

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Presupuestos epistemológicos de las prácticas
educativas de directivos durante el diseño e
implementación de un programa educativo
alternativo**

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación
con mención Currículo que presenta:

Jesús Eduardo Vila Jiménez

Asesor:

Lileya Manrique Villavicencio

Lima, Perú
2022

Informe de Similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulado: Presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo, del autor Jesús Eduardo Vila Jiménez,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 3 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/04/2023
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 26 de abril 2023.

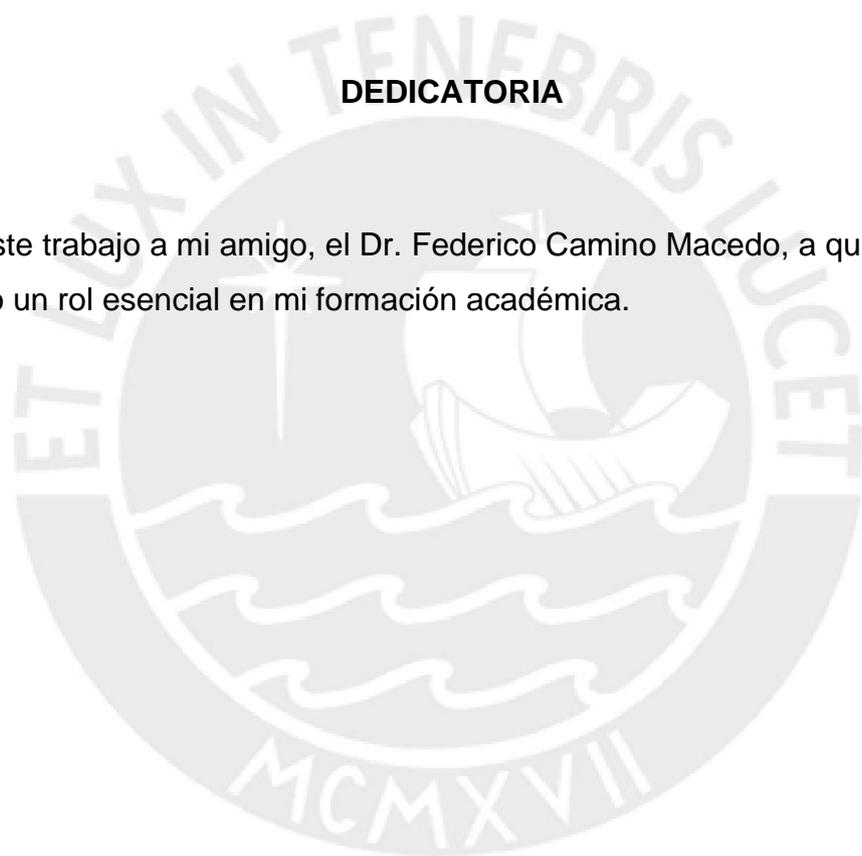
Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: MANRIQUE VILLAVICENCIO LILEYA	
DNI:08697895	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298	

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que de alguna u otra forma me han apoyado a lo largo del desarrollo de este proyecto de investigación. De forma especial, en primer lugar, quiero agradecer tanto a mis padres como a mi pareja que a lo largo de este trabajo me apoyaron material y emocionalmente. Así mismo, en segundo lugar, quiero agradecer a mi asesora de tesis, pues me brindó tanto confianza como una excelente guía académica para poder llevar a buen término el presente trabajo. Finalmente, quiero también expresar mi gratitud a todas las amistades que me animaron a no desistir de este proyecto. Infinitas gracias a todos ustedes.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi amigo, el Dr. Federico Camino Macedo, a quien admiro y ha jugado un rol esencial en mi formación académica.



RESUMEN

La presente investigación parte de la pregunta sobre cuáles son los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo. En ese sentido, el objeto general de la investigación consiste en analizar dichos presupuestos, lo cual se logra a través de dos objetivos específicos los cuales consisten en, por un lado, describir estos presupuestos durante la etapa de diseño, y, por otro lado, describir los mismos presupuestos durante la etapa de implementación. Para lograr estos objetivos se ha hecho uso de una metodología de investigación cualitativa, del método hermenéutico fenomenológico el cual busca esclarecer interpretativamente fenómenos de orden social. En consonancia con el método de investigación, como técnicas de recojo de información, se ha hecho uso tanto de entrevistas fenomenológicas al igual que del análisis documental. Así mismo, como técnicas de análisis de información, se ha utilizado la codificación estructural al igual que la triangulación de fuentes de información. Como resultados de la investigación, en líneas generales se ha hallado que los informantes de las entrevistas poseen una concepción relativa del conocimiento, y, así mismo, conciben ampliamente que el conocimiento se estructura en términos de experiencias más teorías o información. Por otro lado, también se evidenció, en líneas generales, que los informantes conciben que el conocimiento se valida primordialmente a partir de experiencias y la evaluación crítica. Finalmente, los informantes conciben que las fuentes del conocimiento pueden ser la experiencia, el propio razonamiento, y la autoridad. Entre los presupuestos del diseño y la implementación, se puede rastrear cierta continuidad, aunque también se reportan algunas variaciones. Esta investigación, tanto en su desarrollo teórico, metodológico, y hallazgo de resultados, espera poder aportar tanto en la comprensión de fenómenos educativos, al igual que servir para futuras líneas de investigación.

Palabras clave: presupuestos epistemológicos, epistemologías personales, prácticas educativas, diseño curricular, implementación curricular

ABSTRACT

The present investigation takes as its point of departure the question concerning what the epistemological presuppositions in the educational practices of directors during the design and implementation of an alternative educational program are. In that regard, the general goal of the investigation is to analyze these presuppositions, and this is achieved through two specific objectives which are, on the one hand, to describe these presuppositions during the stage of design of the program at issue, and, on the other hand, to describe these same presuppositions during the stage of implementation. In order to fulfill these objectives qualitative methodological research has been implemented, using the hermeneutical phenomenological method which aims to interpretatively clarify phenomena from the social realm. In consonance with the research method, as techniques for collecting information it has been used both phenomenological interviews and documental analysis. Moreover, as techniques for information analysis it has been used structural coding as well as the triangulation of sources of information. As results of the investigation at issue, in general guidelines it has been discovered that the informants hold a relativist conception of knowledge, and, at the same time, largely maintain that knowledge is structured in terms of experiences plus theories or information. On the other hand, it was also evidenced that, in general guidelines, the informants hold that knowledge is primarily validated through experiences and critical evaluation. Finally, it was also discovered that informants hold that the sources of knowledge can be either the experience, or the own reasoning, or the authority. Between the presuppositions in the design and in the implementation, it can be traced certain continuity, although some variations are also reported. This investigation, both in its theoretical framework and methodology and in its results, aims to provide new insights in the educational phenomena as well as be useful for future lines of research.

Key words: epistemological presuppositions, personal epistemologies, educational practices, curriculum design, curriculum implementation.

ÍNDICE

Introducción	9
PRIMERA PARTE	12
Capítulo I: Presupuestos epistemológicos	12
1. La epistemología como ciencia del conocimiento	12
2. Concepto de presupuesto	13
3. Conocimientos tácitos	15
4. Naturaleza de los presupuestos epistemológicos	17
4.1. Contexto terminológico	18
4.2. Esquemas conceptuales para la comprensión de presupuestos epistemológicos	20
4.3. Modelo conceptual de Hofer y Pintrich	22
4.3.1. Categoría de naturaleza del conocimiento	23
4.3.2. Categoría de la justificación del conocimiento	24
Capítulo II: Prácticas educativas de directores en el diseño e implementación curricular	25
1. Prácticas educativas	25
1.1. Naturaleza de la práctica	25
1.1.1. Ejes teóricos sobre la práctica	27
1.1.1.1. Concepción bourdiana de la práctica	27
1.1.1.2. Concepción aristotélica de la práctica	30
1.1.1.3. Concepción marxista de la práctica	31
1.2. Concepto de prácticas educativas	32
1.3. Rol del director en las prácticas educativas	35
2. Currículum como práctica	37

2.1. Dimensiones del currículum como práctica	37
2.2. Currículum oculto	38
2.3. Currículum real	39
2.4. Concepto de currículum como práctica	40
2.5. Diseño curricular desde la perspectiva del currículum como práctica	42
2.6. Implementación curricular desde la perspectiva del currículum como práctica	43
SEGUNDA PARTE	45
Capítulo I: Diseño Metodológico	45
1. Enfoque de investigación	45
1.1. Paradigma interpretativo constructivista	46
1.1.1. Concepto de objetividad	49
2. Problema y objetivos de la investigación	52
3. Categoría y dimensiones del fenómeno a estudiar	52
4. Informantes y documentos	53
5. Método de investigación	54
5.1. Técnicas de recojo de información	58
5.2. Técnicas de análisis de información	60
5.3. Lineamientos éticos de la investigación	61
Capítulo II: Análisis y discusión de los resultados	62
1. Descripción contextual del fenómeno a estudiar	62
2. Análisis de los presupuestos epistemológicos durante el diseño curricular	63
2.1. Análisis de la dimensión de naturaleza del conocimiento	63
2.1.1. Análisis de la subdimensión de certeza del conocimiento	63
2.1.2. Análisis de la subdimensión de estructura del conocimiento	67
2.2. Análisis de la dimensión de justificación del conocimiento	69
2.2.1. Análisis de la subdimensión de validación del conocimiento	69
2.2.2. Análisis de la subdimensión de fuente del conocimiento	74
3. Análisis de los presupuestos epistemológicos durante la implementación curricular	76
3.1. Análisis de la dimensión de naturaleza del conocimiento	76

3.1.1. Análisis de la subdimensión de certeza del conocimiento	76
3.1.2. Análisis de la subdimensión de estructura del conocimiento	79
3.2. Análisis de la dimensión de justificación del conocimiento	82
3.2.1. Análisis de la subdimensión de validación del conocimiento	82
3.2.2. Análisis de la subdimensión de fuente del conocimiento	87
Conclusiones	93
Recomendaciones	96
Referencias	97
Apéndice	107



INTRODUCCIÓN

El estudio de las creencias epistemológicas – que también reciben otras denominaciones, tales como presupuestos epistemológicos o epistemologías personales, entre otros - posee un lugar central en el campo de la educación (Soleimani, 2020). Esto se debe a que, por un lado, como diversos autores refieren (Larsson, 2013; Vosniadou y Skopeliti, 2013), las creencias epistemológicas influyen en nuestros procesos de aprendizaje, y, por otro lado, como Aragão indica (2011, en Soleimani, 2020), dichas creencias también moldean las prácticas de enseñanza de los docentes. Por ello, como afirman Montfort et al. (2014), diversas investigaciones sobre creencias epistemológicas se enfocan o bien en estudiantes o bien en docentes, pero raramente se exploran áreas educativas más relacionadas con la dirección o administración educativa. En virtud de estas consideraciones, se juzga relevante el planteamiento de una propuesta investigativa que aborde esta última área desde la perspectiva de las creencias epistemológicas. En consonancia con esto, la presente propuesta de investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo?

En función de esta pregunta de investigación, el objetivo general de la presente investigación consiste en analizar los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación curricular de un programa educativo alternativo. Para satisfacer este objetivo general, se plantean, a su vez, dos objetivos específicos. El primero de estos consiste en describir los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño curricular del programa en cuestión, mientras que el

segundo objetivo específico consiste en describir los mismos presupuestos, pero durante la implementación curricular del programa.

Para esta investigación se ha utilizado el enfoque cualitativo, el cual, como indican Denzin y Lincoln (2013), mediante dinámicas interpretativas, busca revelar elementos meridianamente no evidentes de la realidad. Dentro de la gama de paradigmas cualitativos de investigación, se ha escogido el paradigma interpretativo constructivista, el cual, de acuerdo con Lee (2012), debido a su naturaleza enteramente interpretativa, es el que es más ampliamente favorecido por reputados teóricos del enfoque cualitativo tales como Guba, Denzin, y Lincoln. De acuerdo con este paradigma interpretativo, en la presente investigación se ha trabajado con el método hermenéutico fenomenológico, el cual, como refiere van Manen (2017), plantea que toda descripción teórica de la realidad es invariablemente una interpretación, y, en ese sentido interpretación y descripción van inevitablemente de la mano. Se ha juzgado que tanto el paradigma de investigación como el método se alinean convenientemente a los objetivos de la investigación dado que la naturaleza de todo análisis referido a las creencias de un grupo de sujetos es inherentemente una empresa interpretativa.

