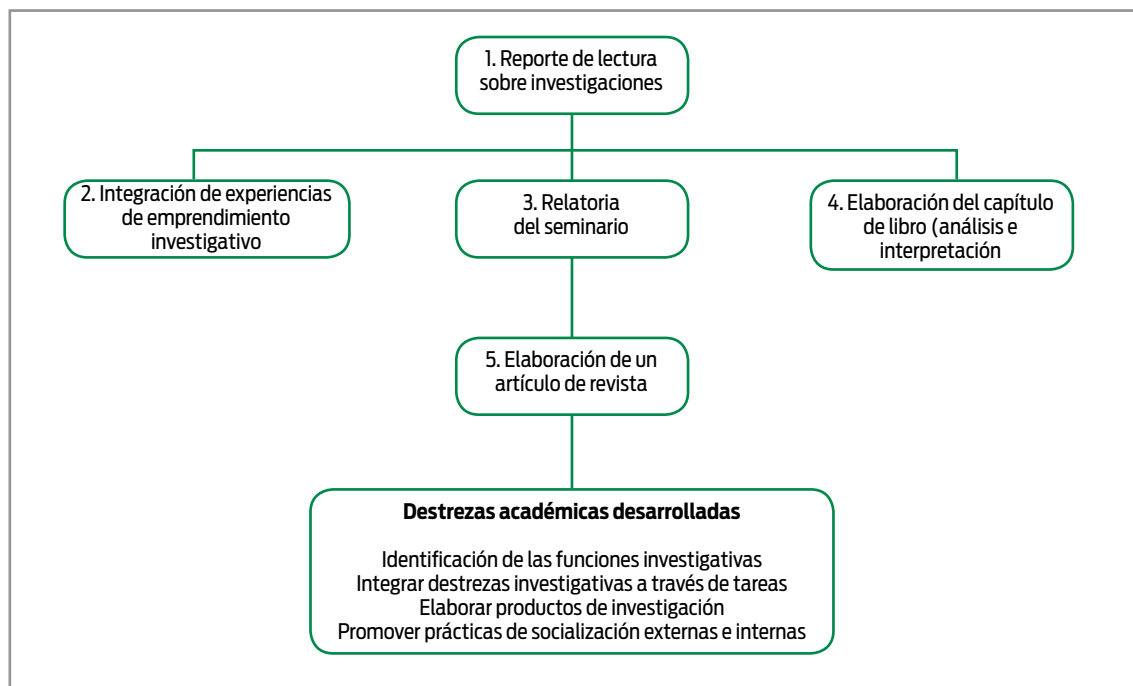
El enfoque de aprendizaje basado en tareas alude a que los estudiantes produzcan discursos académicos y coherentes para que el otro logre comprenderlo (Bartúren, 2019). En relación con ello, los académicos que desarrollan estos discursos indagaron cómo crear las condiciones para poner en práctica diversas habilidades académicas, a favor del fomento de la investigación; se pensó en un Seminario de Temas Selectos II que integra varias experiencias de investigación.

Así que para la producción de discursos investigativos se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitiera a los estudiantes emplear experiencias concretas. De tal manera que el futuro investigador tuviera en mente cuál es la estructura académica que se debe de cuidar y los soportes teóricos metodológicos, en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

4. LAS TAREAS

Para la producción de discursos investigativos se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitieran a los estudiantes emplear experiencias concretas. De tal manera que el futuro investigador tendría en mente cuál es la estructura académica que se debe de cuidar y los soportes teóricos metodológicos, en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

Las tareas promovidas se ocuparon de diversos ejes de coincidencia sobre el análisis de los textos producidos, los cuales permitieron estar al tanto de los elementos que caracterizan la propuesta de las tareas elaboradas, por otro lado, consiguieron establecer un enlace con el enfoque del emprendimiento educativo freiriano. El trabajo cobró relevancia puesto que se realizó durante el periodo de confinamiento (febrero-junio de 2020), cuando se efectuaron las recomendaciones de los organismos de educación superior internacionales y el empleo de las tecnologías para el cumplimiento de estos propósitos.