Ahora bien, el estudio presentado posee dos grandes apartados. En el primero se plantea el marco teórico de la investigación. Dicho marco, a su vez, se divide en dos apartados. El primero de estos versa sobre la aclaración conceptual de la naturaleza de los presupuestos epistemológicos y el modelo conceptual de Hofer y Pintrich que se utilizará para analizar el fenómeno en cuestión. Por otro lado, el segundo apartado del marco teórico gira en torno a la dilucidación de las prácticas educativas y la concepción práctica del currículo. Luego de finalizar el marco teórico, se pasa al segundo gran apartado en donde se ve, por un lado, el diseño metodológico de la investigación, y, en segundo lugar, por otro lado, se ve tanto el análisis de los resultados, al igual que las conclusiones y recomendaciones.

Como se verá posteriormente, esta investigación ha logrado dilucidar diversos presupuestos epistemológicos de los directivos durante tanto el diseño como la implementación curricular del programa en cuestión. Varios de estos presupuestos epistemológicos giran en torno a la experiencia o la evaluación crítica en tanto justificación y fuente del conocimiento. Así mismo, la experiencia ha aparecido

también como elemento estructurante del conocimiento. En consonancia con esto, también se verá que los directivos sostienen creencias relativas del conocimiento.

Finalmente, es importante señalar que, de acuerdo con las líneas de investigación de la maestría en educación de la PUCP, esta investigación se encuentra en el eje de participación de directivos en el diseño curricular, y en el subeje de participación del directivo en procesos de diseño curricular en sus diferentes niveles de concreción en la educación básica alternativa. Estas especificaciones del eje y subeje son adaptaciones de las propuestas de las líneas de investigación.



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

1. LA EPISTEMOLOGÍA COMO CIENCIA DEL CONOCIMIENTO

La epistemología es una rama de la filosofía que busca comprender diversos fenómenos relativos al conocimiento. De ahí que, etimológicamente, el término epistemología haga referencia a un tratado o explicación del conocimiento. Naturalmente a lo largo de su historia, la epistemología se ha ido definiendo de diversos modos, haciendo distintos énfasis en ciertos aspectos del conocimiento; y, sin embargo, como Goldman y McGrath señalan (2015), los mayores intereses de la epistemología se pueden centrar en dos grandes ejes. A saber, por un lado, la epistemología busca proveer una explicación sólida sobre la naturaleza del conocimiento. Es decir, se busca definir qué es aquello en lo que finalmente consiste el conocimiento. Así mismo, por otro lado, un segundo eje de gran interés en la epistemología es la justificación del conocimiento. Es decir, también se busca entender qué justifica que podamos asegurar que poseemos conocimiento. O, en otras palabras, la epistemología, entre otras cosas, busca aclarar cuáles son las condiciones bajo las cuales se da el conocimiento.

Partiendo de la explicación anterior, podríamos entonces decir que la epistemología puede definirse como aquella parte de la filosofía que esencialmente se ocupa tanto en determinar la naturaleza del conocimiento como en establecer las condiciones bajo las cuales se da este. Tomando esta definición como punto de partida, también es importante indicar que, gracias al trabajo de Gilbert Ryle (Steup & Neta, 2020), hoy en día en epistemología se trabaja, entre otros conceptos, la distinción entre saber qué y saber cómo. Mientras el primero hace referencia a un conocimiento proposicional, el segundo se encuentra orientado a un conocimiento práctico, es decir, a un saber hacer. Esta relevante distinción conceptual se entrecruza con el planteamiento del filósofo Michael Polanyi, quien propone una diferencia entre un

conocimiento explícito y un conocimiento tácito (Turner, 2014). De acuerdo con esto, el conocimiento explícito vendría a estar representado por el saber qué, mientras que el conocimiento tácito, por el saber cómo.

Todas estas distinciones conceptuales, a saber, las relativas a los ejes centrales de la epistemología, así como las referentes a la división del conocimiento entre saber qué y saber cómo, se mostrarán como relevantes en el desarrollo de nuestra temática a investigar.

2. CONCEPTO DE PRESUPUESTO

El concepto de presupuesto, a veces también nombrado asunción, posee relevancia en diversos campos tales como la filosofía, lingüística y psicología (Domaneschi, 2016), pero, en sentido propio, fue insertado en el ámbito científico por el filósofo de la lógica Frege (Domaneschi, 2016; Harahap, 2017). Ahora bien, de forma general, un presupuesto puede ser definido como aquella unidad de información que no es explícitamente presentada de forma proposicional, sino que, en diversos sentidos, es dada por sentada (Beaver et al., 2021; Harahap, 2017). Partiendo de esta definición, es relevante también indicar que existen dos grandes tradiciones filosóficas distintas que han disputado ampliamente sobre la definición de este concepto. Por un lado, se da la tradición Frege-Strawson (Beaver et al., 2021), que en ocasiones también es llamada simplemente Strawson (Domaneschi, 2016), la cual indica que una oración presupone a otra si y solo si ya sea que la primera sea verdadera o falsa la otra siempre será verdadera. De acuerdo con esta definición, los presupuestos son aquellas condiciones que posibilitan que un acto del lenguaje pueda poseer significado (Beaver et al., 2021; Domaneschi, 2016).

Por otro lado, existe también la tradición iniciada por Stalnaker, también llamada concepción pragmatista de los presupuestos (Beaver et al., 2021; Domaneschi, 2016). De acuerdo con esta postura, los presupuestos no serían aserciones presupuestas por otras, sino, más bien, serían aquellos elementos presupuestos en los actos del habla (Beaver et al., 2021). En ese sentido, como Domaneschi indica (2016), la concepción pragmática de los presupuestos incluye los contextos cognitivos de la comunicación, y, con ello, también se cubren creencias implícitas de los hablantes. Por ello, como Rast afirma (2014), los contextos han de entenderse como constituidos por las asunciones de los participantes de la

comunicación. Dicho esto, habría que decir que, como señala Domaneschi (2016), ambas tradiciones que buscan esclarecer el concepto de presupuesto no necesariamente son excluyentes, sino que, todo lo contrario, recientes investigaciones muestran que, de alguna manera, ambos acercamientos pueden entenderse como haciendo referencia al mismo fenómeno, pero ejerciendo distintos énfasis en el esclarecimiento de este. Es decir, la propuesta de Frege-Strawson presenta una variante teórica semántica de los presupuestos, mientras que la de Stalnaker, una variante pragmática.

Ahora bien, habiendo ya aclarado las distinciones conceptuales previas, es conveniente también indicar que existen dos fenómenos centrales en relación con los presupuestos: la proyección y la cancelación (Beaver et al., 2021). Afirmar que los presupuestos son proyectados significa afirmar que los presupuestos se infieren de ciertos actos o entidades del lenguaje (Beaver et al., 2021). Por otro lado, dichas proyecciones de los presupuestos son canceladas bajo ciertas formulaciones del lenguaje. Dicho esto, para las cuestiones de esta investigación, esencialmente nos enfocaremos en el fenómeno de la proyección, pues este nos revelará que presupuestos se encuentran proyectados en los discursos que analizaremos. Sobre esto habría que así mismo añadir que, como diversos autores señalan (Beaver et al., 2021; Sidnell, 2020; Domaneschi, 2016) existen diversos *detonadores de presupuestos* – *presupposition triggers*, por su nombre en inglés. Dichos detonadores son diversas entidades lingüísticas que nos ayudan a establecer y determinar los presupuestos proyectados. Es decir, los detonadores de presupuestos nos permiten inferir los presupuestos. Es necesario señalar que esta propuesta de los detonadores no se encuentra exenta de críticas, y, ciertamente existen otras formas o metodologías para hallar los presupuestos. Así, por ejemplo, de acuerdo a Gauker, para hallar los presupuestos de una oración es necesario prestar atención a las oraciones previas vertidas en el contexto de la comunicación. (2016, en Domaneschi, 2016).

Por otro lado, también es importante señalar que, aunque los presupuestos se pueden entender como un tipo de inferencia, estos no se deben confundir con las implicancias. Mientras en el caso de estas últimas la verdad de lo implicado solo es necesario si lo que implica es verdadero, en el caso de los presupuestos, independientemente de la verdad o falsedad de aquello que presupone, lo

presupuesto siempre se mantendrá como verdadero (Sidnell, 2020). A este fenómeno se le conoce como el método de la negación y es ampliamente utilizado para el reconocimiento de presupuestos (Fan, 2017; Beaver et al., 2021).

A partir de todo lo expuesto sobre el concepto de presupuesto, en lo que sigue nos valdremos de ambas posturas teóricas, a saber, tanto de la semántica como de la pragmática, para el tratamiento de los presupuestos epistemológicos. Asimismo, veremos de identificar detonadores de presupuestos, u otros indicadores, para la inferencia de los presupuestos.

3. CONOCIMIENTOS TÁCITOS

Como Domenaschi señala (2016), la interacción comunicativa contiene un alto grado de información implícita, y gran parte de esta se encuentra constituida por presupuestos. Es decir, los actos comunicativos se fundamentan en una dimensión implícita. Ahora bien, si, partiendo de la definición de conocimiento de Rowley (2007, en Krčál y Kubiš, 2016), podemos decir que el conocimiento no es sino información unida a otros factores tales como la experiencia, entonces decir que cierta información implícita es la que constituye la experiencia comunicativa equivale a decir que cierto conocimiento implícito es el que fundamenta las interacciones de comunicación. Es más, dicho conocimiento implícito no solo fundamentaría la comunicación, sino, en general, todas nuestras prácticas y la vida humana misma (Liu, 2014). En ese sentido, como Liu señala (2014), la tematización del conocimiento tácito posee preeminencia dentro de la epistemología. Esto es, todo conocimiento, en última instancia, haría referencia a un conocimiento tácito (Liu, 2014).

Ahora bien, hasta el momento venimos utilizando el término implícito y tácito indistintamente, y, sin embargo, como señalan Muñoz et al. (2015), en literatura ya existen algunos autores que buscan establecer una diferencia entre conocimiento tácito y conocimiento implícito. De acuerdo con Muñoz et al. (2015), dichos autores definirían conocimiento implícito a todo aquel conocimiento que eventualmente puede convertirse en explícito, mientras que reservarían el término de conocimiento tácito para aquellos conocimientos que bajo ningún respecto pueden lograr ser hechos explícitos. Aunque dicha distinción puede resultar pertinente para generar mayor exactitud en el planteamiento de esta investigación, considero que aún no

se encuentra plenamente extendida, y, por el contrario, en la literatura, en especial en la relacionada a la gestión del conocimiento, desde donde los conocimientos tácitos e implícitos han cobrado fama, se tiende a utilizar el término conocimiento tácito tanto para referirse a conocimientos que pueden explicitarse como para aquellos que no. En ese sentido, en lo que sigue continuaremos empleando el término conocimiento tácito en la forma en que es más ampliamente entendido.

Ahora bien, líneas arriba se ha dicho que la comunicación se fundamenta en una dimensión tácita, y, respecto a esto, habría así mismo que añadir que, como Loenhoff señala (2015), la comunicación también se funda en prácticas sociales. En este sentido, cabe preguntarse cuál vendría a ser la relación entre los conocimientos tácitos y las prácticas sociales. De acuerdo con Loenhoff (2015), las prácticas sociales son, o, diríamos, que se encuentran esencialmente constituidas por, conocimientos tácitos. Es más, según este mismo autor, el conocimiento tácito fundamenta todo conocimiento proposicional. Siguiendo esta línea de razonamiento, el conocimiento tácito vendría a ser la manera en que primariamente nos relacionamos con el mundo. Es decir, como Heidegger señala (1996, en Loenhoff, 2015), nuestra manera de interactuar con el mundo se encuentra enmarcada en lo que podríamos nombrar el ser-a-la-mano (Zuhandenheit). En ese sentido, son nuestras prácticas las que primariamente generan significados (Loenhoff, 2015). Y hablar prácticas implica hablar de movimientos; para ser más específicos, movimientos del cuerpo. Por ello, hablar de conocimientos tácitos implica hablar de conocimientos encarnados (Loenhoff, 2015; Turner, 2014; Hubrich, 2015). De acuerdo con esto, como señala Loenhoff (2015), nuestros cuerpos son portadores de conocimiento. En esa medida, los conocimientos tácitos vendrían a ser la forma más propia en la que nuestro cuerpo participa del conocimiento. Como ya hemos sugerido antes, este conocimiento se constituye a través de las prácticas que gestionamos intersubjetivamente (Loenhoff, 2015). En ese sentido, como diversos autores señalan (Virtanen, 2014; Liu, 2014; Adloff y Wacquant, 2015), los conocimientos tácitos también deben ser caracterizados como conocimientos procedimentales. Por ello, también se les reconoce como un *saber cómo*, en contraposición a un *saber qué* (Gascoigne y Thornton, 2013; Virtanen, 2014; Loenhoff, 2015).

Es importante señalar que Turner considera que dichos conocimientos tácitos son en gran medida presupuestos (2013). De manera que, en la medida en que hemos aclarado que los conocimientos tácitos son las fuentes de las cuales se nutren las prácticas, queda claro que estas últimas también se nutren de los presupuestos. Las prácticas, en la medida en que pueden ser entendidas como procedimientos, también se entienden como actos o acciones. Esto se condice con lo que anteriormente hemos visto respecto al concepto de presupuestos. Esto es, en un sentido pragmático, ellos fundamentan los actos del habla. Es más, en la medida en que, como Soames afirma (2019), las proposiciones también pueden ser entendidas como actos de cierto tipo, entonces los presupuestos también fundamentan los contenidos propositivos del conocimiento.

4. NATURALEZA DE LOS PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

En base a lo que se ha venido explicando anteriormente, recordemos que se dijo que los presupuestos son esencialmente unidades de información tácita que influyen en las prácticas con las cuales nos vemos envueltos. Por otro lado, también se ha dicho que la epistemología versa esencialmente sobre dos elementos: la naturaleza del conocimiento y la justificación de este. En función de esto, en esta investigación el término presupuestos epistemológicos vendría a hacer referencia a aquellas unidades de información que hacen referencia a los dos elementos centrales de la epistemología y que ejercerían una influencia tácita sobre nuestras prácticas. Es decir, los presupuestos epistemológicos son nuestras creencias sobre la naturaleza del conocimiento y su justificación que tácitamente moldean nuestras prácticas.

De acuerdo con Dohn (2011), los presupuestos de corte epistemológico no necesitan ser reconocidos en tanto tales por parte de los que los poseen para ser aceptados como presupuestos epistemológicos. Es decir, de acuerdo a la misma autora, el conocimiento explícito de los sujetos, o, en todo caso, el saber qué que respaldan, no necesita estar en acuerdo con los presupuestos epistemológicos que presentan. Como ya se ha dicho, los presupuestos en tanto dimensión tácita del conocimiento fundan toda otra variante de conocimiento, y, así mismo, es constitutivo de nuestras prácticas. En ese sentido, los presupuestos epistemológicos, como Dohn señala (2012), se manifiestan y revelan en las

prácticas con las que nos involucramos. Por ello, podemos afirmar, como Bravo indica (2007), que los presupuestos epistemológicos también afectan las prácticas educativas. Lo cual equivale a decir, como indica Pozo (2009), que dichos presupuestos, o supuestos, también afectan tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje. En ese sentido, en el ámbito de la educación en tanto forma de praxis, los presupuestos epistemológicos no deben entenderse como solo siendo posibles de ser predicados de los docentes, sino también de los estudiantes y directivos.

4.1. Contexto Terminológico

La terminología que cubre el fenómeno que hemos venido en llamar presupuestos epistemológicos es bastante variada. Esto se debe, entre otras cosas, a que este fenómeno es abordado desde diversas áreas académicas las cuales van desde el ámbito filosófico, psicológico, instruccional, semántico, social, entre otros. En ese sentido, cada manera de conceptualizar este fenómeno resalta diferentes aspectos de este, siendo el caso que en muchas ocasiones su sentido se ve ampliado. Así, por ejemplo, al referirse a la temática de cambios conceptuales en estudiantes Vosniadou y Brewer hablan de la importancia de modificar tanto los presupuestos ontológicos como epistemológicos de estos (1994, en Raynaudo y Peralta, 2017; 1992, en Larsson, 2013). Dichos presupuestos epistemológicos también pueden ser entendidos como compromisos epistemológicos (Vosniadou y Skopeliti, 2013). De acuerdo como Vosniadou y Skopeliti entienden estos compromisos epistemológicos (2013), estos serían primariamente ideas intuitivas respecto a qué es válido aceptar como conocimiento. En ese sentido, el término implícitamente abarca tanto aspectos de la naturaleza del conocimiento como aspectos relacionados a su justificación.

Ahora bien, uno de los términos centrales en esta discusión no es sino el de epistemologías personales. De acuerdo con múltiples autores, William Perry habría sido el primer investigador que alrededor de 1970 articuló con mayor consistencia el campo de investigación correspondiente a las epistemologías personales (Murray, 2013; Ning et al., 2020; Jin, 2021; Alfallaj et al., 2021). Pese a lo fructífero que este campo de investigación ha sido, existen diversos desacuerdos respecto a la manera de nombrar el fenómeno correspondiente (Denneque, 2014). Así, por

ejemplo, Schommer utiliza el término creencias epistemológicas (1970, en Jin, 2021), mientras que Schraw y Olafson prefieren referirse a concepciones epistemológicas (2003, en Jin, 2021). En todo caso, pese a la variedad de terminología y diversos énfasis en el fenómeno correspondiente, la gran mayoría de literatura tiende a concebir las epistemologías personales como aquellas creencias que versan tanto sobre la naturaleza como sobre la justificación del conocimiento (Pintrich, 2002, en Holma y Hyytinen, 2015; Hofer y Pintrich, 2002, en Tafreshi y Racine, 2015).

Es en este contexto terminológico que en esta investigación optamos por el término presupuestos epistemológicos. Aunque, en base a la literatura revisada, este término no haya recibido mayor atención desde la tradición fundada por Perry, juzgamos que cubre convenientemente el fenómeno en cuestión. Las razones de esto se brindan en lo que sigue.

Las epistemologías personales operan, en gran medida, de forma tácita en los sujetos que las poseen (Sandoval et al., 2016). Esto se puede apreciar con mayor claridad en la resistencia que manifiestan estudiantes de corta edad cuando se ven enfrentados con el aprendizaje de nuevos esquemas conceptuales (Vosniadou y Skopeliti, 2013). En ese sentido, las así llamadas epistemologías personales operan, con gran amplitud, desde una dimensión tácita del conocimiento. Esto no significa, sin embargo, que un sujeto no pueda llegar a alcanzar consciencia sobre la epistemología personal bajo la cual opera. Con todo y esto, en la medida en que las epistemologías personales operarían primariamente desde una dimensión tácita, se juzga que el término de presupuestos epistemológicos responde mejor a este aspecto. Recordemos que, como se ha explicado anteriormente, los presupuestos son información que se da de forma tácita a través de prácticas las cuales pueden estar orientadas a la acción o, simplemente, ser discursivas. Así mismo, se ha dicho que los presupuestos en la medida en que pertenecen a la dimensión de lo tácito también son aquello de lo cual las prácticas se nutren. En ese sentido, ya que como se ha visto las epistemologías personales no solo pertenecen a la dimensión de lo tácito, sino que también ejercen gran influencia sobre las prácticas tanto de enseñanza como de aprendizaje, se puede apreciar que, a diferencia del término *personal*, el término presupuesto describe de modo más apropiado estos aspectos. Por lo demás, como también ya ha sido mencionado

antes, la epistemología versa primariamente sobre la naturaleza y justificación del conocimiento; por ende, el adjetivo epistemológico corresponde para el nombramiento del fenómeno en cuestión. Siendo así el estado cosas, y a pesar de que en la literatura exista una predilección por el término epistemologías personales, en la presente investigación se favorece la terminología usada por Vosniadou y se la utilizará para nombrar el fenómeno que corrientemente se nombra bajo el término de epistemologías personales.

4.2. Esquemas conceptuales para la comprensión de presupuestos epistemológicos

Como indican varios autores, existen diversos modelos conceptuales para la comprensión de los presupuestos epistemológicos (Murray, 2013; Rotshtein, 2019; Peterson, 2018). De ahí la importancia de ver las propuestas de algunos de los más resaltantes.

De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997), el modelo conceptual propuesto por Perry consistiría en cuatro estadios. El primero, caracterizado como estadio dualista en el cual se concibe que existe un conocimiento absoluto sobre lo correcto e incorrecto, y, así mismo, se concibe que el fundamento del conocimiento radica en las autoridades. En segundo lugar, caracterizado como de multiplicidad en el cual se empieza a considerar que el conocimiento puede ser en algunos aspectos inciertos, y, por ello, finalmente cada cual tiene derecho a poseer cualquier tipo de opinión. En tercer lugar, el estadio relativista en el cual el conocimiento se asume como siendo relativo y contextual. En cuarto lugar, el estadio de compromiso con el relativismo en el cual como su nombre lo sugiere se adopta un mayor compromiso con la idea que el conocimiento es relativo y contextual.

Otro modelo resaltante es el propuesto por Kuhn (Hofer y Pintrich, 1997; Rotshtein, 2019). De acuerdo con este modelo, existirían tres grandes estadios. En primer lugar, llamado absolutista es aquel en el que el conocimiento se considera como absoluto y certero, y, así mismo, existe confianza plena en lo que concibe que se conoce. En segundo lugar, el estadio *multiplista* en el que se concibe que el conocimiento es radicalmente subjetivo, y, por ende, se desconfía de la certeza del conocimiento, al igual que se da paso a la consideración que todas las opiniones poseen el mismo valor y legitimidad. En tercer lugar, se describe el estadio

evaluativo en el cual, al igual que en el anterior caso, se niega la posibilidad de un conocimiento certero, pero, sin embargo, se acepta la posibilidad de un intercambio de ideas a través de la argumentación. Es decir, en este tercer estadio se acepta la posibilidad del mejoramiento de las opiniones mantenidas.

También es ampliamente mentado el modelo propuesto por Schommer, también llamado Schommer-Aikins (Hofer y Pintrich, 1997; Rotshtein, 2019). De acuerdo a este modelo, existirían cinco dimensiones relativas a las creencias epistemológicas, tres concernientes al conocimiento, y, añaden, dos con respecto al aprendizaje. Empezando con estas últimas, una dimensión correspondería a la velocidad de aprendizaje que como su nombre lo indica hace referencia a las creencias respecto a qué tal rápido se da el aprendizaje o si se da en general. En segundo lugar, tenemos la dimensión de habilidad para el aprendizaje la cual como su nombre lo sugiere se relaciona a las creencias respecto a si dicha habilidad es innata o se puede mejorar. Por otro lado, respecto a las creencias sobre el conocimiento, vemos la de dimensión de certeza del conocimiento en la cual se dan las creencias respecto a qué tan seguro es el conocimiento, ya sea absoluto o relativo en diferentes grados. Otra dimensión respecto al conocimiento es la relativa a la estructura del conocimiento la cual puede indicar simplicidad o complejidad. Finalmente, la otra dimensión relativa al conocimiento es la correspondiente a la fuente del conocimiento la cual puede reposar en la autoridad o fuentes personales.

Sobre todos estos modelos, y otros más que no se pueden mencionar por cuestiones de espacio, cabe decir que se pueden agrupar en modelos de desarrollo y modelos de dimensiones (Ulyshen et al., 2015). El modelo de Perry y del Schommer pueden caracterizarse como pertenecientes a los modelos de desarrollo, pues en estos se establecen estadios, siendo el caso que los últimos se conciben como mejores desarrollos que los primeros (Ulyshen et al., 2015). Por otro lado, el modelo de Kuhn se subordinaría a los modelos de dimensiones, lo cual indica que las dimensiones en cuestión no necesariamente se desarrollan al unísono, sino que pueden desplegarse en diversos grados (Ulyshen et al., 2015).

En este contexto, en la presenta investigación se adoptará el modelo propuesto por Hofer y Pintrich (1997), pues, como se verá a continuación, este se juzga como más comprehensivo que los anteriores y otros. Hofer y Pintrich analizan y esquematizan

diversos modelos de lo que aquí llamamos presupuestos epistemológicos (1997). En función de esta esquematización, y dado que diversos autores reconocen la relevancia de estos autores en cuanto al tema a investigar (Chahine, 2018; Denneque, 2018; Rotshtein, 2019; Murray, 2013), en la presente investigación se considerará que, en sentido propio, el fenómeno correspondiente a los presupuestos epistemológicos consiste en la naturaleza del conocimiento y su justificación, mientras que los fenómenos correspondientes al aprendizaje, instrucción, e inteligencia serán concebidos como fenómenos secundarios o periféricos respecto al concepto.

4.3. Modelo conceptual de Hofer y Pintrich

Luego de analizar seis modelos conceptuales del fenómeno correspondiente a presupuestos epistemológicos, Hofer y Pintrich proponen un esquema o modelo conceptual que divide el fenómeno en dos aspectos: lo central y lo periférico (1997). De acuerdo con esta división, lo que más propiamente se subordina bajo el concepto de presupuestos epistemológicos no es sino lo central. Este aspecto central, a su vez, se puede categorizar en creencias concernientes a la naturaleza del conocimiento y creencias concernientes a la justificación de este.