Cuadro. 1. Interacción de tareas para el fomento de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Las tareas investigativas que se pusieron en práctica fueron las siguientes:

- Elaboración de reportes sobre artículos de investigación publicados.
- Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo.
- Elaboración de una relatoría del curso.
- Elaboración de un capítulo de tesis sobre análisis de resultados.
- Elaboración de un artículo con miras a su publicación.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha expuesto las directrices básicas para el diseño de un seminario centrado en el enfoque por tareas. Inicialmente, se ha destacado la importancia de los medios electrónicos y las directrices de lo que implican las prácticas de internacionalización en el contexto de la formación de investigadores indígenas.

En el Seminario de Temas Selectos II, el estudiante fue el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dio mucha importancia a la acción, la creatividad y al emprendimiento de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación y a la interculturalidad como medio para conocer al otro. Todo ello desde el enfoque por tareas, procedimiento didáctico pertinente para integrar estos factores:

Los aportes muestran que el trabajo de investigación de posgrado y de la investigación en general es un proceso que va más allá de producir tesis u otros documentos escritos de forma individual, estos aportes sugieren e invitan a repositionar el trabajo de investigación para generar impacto social entre y con los involucrados en el proceso. Las investigadoras e investigadores de Brasil han repositionado perspectivas diversas sobre el trabajo de investigación y la formación de miembros de pueblos y comunidades denominadas indígenas desde el espacio universitario (Testimonio de estudiante, no.5).

Partiendo de este contexto, fue evidente pensar en la creación de escenarios forma-

tivos, incluyentes de diferentes niveles de formación simultáneos, como el análisis de distintas propuestas educativas a nivel nacional e internacional, para consolidar la labor investigativa de estos estudiantes, donde advirtieron que la investigación tiene un carácter teórico, práctico, pero, sobre todo, social en el sentido que les permitan integrar diversos saberes para enriquecer el quehacer socioeducativo de los pueblos originarios.

El seminario trabajó las tres modalidades académicas del enfoque por tareas:

- a) PRE-TAREA. Para activar el sentido del curso, mediante la identificación de la estructura de un producto de investigación, los elementos de todo el proceso investigativo, y su aplicación en los trabajos de los estudiantes, mediante una retroalimentación reflexiva del análisis teórico y el sentido de sus hallazgos.
- b) TAREAS sobre simulaciones de cómo presentar de manera escrita u oralmente los reportes de investigación, destacando la aportación de debates académicos, la forma como se construyen objetos de estudio y difunden los hallazgos.
- c) POST-TAREA. Elaboración de un artículo con posibilidades de publicación, realizando ejercicios de autoevaluación de sus hallazgos y construyendo un discurso lógico a través de la identificación de una categoría a destacar.

Se complementó con actividades extra seminario, al exponer su capítulo de análisis de resultados ante el comité de evaluación de sus trabajos recepcionales. Las tareas realizadas no siguieron un proceso lineal, al inicio del curso se conoció el programa y paralelamente realizaban las diferentes tareas académicas.

No obstante, las bondades de la experiencia de internacionalización presentada, que contó con la participación de académicos extranjeros en el ciclo de conferencias, lo ideal es que los estudiantes participen de otro nivel de internacionalización con la movilidad

y salida a otros países, pues ello estimula que se repiensen, reconsideren sus propios objetos de estudio y enriquezcan sus prácticas culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima*. (Tesis doctoral). Lima: Universidad Cayetano Heredia.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol-4no1/contenido-bolivar.html>

Boaventura de Sousa, S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

De Ibarrola, M., Sañudo, L. E., Moreno, M. G. y Barrera, M. E. (coords.). (2012). *Los profesionales de la educación, con formación de posgrado que México requiere*. Red de investigadores en posgrado, A.C./DIE.

Eliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G. M. y Sánchez García, J. C. (2019). *Emprendimiento e innovación para todos*. Madrid: Dykinson.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Jerez, Y., y Garófolo, A. (2012). “Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza



Autorretrato, 2018, óleo sobre lienzo.

de las telecomunicaciones”. *Rielac*, 33(3), pp. 1-7.

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Norman, K. y Denzin, S. (2016). “La escritura un método de investigación”. En *La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.

Reimers, F. (2016, septiembre-diciembre). “Aprendiendo de la experiencia internacional en educación”. *Revista Reformas Educativas*. Pp. 9-29.

Sánchez, R. (2014). *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Ciudad de México: ISSUE/UNAM.

Suárez, D. (2006). “Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar”. *Revista Entre maestr@s*, vol. 6, no.16. pp. 73-86.