Como indica Rotshtein (2019), en la primera categoría podemos distinguir dos dimensiones. La primera correspondería a la certeza del conocimiento, mientras que la segunda a la estructura de este. Por otro lado, en cuanto a la segunda categoría, podemos también distinguir dos dimensiones: la correspondiente a la validación del conocer, y, por otro lado, la correspondiente a la fuente del conocimiento (Rotshtein, 2019).

Estas distinciones conceptuales que Hofer y Pintrich plantean, se pueden apreciar en el siguiente gráfico en donde las categorías llevan una *c.* delante y las dimensiones la *d.* delante:

Figura 1. Mapa de las dimensiones de los presupuestos epistemológicos



4.3.1. *Categoría de la naturaleza del conocimiento.* Como ya se ha indicado, la categoría de la naturaleza del conocimiento contiene dos dimensiones: (1) certeza del conocimiento, y (2) estructura del conocimiento. Sobre la relación entre ambas dimensiones existe un gran debate, aunque este tiende a inclinarse a la tesis que estos no necesariamente se desarrollan en paralelo. En otras palabras, bajo el supuesto que pueda plantearse que algunas formas dentro de las dimensiones son mejores que otras, el hecho que, digamos, un sujeto mantenga una forma dentro de la dimensión de certeza la cual pueda representarse bajo el número dos, eso no significa que el mismo sujeto poseerá también la correspondiente forma dos dentro de la dimensión estructura.

Dicho lo anterior, pasemos a clarificar con más detalle cada una de las formas dentro de las dimensiones. Empezando por (1) la dimensión de certeza, podemos distinguir principalmente tres formas: (1.1) certeza absoluta, (1.2) subjetividad radical, y (1.3) diversas posturas entre los extremos de (1.1) y (1.2). La forma (1.1) hace referencia a la postura que todo aquello que sea conocimiento es absolutamente certero, mientras que la forma (1.2) hace referencia a la postura que todo aquello que sea conocimiento es necesariamente y en todos sus aspectos subjetivo. Sobre la forma (1.2) habría que decir que, como es bien sabido, es teóricamente difícil de defender, pues si todo conocimiento es relativo, también es relativa esta afirmación que se precia de ser conocimiento. Finalmente, respecto a la forma (1.3), esta refiere a las diversas posturas que en cierto aspecto se adhieren a (1.1), pero en otros a (1.2).

Por otro lado, dentro de (2) la dimensión de estructura, podemos distinguir tres formas principales: (2.1) cúmulo de datos, (2.2), cúmulo de información, e (2.3) interrelación compleja de conceptos. La forma (2.1) refiere a la postura que la estructura del conocimiento consiste en el agrupamiento de diversos datos o evidencias sobre la realidad. La forma (2.2) hace referencia a la postura que la estructura del conocimiento se resuelve en el agrupamiento de diversa información sobre la realidad. Finalmente, la forma (2.3) refiere a la postura que la estructura del conocimiento consiste en una interrelación compleja entre diversos conceptos. Habría que añadir que, ciertamente, entre estas diversas formas pueden existir otras formas intermedias, pero las tres anteriormente mencionadas serían las principales.

4.3.2. *Categoría de la justificación del conocimiento.* Como ya se había indicado anteriormente, dentro de la categoría de justificación existen dos dimensiones: (i) validación del conocimiento, y (ii) fuente del conocimiento. Al igual que dentro de las dimensiones de la anterior categoría, podemos distinguir diversas formas dentro de estas. Asimismo, del mismo modo que en el anterior caso, los desarrollos entre las formas de ambas dimensiones no necesariamente van en paralelo.

En (i) la dimensión de validación, podemos distinguir cuatro formas: (i.1) no se requiere justificación, (i.2) la autoridad es aval de justificación, (i.3) la experiencia como aval de justificación, (i.4) evaluación crítica como justificación. La forma (i.1) hace referencia a la postura que el conocimiento no requiere justificación alguna. La forma (1.2) refiere a la idea que el conocimiento se justifica en base a una figura de autoridad. La forma (i.3) indica la postura que la experiencia es la que justifica el conocimiento, y finalmente (i.4) refiere a la postura que el conocimiento se justifica a través de un análisis crítico. Ciertamente entre estas cuatro formas generales también se pueden distinguir otras formas intermedias, pero las esencialmente son las ya indicadas.

Por otro lado, en (ii) la dimensión de fuente, podemos distinguir tres formas principales: (ii.1) la autoridad como fuente, (ii.2) el propio razonamiento como fuente, (ii.3) las construcciones de significados como fuente. La forma (ii.1) refiere a la postura que la fuente del conocimiento es una figura de autoridad. La forma

(ii.2) hace referencia a la postura que la fuente del conocimiento radica en el razonamiento y reflexión propia. Finalmente, la forma (ii.3) refiere a la postura que la fuente de conocimiento se fundamenta en las construcciones de significados, lo cual, aunque se emparenta con la idea del razonamiento como fuente, no se reduce a este, pues la construcción de significados también involucra valoraciones al igual que otro tipo de factores.

Como puede apreciarse, la dimensión de validación y fuente se entrecruzan en varios aspectos, y, sin embargo, de todas formas, es valioso mantener la distinción pues esta permite analizar a mayor profundidad el fenómeno de los presupuestos epistemológicos comprensivamente.

CAPÍTULO II: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS

A partir de la revisión de diversa literatura (Cruz y López, 2014), se aprecia que existe una tendencia que lleva a entender por prácticas educativas todas aquellas actividades gestadas por el docente dentro del aula de clase. Es decir, práctica docente es utilizado como equivalente a práctica educativa. Sin embargo, como indica Pérez (2016), dichos términos hacen referencias a fenómenos distintos, aunque, en cierto sentido, ambos cubran un mismo ámbito. El asunto se ve problematizado aún más si se toma en cuenta la existencia de prácticas pedagógicas, pues la distinción entre estas y las prácticas docentes requieren también mayor aclaración. De manera que, en este contexto terminológico y conceptual, es pertinente definir con suficiente claridad qué es aquello que nombramos prácticas educativas. Para dicho fin, primero hemos de esclarecer la noción de prácticas.

1.1. Naturaleza de la práctica

En función a la manera en que diversos autores describen el concepto de práctica (Welch, 2017; Hordern, 2019; Nicolini, 2012), en primer lugar, hemos de decir que

toda práctica es un fenómeno social. De acuerdo con diversos autores (Sharma, 2021; Cacciattolo, 2021), un fenómeno social indefectiblemente involucra la idea de comportamiento humano. En ese sentido, toda práctica hace referencia a cierto tipo de comportamientos humanos. Como indican Sharma (2021) y Cacciattolo (2021), todo fenómeno social invariablemente implica interacción con otros individuos humanos. De acuerdo con estas caracterizaciones, una práctica en tanto fenómeno social se ha de entender como la interacción entre individuos humanos que se manifiesta en ciertas formas de comportamiento.

Ahora bien, hablar de interacción y comportamiento, ciertamente implica pensar en la idea de actividad, lo cual nos lleva a referirnos a la segunda característica relevante de práctica, esto es, que toda práctica es una actividad. En la medida en que las prácticas se pueden entender como actividades, y estas últimas siempre involucran interacción ya sea con otros individuos humanos o el medio ambiente en general, de acuerdo con Nicolini (2012), podemos valernos de los planteamientos de Vygotsky para esclarecer este aspecto de las prácticas. De acuerdo con Vygotsky, toda interacción humana se encuentra mediada por diversos artefactos culturales, entre los cuales ciertamente posee preponderancia el lenguaje (1978, en Nicolini, 2012). Es decir que las prácticas en tanto actividades indefectiblemente implican procesos culturales.

Este último punto, esto es, las prácticas en tanto procesos culturales, nos lleva a la tercera característica de las prácticas, a saber, las prácticas en tanto tradición. Como indica Nicolini (2012), en la medida en que las prácticas subsisten a los individuos que componen una sociedad, las prácticas refieren a aspectos históricos, esto es, a una tradición. A su vez, como señala Nicolini (2012), el concepto de tradición nos refiere a la idea de tanto aprendizajes y socialización como patrones o estructuras. En ese sentido, las prácticas también pueden ser entendidas como procesos de aprendizajes o socialización que se van perpetuando en el tiempo a través de patrones sociales.

Esto último nos lleva a la cuarta característica relevante de las prácticas. En la medida en que se ha dicho que las prácticas involucran procesos de aprendizaje y socialización, y dichos procesos no se reducen a acciones sino que también involucran discursos, entonces se ha de decir que las prácticas tampoco se reducen

a acciones, o, lo que es lo mismo, prácticas no discursivas, sino que, todo lo contrario, las prácticas en tanto fenómenos sociales también involucran discursos, y, en ese sentido, como señala Nicolini (2012), las prácticas en general se pueden dividir entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas. Asimismo, habría que añadir que incluso si se quisiese reducir las prácticas a acciones, siguiendo a Nicolini (2012), hemos de decir que el discurso es primariamente una forma de acto. De manera que, de acuerdo con lo anterior, no hay manera en que las prácticas no involucren los discursos.

Resumiendo las características que se han adjudicado aquí a las prácticas, se ha de decir que estas son fenómenos sociales que en tanto actividades involucran interacciones, lo cual nos permite avisar su aspecto cultural, y, en ese sentido, su relación con las tradiciones las cuales son patrones sociales que no se reducen a acciones sino que también involucran discursos. Enumerando estas características diríamos que las prácticas contienen las cuatro características esenciales ya indicadas: (1) fenómenos sociales, (2) actividades-culturales, (3) relativas a la tradición, (4) involucran tanto acciones como discursos.

1.1.1. Ejes teóricos sobre la práctica. Habiendo ya dilucidado las características centrales de las prácticas, es menester que abordemos los ejes teóricos centrales desde los cuales se puede conceptualizar el fenómeno de las prácticas. Por un lado, señalan diversos autores (Kemmis, 2012; Nicolini, 2012), que las prácticas se pueden entender desde dos grandes tradiciones. Una de estas es la correspondiente a la concepción aristotélica de las prácticas, mientras que la otra toma como su punto de partida de las propuestas teóricas de Marx. Por otro lado, existe también una tradición teórica que, pese a relacionarse con la concepción de tradición marxista de las prácticas, es menester dedicarle un apartado separado pues aporta valiosos artefactos conceptuales para dilucidar el aspecto generativo de las prácticas. Con esta otra vertiente teórica nos referimos a los planteamientos de Bourdieu quien, de acuerdo con Nicolini (2012), puede ser considerado como un teórico de la praxeología, es decir, alguien que en sentido propio ha gestado una teoría sobre la praxis, término que también es utilizado para referirse a prácticas como veremos luego.

1.1.1.1. Concepción bourdiana de la práctica. Diversos autores reconocen la importancia de Bourdieu en relación con la comprensión de las

prácticas (Nicolini, 2012; Thomson, 2017; Schirato y Roberts, 2018), y, pese a esto, como indica Nicolini (2012), Bourdieu, en sentido estricto, nunca formuló una definición de prácticas. De acuerdo con Nicolini (2012), el interés primario de Bourdieu consistió en generar un aparato teórico que pudiese explicar el porqué de las prácticas. Es decir, Bourdieu buscaba explicar qué es lo que hace que las prácticas tengan tales características y no otras. Con el fin de enfrentar esta interrogante, Bourdieu genera el concepto de *habitus* (Nicolini, 2012). A través de este concepto, Bourdieu no solo busca dar cuenta de las prácticas que existen, sino que, además, busca resolver una disputa sociológica que en su contexto recibía mayor atención. La discusión versaba sobre si las prácticas deben su origen a causas meramente subjetivas, o si, por el contrario, guardan su fundamento en razones objetivas (Nicolini, 2012).

De acuerdo con la postura objetivista, en el mundo social existen diversas entidades sociales objetivas, tales como la cultura, los modos de producción, entre otros, las cuales son causantes de las prácticas de los individuos, y, en ese sentido, el objetivismo social profesa un determinismo social (Nicolini, 2012). Por otro lado, la postura subjetivista plantea que las prácticas sociales se reducen en cuanto a su causa a las voliciones o decisiones de la voluntad de los sujetos sociales, y, en ese sentido, sugieren que las prácticas se fundan en una dimensión de libertad (Nicolini, 2012). Es en este contexto, en el que se debate si las prácticas deben su origen a un determinismo de las estructuras sociales o si, en realidad, se fundan en la libertad de los sujetos, que Bourdieu, a través de una suerte de giro kantiano, dirá que las prácticas deben su origen tanto a estructuras sociales como a actos de voluntad de los sujetos.

El *habitus* será el concepto que dará cuenta del mecanismo que reconcilia los extremos expuestos del subjetivismo y objetivismo (Nicolini, 2012; Thomson, 2017; Zalpa, 2019). El *habitus* da cuenta, en primer lugar, de cómo las estructuras objetivas sociales son interiorizadas por los sujetos, y, en ese sentido, se convierten en una suerte de segunda naturaleza (Nicolini, 2012; Schirato y Roberts, 2018; Díez, 2019). Dichas interiorizaciones de las estructuras sociales generan disposiciones en los sujetos. Es desde estas disposiciones que surge lo segundo respecto a lo cual el *habitus* da cuenta. Esto es, estas disposiciones predisponen a que los sujetos reproduzcan los patrones de las estructuras sociales que han

interiorizado. De manera que, parafraseando a Bourdieu (1990, en Nicolini, 2012), el habitus es una estructura estructurada que estructura estructuras.

Es desde el mecanismo del habitus en tanto esquema de disposiciones que las prácticas son generadas (Nicolini, 2012; Joignant, 2012; Schirato y Roberts, 2018). En la medida en que el habitus opera generando ciertos patrones de regularidades en las prácticas, como indica Joignant (2012), la cultura se sostiene en el tiempo. Es decir que desde el mecanismo del habitus podemos dar cuenta de las características esenciales que se han otorgado anteriormente a las prácticas. En otras palabras, es desde el habitus que las prácticas en tanto fenómenos sociales se reproducen con cierta regularidad, manteniendo de este modo la cultura, y, por extensión, las tradiciones de las sociedades. En ese sentido, como indican diversos autores (Díez, 2019; Nicolini, 2012; Martínez, 2017), el habitus en tanto disposición gesta ciertas formas de pensar, sentir, y actuar en el mundo.

Ahora bien, en la medida en que el habitus opera como disposición que ha sido gestada por procesos de interiorización respecto a las estructuras sociales, los sujetos sociales portadores de dicho habitus, en principio, subsisten sin poseer conciencia de la naturaleza y operatividad del habitus. Por ello, como advierte Nicolini (2012), el habitus también puede ser entendido como haciendo referencia al fenómeno que es nombrado por Polanyi como conocimiento tácito. La conexión entre el habitus y el conocimiento tácito también es puesta en evidencia por otros autores (Schirato y Roberts, 2018; Pérez-Fuillerat et al., 2019). Esto se compagina convenientemente con lo que se explicó en el capítulo I respecto al conocimiento tácito y las prácticas. Se dijo que aquel es fundamento de estas, e igualmente ahora en la exposición del habitus, de acuerdo con Nicolini (2012), también resulta que este es fundamento generativo de las prácticas.

Habiendo ya aclarado todo lo anterior respecto al habitus, antes de pasar al apartado de la concepción aristotélica de la práctica, hemos de sintetizar la caracterización de la práctica desde la postura teórica de Bourdieu. De acuerdo con el pensador francés, en resumidas cuentas, las prácticas son la manifestación de esquemas de disposición que llama habitus los cuales se gestan a partir de procesos de interiorización de las estructuras sociales y a través de los cuales se afianzan dichas estructuras. No resulta de más resaltar que, como indican Schirato

y Roberts (2018), el habitus en tanto esquema de disposición no expresa un determinismo, aunque sí reconoce que las interiorizaciones sociales en tanto disposiciones ejercen un influjo fuerte sobre la vida de los sujetos sociales.

1.1.1.2. Concepción aristotélica de la práctica. Es conveniente iniciar diciendo que, de acuerdo con diversos autores (Frost y Lechner, 2016; Martínez, 2017; Zalpa, 2019), la concepción bourdiana de práctica, que pasa a través del habitus, se encuentra nutrida, en diversos modos, por la concepción aristotélica de la misma. Recordemos que se había dicho que el habitus es una suerte de esquema de disposiciones. En Aristóteles, el concepto de práctica pasa por la noción de *héxis* la cual es comúnmente traducida por disposición (Araiza, 2014; Frost y Lechner, 2016; Martínez, 2017). Esta noción de disposición viene asociada a la idea de hábito, motivo por el cual la *héxis* también es traducida como *disposición habitual* (Araiza, 2014). Algunos autores también indican que *héxis* puede ser traducida por hábito (Martínez, 2017; Alesso, 2019). El término aristotélico *éthos*, de donde proviene la palabra ética, también es traducido por hábito (Ortiz, 2016). En ese sentido, *éthos* y *héxis* se encuentran emparentados a nivel semántico, de donde podemos afirmar que la ética aristotélica consiste en cierta disposición. En consonancia con esto, en la *Ética a Nicómaco* Aristóteles afirma con respecto a la virtud que es una *héxis proairetiké* (1106b35) que Julián Marías traduce como *hábito selectivo*, pero como hemos visto *héxis* también puede ser entendida y traducida por disposición, y, en ese sentido, tendríamos que la virtud es una *disposición selectiva*.

Ahora bien, como bien señala Araiza (2014), en 1140a3 Aristóteles plantea que la *héxis*, esto es, esta disposición o hábito, es *praktiké*. Es decir que esta se encuentra referida a una práctica. En otras palabras, la *héxis* en tanto disposición o hábito se manifiesta en la práctica; pero existen diversas prácticas, y, por ende, también existen diversas *héxis*. Como bien indica Araiza, siguiendo a Aristóteles, (2014), solo la prudencia, esto es, la *phrónesis*, es una *héxis praktiké*, y ya que el hombre prudente, el *phrónimos*, esto es, el que posee la *phrónesis*, es aquel que obra virtuosamente, pues, entonces, se debe afirmar que la virtud consiste en una *héxis praktiké*. En este punto, cabe preguntarse la razón por la cual Aristóteles nombraría solo la *héxis* referida a la virtud como siendo práctica, mientras que las demás reciben otras apelaciones. Para responder esta interrogante es conveniente

entender que, de acuerdo con el Estagirita, las acciones (praxeí), pueden dividirse en acciones que contienen su fin en sí mismas y acciones que se orientan a producir algo distinto a ellas, y, por ende, su fin radica fuera de ellas. De estos dos tipos de acciones, solo las que contienen su fin en sí mismas merecen el término praxeí en sentido estricto. Las acciones referidas a la virtud pertenecen al primer grupo de acciones. Es decir, las acciones virtuosas son acciones que contienen su fin en sí mismas, y aunque también existan prácticas teóricas que también pertenezcan a este grupo de acciones, a diferencia de las acciones virtuosas, las teóricas no refieren, primariamente, a relaciones con otros sujetos humanos, es decir, no refieren a lo que podríamos llamar el mundo práctico, y, por ello, solo las virtudes merecerían la denominación héxis praktiké.

En virtud de las razones expuestas anteriormente, la tradición posterior a Aristóteles prefiere adoptar el término praxis para connotar el tipo de acciones referidas a la virtud. Con ello se busca resaltar que, en sentido propio, la práctica en Aristóteles no hace referencia a cualquier tipo de actividad. En ese sentido, como indica Kemmis (2012), la práctica desde una concepción aristotélica viene a significar una acción orientada a la moralidad, comprometida, en ese caso, con los otros. En otras palabras, como se ha venido argumentando, desde esta postura la práctica es la expresión de una cierta disposición orientada a la virtud.

1.1.1.3. Concepción marxista de la práctica. Al igual que en la tradición de concepción aristotélica, para la concepción marxista de la práctica también se opta por el término praxis (Kemmis, 2012). Sin embargo, a diferencia de la concepción anterior, habría que decir que Marx va un paso más allá y, además de considerar que la praxis compromete al sujeto que participa de ella, afirmará que ella es esencialmente transformadora de la realidad circundante (Nicolini, 2012; Patterson, 2014). Es decir, a través de la praxis, entendida desde Marx, no solo se transforma el sujeto sino también el objeto de ella. Por ello, también se dice que la concepción marxista de la práctica desdibuja la distinción aristotélica entre acciones que son un fin en sí mismo y acciones cuyo fin se encuentra fuera de ellas (Balibar, 2017). Si la praxis es, en efecto, transformadora, entonces, siguiendo a Marín (2012), ella siempre genera un producto; y esto no desdice el hecho que a través de ella el sujeto también alcance su libertad, o lo que en Aristóteles se refería como virtud.

Ahora bien, en la medida en que, a través de la praxis, de acuerdo con Marx, el sujeto desarrolla sus potencialidades y, en ese sentido, florece, se ha de decir, entonces, que la praxis es lo que distingue y, por ende, constituye esencialmente al ser humano. Por ello, también se dirá que el sujeto es en realidad praxis. Es decir, el ser humano no es posible de ser concebido sin esta agencia dinámica que posibilita no solo su transformación sino también la transformación del mundo (Gavello, 2015). De acuerdo con esto, al igual que ya se había visto en Aristóteles, la praxis marxiana refiere exclusivamente al ámbito del mundo humano. Esto no significa que la praxis que se da en relación con el mundo en tanto tal no se encuentre también en la dimensión de lo humano, pues toda actividad humana solo es susceptible de ser concebida desde la relación con otros sujetos humanos.

Por otro lado, en la medida en que la praxis es transformadora de la realidad, tanto del sujeto como la del objeto, ella trae consigo consecuencia tanto en el orden social como político (Kemmis, 2012). La praxis se constituye a partir de un tejido político-social y, a su vez, moldea a este. De acuerdo con Marx, es desde ella que necesitamos dar cuenta de los productos teóricos, y no al revés. Es decir, desde esta visión la praxis se encuentra en el centro explicativo de tanto los procesos de desarrollo material como intelectual del ser humano. De acuerdo con ello, la praxis no se reduce a actividades físicas, sino que engloba acciones de diverso orden, inclusive las de orden político revolucionario.

1.2. Concepto de prácticas educativas

Luego de haber clarificado lo que en este trabajo se entenderá por prácticas, y, así mismo, haber indicado los principales ejes teóricos para entender las mismas, en el presente apartado se han de definir lo que se entiende por práctica educativas. Para ello, en primer lugar, hemos de valernos de la concepción de educación que nos provee Lawrence Cremin, quien es considerado como el más reputado historiador de educación del s. XXI. De acuerdo con Cremin, la educación es esencialmente un proceso que se concretiza en acciones las cuales intencionalmente se orientan a la generación de diversos aprendizajes (1976, Chazan, 2021). En función de esta definición, y recogiendo todas las caracterizaciones conceptuales anteriormente referidas sobre prácticas, pasemos a definir prácticas educativas.

Recordemos, entonces, que se han establecido cuatro características esenciales respecto a la naturaleza de las prácticas en general. Estas son: (1) ser fenómenos sociales, (2) ser actividades-culturales, (3) ser relativas a la tradición, y (4), involucrar tanto acciones como discursos. En ese sentido, en la medida que estas características se refieren a toda práctica, las prácticas educativas han de gozar de dichas características. Es decir, en primera instancia, habría que decir que las prácticas educativas son fenómenos sociales imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales implican tanto acciones discursivas como no discursivas. En la medida en que nos estamos valiendo de la definición de educación provista por Cremin, en segunda instancia, habría que decir que las prácticas educativas son fenómenos sociales imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales involucran acciones tanto discursivas como no discursivas que intencionalmente se orientan a la generación de aprendizajes. Esta definición de prácticas educativas es nuestro punto de partida para ahondar aún más en su naturaleza. A continuación, teniendo en mente la definición ya provista, se aclarará la naturaleza de las prácticas educativas desde los diferentes ejes teóricos ya explicados anteriormente.

En primer lugar, hemos de caracterizar las prácticas educativas desde el eje teórico de la concepción bourdiana de la práctica. En síntesis, se dijo que, de acuerdo con dicha concepción, la práctica se constituye a través del habitus el cual no es sino una suerte de segunda naturaleza la cual se genera a partir de la interiorización de las estructuras objetivas de las sociedades donde habitamos. Dicho habitus no determina nuestra práctica de forma mecanicista, pero ciertamente moldea nuestras prácticas. En ese sentido, como antes se ha indicado, a través del habitus las tradiciones y culturas de las sociedades se reproducen y renuevan. De acuerdo con esto, y teniendo en mente la definición de prácticas educativas ya provista, hemos de decir que estas, en tanto involucran acciones discursivas y no discursivas orientadas a la generación de aprendizajes, reflejan culturas y tradiciones de los sujetos que participan de ellas.

En segundo lugar, hemos de representar a las prácticas educativas desde la concepción teórica aristotélica de la práctica. Recordemos que, de acuerdo con dicha concepción, las prácticas se encuentran atravesadas por una dimensión ética, y, así mismo, al igual que en el caso de la concepción bourdiana, también se

indica que las prácticas son el producto de cierta disposición. En ese sentido, tomando en cuenta la definición de prácticas educativas con la cual nos encontramos trabajando, se ha de decir que las prácticas educativas también pueden ser juzgadas desde una dimensión ética, y, en ese sentido, son susceptibles de ser calificadas como moralmente correctas o incorrectas. De esto se sigue, por extensión, que las acciones discursivas o no discursivas de las prácticas educativas también son susceptibles de ser juzgadas moralmente.

En tercer lugar, esclarezcamos la naturaleza de las prácticas educativas desde el eje teórico de la concepción marxista de la práctica. De acuerdo con esta concepción, las prácticas involucran tanto una dimensión social como política, pues a través de ellas el ser humano se desarrolla intersubjetivamente tanto a nivel material como intelectual. De acuerdo con esto, y teniendo nuevamente en mente nuestra definición de prácticas educativas, habría que decir que estas en tanto acciones que se orientan a la generación de aprendizajes poseen tanto una dimensión social como política. Es decir, las acciones discursivas y no discursivas que las prácticas educativas implican poseen consecuencias sociales y políticas, a la vez que también reflejan estas dimensiones en ellas mismas.

De acuerdo con las aclaraciones respecto a las prácticas educativas desde los tres grandes ejes teóricos, y así mismo, tomando en cuenta la definición provista de prácticas educativas, se ha de decir, entonces, de forma sintética, que las prácticas educativas son fenómenos sociales imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales involucran acciones que se orientan a la generación de aprendizajes las cuales se encuentran atravesadas por dimensiones sociopolíticas y morales. De este modo, entonces, con el fin de definir las prácticas educativas, se recogen todas las caracterizaciones conceptuales vertidas respecto a las prácticas. Como puede apreciarse, todas las concepciones de los ejes teóricos de las prácticas o bien refuerzan ideas ya esclarecidas sobre la naturaleza de las prácticas o bien alumbrar nuevos aspectos. En ese sentido, como indica Kemmis (2012), las diversas concepciones sobre las prácticas no se deben entender como concepciones contrapuestas, sino, todo lo contrario, como estructuras conceptuales complementarias que nos permiten ahondar conceptualmente en la naturaleza de las prácticas.

1.3. Rol del director en las prácticas educativas

En la literatura angloparlante el término mayoritariamente utilizado para referirse a directores es *principal*¹. De acuerdo con Akinbode y Shuhumi (2018), en la literatura relevante también se nombra a los directores como administradores o líderes, entre otros términos. En la medida en que los directores pueden ser concebidos como líderes, existen tres grandes modelos para entender su rol de liderazgo. Según Martin (2021), estos serían el rol de liderazgo instruccional, el rol de liderazgo transformacional, y el rol de liderazgo distribuido. Desde la primera forma de liderazgo, el director se compromete activamente en el desarrollo del aprendizaje dentro de toda la comunidad de la institución educativa (Seashore-Louis et al., 2010, en Gray, 2018; Martin, 2021). Por ello, algunos autores prefieren llamar a esta forma de liderazgo como *liderazgo para el aprendizaje* (Hallinger, 2009, en Bush, 2015). Ahora bien, en la medida en que este liderazgo busca, en general, mejorar el aprendizaje de toda una comunidad educativa, esta forma de liderazgo también busca promover el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza (King, 2002, en Gray, 2018). Desde esta perspectiva, como indica Martin (2021), el director juega indirectamente un rol activo en el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes. En ese sentido, como asevera Hallinger (1992, en Bush, 2015), un directivo, desde este modelo de liderazgo, ha de ser considerado como un líder de instrucción.

Por otro lado, desde el modelo de liderazgo transformacional, el director se entiende como un líder que logra influenciar positivamente en las creencias y valores de aquellos a los que lidera (Korejan y Shahbazi, 2016). Por ello, aquellos a quienes lidera son primariamente reconocidos como *seguidores*² (Tengi et al., 2017). Ahora bien, diversos autores indican el hecho que existen diversas concepciones sobre el liderazgo transformacional (Tengi et al., 2017), pero lo característico de este modelo es que, como indica Muzvidziwa (2014), el líder empodera a sus seguidores con el fin de que estos puedan desarrollarse y, de este modo, la organización como un todo se vuelva más efectiva. En ese sentido, como indican diversos autores (Korejan y Shahbazi, 2016; Martin, 2021), el líder transformacional, al continuar desarrollándose en tanto líder, no solo optimiza sus procesos, sino que, a la par,

¹ En lo que sigue, toda vez que se hable de directores, nos estaremos refiriendo a *principals*.

² En inglés se emplea el término *followers*.

los de sus seguidores y, por ende, los de la organización. De modo que, desde este modelo de liderazgo, se crearía una sinergia entre el líder y sus seguidores.

Finalmente, la terca forma de liderazgo, aquella que es llamada liderazgo distribuido, esencialmente consiste, como diversos autores indican (Bush, 2013; Göksoy, 2015), en distribuir el poder o rol de liderazgo entre diversos miembros de una organización. De acuerdo con Bush (2013), esta forma de liderazgo no solo es la más reputada del s. XXI, sino que, además, su surgimiento se encontraría íntimamente ligado al fenómeno de liderazgo dentro de instituciones educativas. Esto se debería a que el liderazgo de este tipo de instituciones es de semejante magnitud que difícilmente un solo individuo podría llevarlo a cabo (Bush, 2013; Lunenburg y Ornstein, 2013, en Göksoy, 2015).

Como puede entreverse, siguiendo a Martin (2021), entre estas tres formas de liderazgo no existe una distinción acentuada. Es decir, en base a las descripciones conceptuales de cada forma de liderazgo, es posible argumentar que en la medida en que el líder instruccional requiere influenciar en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario que sea un líder transformacional puesto que necesita influir positivamente en las creencias y valores de los docentes quienes son los que directamente instruyen a los estudiantes; y, por otro lado, para lograr este fin, esto es, ejercer esta influencia sobre los docentes, el líder requiere necesariamente empoderar a los docentes, de modo que estos a su vez empoderen a los estudiantes, y, de esta manera, se gesta un liderazgo distribuido, puesto que el empoderamiento en cuestión finalmente busca lograr que los docentes se vuelvan también en líderes de instrucción. Siendo esto así, hemos entonces de decir que el rol directivo en toda institución educativa se encuentra atravesado, en diversas medidas, por estas tres formas de liderazgo.

Por otro lado, tomando en cuenta que de lo que se trata en la presente investigación es de prácticas educativas de directivos, y, así mismo se ha dicho que aquellas consisten en fenómenos sociales que están imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales involucran acciones que se orientan a la generación de aprendizajes las cuales se encuentran atravesadas por dimensiones sociopolíticas y morales, cabe entonces decir que el rol del directivo, en la medida que se encuentra atravesado por las tres formas de liderazgo ya descritas, se condice con

la naturaleza de las prácticas educativas. Es decir, al igual que la definición de prácticas educativas indica, en primer lugar, el directivo en tanto líder de instrucción se orienta a la generación de aprendizajes. En segundo lugar, al igual que en la definición de prácticas educativas, el director en tanto líder transformacional también se orienta bajo un cierto horizonte cultural y de tradiciones puesto que se requiere que influya en creencias y valores de sus seguidores. Finalmente, en tercer lugar, el director bajo el liderazgo distribuido requiere de distribuir el liderazgo, y, por ende, el poder, entre su comunidad de trabajo. Esto último, esto es, la distribución de poder y liderazgo, ciertamente también se encuentra atravesado por una dimensión política y moral, de manera que a través de esto el rol del directivo también se condice con la definición propuesta de prácticas educativas.

2. EL CURRÍCULUM COMO PRÁCTICA

2.1. Dimensiones del currículum como práctica

Existen diversas formas de concebir el currículum, pero sobre lo que no puede haber disputa es que el currículum es primariamente un fenómeno social. Es decir, el currículum no existe en el mundo en el modo en que un objeto natural existe, sino que, todo lo contrario, él es un producto social. De acuerdo con esto, y habiendo dicho anteriormente que todo fenómeno social implica interacciones, lo cual nos lleva al concepto de acciones y prácticas, no cabe duda de que el currículum en tanto fenómeno social consiste en ciertas prácticas. De modo que en lo que sigue se busca articular el concepto de currículum desde la arista constituyente de prácticas sociales.

Manteniendo la coherencia con todo lo que se ha venido diciendo anteriormente cuando se aclaró el concepto de prácticas sociales, hemos de decir, entonces, que el currículum en tanto práctica social involucra actividades-culturales, elementos de la tradición, y, así mismo, acciones discursivas como acciones no-discursivas. Añadido a esto, es menester considerar las tres concepciones centrales que se han delineado respecto a la práctica. Se expuso la concepción bourdiana, la cual enfatiza el rol de la cultura y las tradiciones en las prácticas. Luego, se expuso la concepción aristotélica de la práctica, en cual se enfatiza la dimensión ética de las

prácticas. Finalmente se esclareció la concepción marxista de la práctica, en donde se enfatizó el rol político de las prácticas. De acuerdo con estas acepciones, el currículum en tanto práctica social se encontraría esencialmente constituido por una (i) dimensión de cultura y tradiciones, (ii) una dimensión ética, y, finalmente, (iii) una dimensión política. Esto significa que el currículum en tanto práctica social representa cierta ideología, pues, como diversos autores indican (Paraskeva, 2011; Apple, 2019), esta última involucra todas las dimensiones ya mencionadas. Como indica Paraskeva (2011), los objetivos, contenidos, metodologías, y evaluaciones de un currículum se encuentran alimentados por un currículum oculto el cual es fundamentalmente un constructo ideológico. En ese sentido, la búsqueda del esclarecimiento del currículum en tanto fenómeno social es en última instancia la búsqueda del esclarecimiento del fenómeno del currículum oculto. Es decir, siguiendo la línea de razonamiento propuesta, el currículum entendido como práctica se encuentra profundamente sostenido por el currículum oculto. Esto, por otro lado, se compagina con lo que se ha visto en el primer capítulo del marco teórico cuando se indicó que las prácticas se sostienen sobre una dimensión implícita de saberes.

2.2. Currículum Oculto

El término como tal – currículum oculto – fue usado por primera vez por Philip Jackson (Gordon, 1982), y para su esclarecimiento hemos de valernos, en primer lugar, del esquematismo conceptual propuesto por David Gordon en *The Concept of the Hidden Curriculum*. La razón de esto último radica en el hecho que Gordon es un punto de referencia central en diversa literatura que discute el concepto de currículum oculto – por citar algunos ejemplos, véase Tsaliki (2017), Gunio y Fajardo (2018), Acar (2012), Vlah et al. (2015) -, y, así mismo, su propuesta es asaz sistemática y comprehensiva.

De acuerdo con Gordon (1982), el concepto de currículum oculto se puede abordar a partir de lo que podríamos llamar tres enfoques. El primero se encuentra referido a *resultados*, el segundo, al *ambiente*, y, finalmente, el tercero, a una *influencia latente*. En relación con el primer enfoque, el currículum oculto se concibe como todos los resultados de aprendizajes relativos a actitudes, valores, disposiciones, y habilidades sociales. Según Gordon (1982), dichos resultados no son explicitados

como deseados, y, sin embargo, sí se promueve su desarrollo. Es decir, bajo esta perspectiva, el currículum oculto viene a significar diversas disposiciones sociales que se transmiten en la enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, en relación con el segundo enfoque, el currículum oculto se entiende como las estructuras de las relaciones sociales que moldean los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el currículum oculto, de acuerdo con el tercer enfoque, se concibe como los aprendizajes en general que se dan de forma no intencionada.

Como Gordon plantea (1982), lo que estos tres enfoques plantean respecto al currículum oculto necesariamente se encuentra interrelacionado. En ese sentido, sintetizando estos tres aportes, el currículum oculto puede definirse como tanto las disposiciones como las estructurales sociales que de forma no planificada afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al brindar esta definición, se pone nuevamente en evidencia que el currículum oculto se relaciona con prácticas, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje finalmente se resuelven en estas. Al asumir esto último, resulta claro que aquello a lo que el currículum oculto refiere se relaciona profundamente, aunque no de forma exclusiva, con aquello que ocurre dentro del aula o dentro de espacios de aprendizaje. Esto nos lleva entonces a pensar su posible relación con la forma en que el currículum es implementado, o, en otras palabras, su relación con el currículum real.

2.3. Currículum real

Gimeno distingue entre un currículum formal, real, y oculto. El primero viene a consistir en todo lo articulado, estructurado, y documentado que busca moldear los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el segundo viene a hacer referencia a la manera que *de facto* se implementa el currículum formal por parte de todos los agentes relevantes del proceso educativo (Gimeno, 2012). De acuerdo con Gimeno (2012), el currículum real es la dimensión a través de la cual el currículum formal y oculto se relacionan. Es decir, lo que finalmente ocurre en las prácticas de enseñanza y aprendizaje se encuentra enmarcado tanto por lo formalmente establecido como por lo implícitamente asumido. Dichas prácticas no pueden sino caracterizarse como prácticas educativas.

Recordemos que anteriormente se ha definido las prácticas educativas en tanto fenómenos sociales imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales

involucran acciones que se orientan a la generación de aprendizajes las cuales se encuentran atravesadas por dimensiones sociopolíticas y morales. En ese sentido, en la medida en que, siguiendo a Gimeno (2012), las prácticas *de facto* de enseñanza y aprendizaje constituyen el meollo central del currículum real, y, además de esto, se ha dicho que estas no son sino prácticas educativas, entonces resulta que las prácticas educativas son el centro constituyente del currículum real. De acuerdo con esto, explicitando todo lo correspondiente, el currículum real se ha de definir, entonces, como el conjunto de fenómenos sociales imbuidos de elementos culturales y tradiciones los cuales involucran acciones que se orientan a la generación de aprendizajes las cuales se encuentran atravesadas por dimensiones sociopolíticas y morales.

En consonancia con lo anterior, de acuerdo con Gimeno (2012), el currículum real se va gestando desde una constante interpretación que los docentes desarrollan respecto al currículum oficial desde ciertos esquemas generadores. Según Gimeno (2012), dichos esquemas generadores contienen, entre otras cosas, elementos culturales, hábitos, y valoraciones. Estos esquemas también pueden ser considerados como sistemas de intervención (Haramain, 1979, citado en Gimeno, 2012). Estas caracterizaciones resaltan las relaciones entre el currículum real y el currículum oculto, pues, retomando la definición que se planteó respecto a este último, habría que decir que aquel se nutre desde este. Es decir, el currículum real en tanto prácticas educativas se sostiene sobre el currículum oculto. En concordancia con todo lo que anteriormente se ha aclarado respecto a prácticas educativas desde una interpretación bourdiana, Gimeno considera que el currículum oculto también puede ser interpretado como el habitus bourdiano (2012). En la medida en que, como anteriormente se indicó, este habitus también se relaciona con el conocimiento tácito, y este último, a su vez, con la dimensión de presupuestos, queda ya en evidencia la relación entre currículum práctico y presupuestos.

2.4. Concepto del currículum como práctica

Antes de clarificar el concepto de currículum en tanto práctica, es importante indicar que, de acuerdo con Green (2022), este planteamiento, en líneas generales, no guarda mucha acogida entre los académicos; y, sin embargo, como el mismo Green

indica (2022), cada vez recibe mayor aceptación debido a que los últimos años se ha dado en el mundo de la filosofía un *giro práctico*. Este nuevo impulso teórico por comprender la práctica en tanto tal ha posibilidad que diversas ciencias sociales empiecen a intentar comprender sus respectivos campos de trabajo en tanto formas de prácticas sociales (Green, 2022). Para ello, al igual que en el presente trabajo, como bien señala Green (2022), es relevante retomar los planteamientos de Bourdieu al igual que los de Aristóteles en relación con la naturaleza de la práctica. En última instancia, al igual que como se argumentó de forma detallada en el primer capítulo del marco teórico, toda práctica se funda una dimensión implícita de conocimientos los cuales, como se dijo anteriormente, han de ser reconocidos, primariamente, como conocimientos encarnados. Esto mismo es argumentado por Green (2022), pues este indica que la concepción del currículum en tanto práctica implica reconocer que en última instancia el currículum se sostiene profundamente por una dimensión implícita de conocimientos relativos al cuerpo. De manera que, en lo que continúa para la dilucidación del concepto del currículum en tanto práctica no solo se invita a retomar todos los conceptos y argumentos antes establecidos, sino que, también, se solicita que se tome en consideración que la propuesta conceptual de currículum aquí esgrimida también posee un desarrollo histórico que, aunque no sea ampliamente acogida, contiene una racionalidad no menor a cualquier otra propuesta conceptual curricular.

Dicho todo lo anterior, ahora sí repasemos las caracterizaciones centrales que se han brindado respecto este. En primer lugar, se dijo que el currículum se encuentra esencialmente constituido por tres dimensiones: una dimensión de cultura y tradiciones, una dimensión ética, y una dimensión política. En segundo lugar, en base a esto, se indicó que el currículum sería la expresión de cierta ideología. Partiendo de esto, en tercer lugar, se indicó que el currículum en tanto práctica vendría a sostenerse profundamente en el currículum oculto. Finalmente, siguiendo esta línea de razonamiento, se indicó que el currículum en tanto práctica también es el currículum real.

Tomando en consideración las cuatro características ya señaladas, habría que definir al currículum en tanto práctica como aquel currículum que de facto se da en un espacio educativo, nutrido por una dimensión ideológica que implica elementos culturales y de tradición, así como elementos éticos y políticos. Como ya se ha

dicho anteriormente, ideología alude acá a cierta visión general de la realidad. Dicha visión contiene valoraciones, creencias, compromisos, entre otras cosas. En ese sentido, el currículum en tanto práctica refiere, finalmente, a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que inherentemente se ven moldeados por las ideologías, esto es, por los conocimientos tácitos, de los agentes centrales de los ámbitos educativos. De acuerdo con esto, y en la medida en que los conocimientos tácitos también son comprendidos como presupuestos, resulta, entonces, que el currículum en tanto práctica se fundamenta en los presupuestos de los agentes relevantes del ámbito educativo. Es decir, se reafirma, como anteriormente se planteó, que las prácticas educativas en tanto meollo central del currículum como práctica se encuentran fundamentadas por los presupuestos de los agentes educativos centrales.

2.5. Diseño curricular desde la perspectiva del currículum como práctica

Toda articulación sobre el diseño curricular requiere plantear los elementos centrales de toda currícula educativa. Aunque hay disputa sobre la naturaleza de dichos elementos, como indican Ghonoodi y Salimi (2011), entre los expertos existe consenso que estos se pueden reducir a cuatro: objetivos, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, y evaluación. Sobre esto, es entonces menester esclarecer cómo es que el diseño curricular opera desde una perspectiva del currículum en tanto práctica. Para ello, recordemos en primer lugar que concebir el currículum en tanto práctica es aceptar que este es necesariamente un fenómeno social. En ese sentido, lo que ahora nos compete es esclarecer la manera en que opera el diseño curricular en la medida en que el currículum es un fenómeno social.

Ahora bien, si el currículum es un fenómeno social, entonces su diseño también lo es. Por otro lado, del diseño curricular no solo cabe predicar que es un fenómeno social, sino también una práctica social. En la medida en que él es esto último, cabe decir todo lo que anteriormente se ha dicho sobre prácticas sociales. En ese sentido, el diseño curricular del currículum en tanto práctica se encuentra atravesado por elementos culturales y de tradición, así como por elementos éticos y políticos. En ese sentido, independientemente de lo que los agentes desarrolladores de un currículum consideren, es necesario decir que el currículum en tanto práctica es la expresión de cierta cosmovisión social. Es decir, el diseño

curricular, bajo esta perspectiva, consiste en articular, con fines educativos, esa cosmovisión social.

Cuando esta articulación se orienta a los objetivos y contenidos curriculares, como dirán tanto Gimeno (2012) y Grundy (1987), la cosmovisión social expresa lo que se considera valioso o digno de ser aprendido. Por otro lado, cuando la articulación se orienta a los métodos de enseñanza- aprendizaje, en concordancia con lo que plantea Grundy (1987), hemos de decir que la cosmovisión social expresa la forma en que se debe concebir el constructo de la autoridad. Es decir, los métodos de enseñanza-aprendizaje contenidos en el currículum expresan las estructuras sociales que la cosmovisión social dicta se deben urdir entre docentes y estudiantes. Finalmente, cuando la articulación planteada se orienta a la evaluación, nuevamente en concordancia con Grundy (1987), diremos que la cosmovisión social expresaría la manera en que es legítimo validar los aprendizajes logrados.

De acuerdo con todo lo anterior, todos los elementos centrales de todo currículum expresan la cosmovisión social de los agentes que lo han gestado. De manera que, en síntesis, hemos de decir que el diseño curricular del currículum en tanto práctica consiste en la articulación de una cosmovisión social a través de la organización de objetivos, contenidos, metodología, y evaluaciones educativas.

2.6. Implementación curricular desde la perspectiva del currículum como práctica

Tanto Gimeno (2012) como Grundy (1987) consideran que la implementación curricular en tanto prácticas de enseñanza y aprendizaje necesariamente implican una interpretación por parte tanto de los docentes como por parte de los estudiantes. Esto también se sigue a partir de todo lo que anteriormente se ha dicho. En este caso, en la medida en que la implementación curricular es inherentemente una práctica social, y, por ende, un fenómeno social, también hemos de decir que ella se encuentra atravesada por elementos culturales y de tradición, así como por elementos éticos y políticos. Es decir, en la implementación curricular juega un rol crucial tanto la cosmovisión social de los docentes como la cosmovisión social de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, y como sugieren Gimeno (2012) y Grundy (1987), las prácticas de enseñanza y aprendizaje al igual que los espacios de evaluación se construyen bajo un proceso de negociación de significados, principalmente, entre docentes y estudiantes. En ese sentido, las pretensiones de la cosmovisión social que se encuentran articuladas en el currículum diseñado buscan materializarse en el mundo social a través de la implementación curricular. En ese sentido, la negociación de significados que se produce en el seno de la implementación curricular se mueve en una dialéctica entre la reproducción y producción de prácticas sociales. La relación entre estas dos dinámicas puede generar tensiones, pues, por un lado, la cosmovisión social articulada en el currículum diseñado buscará reproducirse en la implementación curricular, pero, por otro lado, en la medida en que, como tanto Gimeno (2012) y Grundy (1987) indican, en variadas ocasiones lo planificado no se sigue, esta implementación buscará generar la producción de nuevas prácticas sociales las cuales no se ajustarán a la cosmovisión articulada en el currículum diseñado. De manera que, en base a estas consideraciones, la implementación curricular del currículum en tanto práctica se ha de definir como la negociación de significados que se da en el seno de los procesos de enseñanza-aprendizaje los cuales se encuentran constituidos por una dialéctica entre reproducción y producción de cosmovisiones sociales.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque utilizado para la presente investigación es cualitativo. Aunque su definición sea una tarea bastante compleja (Denzin y Lincoln, 2012; Hammersley, 2012), existen, como indican Rallis y Grossman (2017), dos características que parecen ser únicas de la investigación cualitativa: la investigación se conduce a través del investigador, y, por otro lado, el propósito de la investigación consiste invariablemente en la comprensión de cierto aspecto del mundo social. En consonancia con la primera característica, Denzin y Lincoln afirman que toda investigación cualitativa conlleva inherentemente la impronta del investigador (2012). Es decir, toda investigación de esta naturaleza es invariablemente una interpretación del investigador (Denzin y Lincoln, 2012). Esto quiere decir que las comprensiones con las que la investigación cualitativa nos provee son de naturaleza inherentemente interpretativa, lo cual se condice con el hecho que, como Rallis y Grossman afirman (2017), la fenomenología y la hermenéutica son las vertientes filosóficas más significativas desde las cuales la investigación cualitativa se ha constituido.

Ahora bien, pese a que las anteriores indicaciones ofrecen cierto sentido unificado de la investigación cualitativa, dentro de ella, como Denzin y Lincoln afirman (2012), existen diversas tensiones teóricas. En base a lo que diversos autores plantean sobre este punto (Denzin y Lincoln, 2012; Spencer et al., 2014; Pernecky, 2016), en el ámbito de la investigación cualitativa actualmente se pueden distinguir alrededor de cinco grandes posturas o paradigmas. Siguiendo a Spencer et al. (2014), estas cinco grandes posturas serían las siguientes: pospositivismo, constructivismo, teoría crítica, feminismo y teoría queer. Estos paradigmas interpretativos, como Denzin y Lincoln los llaman (2012), mantienen diferentes compromisos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, y metodológicos, lo cual no significa que entre ellos no puedan existir mezclas. Como Lincoln y Guba afirman (2000, en Denzin y Lincoln, 2012), se reporta una tendencia a que estos paradigmas se entremezclen.

Es necesario enfatizar que, dado que estos diferentes paradigmas interpretativos mantienen distintos compromisos teóricos, metodológicamente es idóneo explicitar bajo qué paradigma se desarrolla la presente investigación. Esto no solo posibilita mejores condiciones para la evaluación de la rigurosidad del presente estudio, sino que, además, despeja diversos posibles equívocos. Para el presente estudio, nos vamos a enfocar, en especial, en aquel concepto que históricamente ha caracterizado a cualquier empresa de carácter científico (John, 2021). Nos referimos al concepto de objetividad. Es a través de la dilucidación de este concepto que posteriormente se tendrán a disposición mayores recursos para la evaluación del carácter científico de la presente investigación.

Ahora bien, dado que el objetivo de este apartado no consiste en brindar una aclaración sumaria de los diversos paradigmas interpretativos, sino que, primordialmente, se busca aclarar la postura metodológica de la investigación presente, hemos de indicar que esta investigación se ubica bajo el paradigma interpretativo constructivista.

1.1. Paradigma interpretativo constructivista

Dentro del paradigma interpretativo constructivista – algunas veces también simplemente nombrado paradigma interpretativista (Miskon et al., 2015; Chilisa y Kawulich, 2012) - existen diversas posturas. La que, en específico, se va a utilizar

para la presente investigación es la que corresponde al socio-constructivismo. Como señala Lee (2012), esta postura, que en ocasiones también es equívocamente nombrada construccionismo o simplemente constructivismo³, es ampliamente favorecida por Guba, Denzin y Lincoln, quienes en el ámbito de la investigación cualitativa son considerados lumbreras teóricas. Las razones del favorecimiento de este paradigma cualitativo por encima de otros se debería a que, como veremos líneas abajo, existiría una conveniente correspondencia entre las características centrales de la investigación cualitativa y las tesis centrales que sostiene el socio-constructivismo.

Recordemos que en el anterior apartado se indicó que la investigación cualitativa se caracteriza por otorgarle un rol central al investigador al igual que por el rasgo inherentemente interpretativo de sus resultados. Tomando esto en cuenta, veamos cuáles son los compromisos teóricos que el socio-constructivismo mantiene en relación con la ontología, epistemología, axiología, y metodología. Partiendo de esto, posteriormente, podremos establecer cómo se ha de entender objetividad en el presente trabajo.

En primer lugar, en el plano ontológico, el socio-constructivismo sostiene que aquello que nombramos realidad no es sino un constructo social gestado intersubjetivamente (Pernecky, 2016; Spencer et al., 2014; Lee, 2012; Chilisa y Kawulich, 2012). En ese sentido, en la medida en que existen diversas comunidades de sujetos, y estas comunidades generan diferentes constructos intersubjetivamente, existen también múltiples realidades a la vez (Spencer et al., 2014; Lee, 2012). Así mismo, en la medida en que estas realidades se construyen a través de interacciones, relaciones, y experiencias (Spencer et al., 2014), habría que decir que no solo existen múltiples realidades en todo tiempo, sino que, además, cada una de estas realidades se encuentra constantemente transformándose en otras realidades. De acuerdo con esto, como Pernecky indica (2016), los fenómenos sociales no son entidades estáticas, sino que

³ Pernecky (2016) y Lee (2012) plantean que, aunque diversos autores, tales como Denzin, Lincoln, y Guba, utilizan constructivismo y construccionismo indistintamente, en sentido estricto el primero hace referencia a la postura que sostiene que la creación de significados se da en la mente, mientras que el segundo se refiere a la postura que sostiene que los significados se generan de forma colectiva.

invariablemente son resignificados en función de nuevos contextos espaciotemporales.

En segundo lugar, en el ámbito epistemológico, el socio-constructivismo, en general, sostiene un subjetivismo epistémico (Denzin y Lincoln, 2012; Lee, 2012). Es decir, se plantea que ninguna creencia posee una justificación absoluta. En ese sentido, ningún planteamiento teórico puede arrogarse la posesión de la verdad, entendiendo por esta última la fiel descripción de la realidad o sus estructuras. Como plantea Guba (1990, en Lee, 2012), desde este paradigma todo conocimiento es inherentemente una interpretación. En consonancia con esto, bajo este enfoque el rol del sujeto investigador es concebido como eje central de la interpretación. Por este motivo, en el paradigma interpretativo se concibe que el investigador es una herramienta de investigación (Rallis y Grossman, 2017). Es en la interacción entre el investigador y aquello que se busca investigar, esto es, una parcela de fenómenos, que aquello que nombramos conocimiento surge en tanto interpretación (Guba, 1990, en Lee, 2012). De acuerdo con esto, en el paradigma socio-constructivista el conocimiento se entiende invariablemente como el producto de una interacción (Denzin y Lincoln, 2012; Lee, 2012). Es decir, en este paradigma tanto el investigador como la interacción juegan un rol constituyente en la interpretación producida por la investigación. De ahí que, cuando existe un sujeto investigado – informantes o entrevistados, por ejemplo – se concibe que el conocimiento es cocreado entre este y el investigador (Denzin y Lincoln, 2012; Hiller, 2016).

En tercer lugar, en el ámbito axiológico, el socio-constructivismo asume positivamente las comprensiones previas y experiencias que el investigador trae consigo a la investigación (Hiller, 2016). En consonancia con esto, como Spencer et al. plantean (2014), en una investigación cualitativa, en gran medida, no se buscan eliminar los sesgos – pues esto sería un imposible -, sino que, de lo que se trata, es de mostrar una investigación que genere confianza. Esto último se puede lograr de diversos modos, tales como a través de la triangulación de fuentes de información del fenómeno a estudiar (Denzin y Lincoln, 2012; Spencer et al., 2014), la capacidad artística del investigador en la construcción y presentación de su investigación (Denzin y Lincoln, 2012), entre otras. En última instancia, lo que se

valora más es la consistencia y coherencia lograda en el constructo de significados de la investigación (Constantino, 2008, en Hiller, 2016).

En cuarto lugar, en relación con el ámbito metodológico, debido a la flexibilidad conceptual que sus principios teóricos ofrecen, el socio-constructivismo ampara una gran diversidad de métodos a utilizar en la investigación. Algunos de los más notables son el método fenomenológico (Chilisa y Kawulich, 2012; Spencer et al., 2014), el método hermenéutico (Pernecky, 2016; Ryan, 2018), y estudios de caso (Denzin y Lincoln, 2012; Rallis y Grossman, 2017). Así mismo, como técnicas de recojo de información y datos, es común la utilización de entrevistas (Chilisa y Kawulich, 2012), el análisis documental (Chilisa y Kawulich, 2012).

En ese sentido, por todos los puntos ya aclarados, podemos considerar que el paradigma interpretativo constructivista es idóneo para la presente investigación. En primer lugar, esto es tal en la medida en que el fenómeno a investigar, esto es, los presupuestos epistemológicos de directivos, no son objetos estáticos en el tiempo y el espacio, sino que son de naturaleza mudable. En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, en la medida en que los presupuestos epistemológicos se encuentran constantemente en movimiento, el conocimiento que podamos alcanzar sobre ellos siempre será invariablemente una interpretación. En tercer lugar, en la medida en que cualquier tratamiento sobre este fenómeno involucra invariablemente pre-comprensiones, en la presente investigación no se niega el carácter interpretativo de los resultados, sino que se busca ofrecer una interpretación rigurosa y coherente. Finalmente, en cuarto lugar, se considera que el paradigma de investigación es pertinente para el fenómeno a estudiar ya que aquel permite la confluencia de diversos elementos teóricos para su desarrollo, y esto último es justamente lo que se ha gestado durante la presente investigación.

1.1.1. Concepto de objetividad

Habiendo ya aclarado los rasgos centrales del paradigma socio-constructivista, pasemos ahora a abordar la forma en que en la presente investigación se entenderá el concepto de objetividad. Como se había indicado anteriormente, esto posibilitará una mayor rigurosidad tanto en el desarrollo de la investigación como en la evaluación de esta. Es decir, la clarificación del concepto de objetividad con el cual la presente investigación trabajará aumentará el grado de inteligibilidad de ella.

De acuerdo con algunos investigadores dentro del enfoque cualitativo (Hammersley, 2012, en Zahle, 201), es conveniente que el concepto de objetividad se abandone. Esto en la medida en que la historia de este concepto se encuentra fuertemente ligada al enfoque cuantitativo. Sin embargo, otros autores plantean que el concepto de objetividad posee virtudes que toda investigación que se precie de científica debería manifestar (Zahle, 2021, Wright, 2018). El investigador del presente trabajo se alinea a estos últimos, y, en ese sentido, aunque en primera instancia pueda parecer que no quepa lugar para sostener la objetividad de una investigación socio-constructivista dada su naturaleza interpretativa, en las siguientes líneas se argumentará cómo el planteamiento de la naturaleza inherentemente interpretativa del conocimiento no equivale a rechazar la objetividad de la ciencia cognoscitiva. Para este fin, en primer lugar, se describirá la manera en que actualmente se asume la objetividad en el campo de la ciencia física.

Como plantea Agazzi (2014), hoy en día la objetividad en las ciencias se sostiene desde la intersubjetividad. Es decir, la objetividad de las ciencias se construye intersubjetivamente, lo cual equivale a decir que la ciencia involucra necesariamente un discurso público. Las ciencias son objetivas en la medida en que su racionalidad es validada intersubjetivamente. En este contexto, como indica Agazzi (2014), intersubjetividad ha de entenderse como la inteligibilidad que posee un constructo teórico de poder ser comprendido por diversos sujetos. Dicha inteligibilidad implica que dentro del constructo en cuestión habitan ciertos rasgos o propiedades que son invariantes los cuales posibilitan la inteligibilidad del constructo (Agazzi, 2014). De acuerdo con esto, si la objetividad se define en términos de intersubjetividad, pues, entonces, resulta que la objetividad también se define en términos de invariancia (Agazzi, 2014). En ese sentido, siguiendo a Agazzi (2014), en las ciencias duras, como la física, actualmente la objetividad de un constructo teórico se mide en términos de intersubjetividad e invariancia. Es decir, un constructo teórico es objetivo siempre y cuando posea las propiedades que lo hacen inteligible. Esto no implica que de facto diversos sujetos van a poder inteligir el constructo en cuestión, pues la inteligibilidad no se define en términos del hecho que todos o diversos sujetos comprendan un objeto inteligible, sino en términos de que cualquier sujeto con capacidad de inteligir pueda potencialmente

inteligir el objeto inteligible en cuestión. Es importante resaltar este punto, pues, como Agazzi bien plantea (2014), lo que en antaño en las ciencias era entendido como universalidad y necesidad, hoy en día se entiende como intersubjetividad e invariancia. En términos de inteligibilidad esto significa que todo constructo inteligible es universal y potencialmente inteligible para todo sujeto con capacidad de inteligir, y, así mismo, es necesario que todo constructo inteligible sea inteligible en la medida en que posee propiedades que necesariamente lo hacen inteligible. En antaño la ciencia definía la objetividad en términos de universalidad y necesidad, pero, como Agazzi plantea (2014), hoy en día es en base a intersubjetividad e invariancia. Bajo este nuevo planteamiento, la ciencia en tanto tal no requiere plantear ningún compromiso ontológico respecto a la existencia de objetos independientes al sujeto con capacidad de inteligir (Agazzi, 2014). Es decir, aunque suena contraintuitivo en primera instancia, hoy en día asumir la objetividad de la ciencia no requiere de la creencia en la existencia de objetos independientes a los actos de intelección. Como plantea Agazzi (2014), esto mismo se puede apreciar desde la física cuántica.

En base a todo lo anterior indicado respecto a objetividad, se puede entrever, como John plantea (2021), que concebir la objetividad en términos de representación de una realidad externa a nosotros es bastante difícil de sostener hoy en día. Como indica John (2021), la forma en que hoy en día diversos filósofos de la ciencia entienden la objetividad es en términos de utilidad práctica. Es decir, un constructo teórico es concebido como objetivo en la medida en que podemos depositar una confianza epistémica en él (John, 2021). De acuerdo con esto, los constructos teóricos son objetivos toda vez que poseen ciertas virtudes epistémicas (John, 2021). Este punto nos retorna al tema que nos ocupa centralmente en este apartado, a saber, la manera en que la objetividad se ha de entender en nuestra investigación cualitativa de orden socio-constructivista. Al igual que John (2021), Zahle (2021) plantea la importancia de sostener virtudes epistémicas en el ámbito científico, pero en este caso, en el ámbito de la investigación cualitativa. Es en base al planteamiento de las virtudes epistémicas que Zahle afirma que es legítimo plantear una objetividad de las investigación de orden cualitativa (2021). Para la presente investigación, seguiremos la propuesta de virtudes epistémicas brindada por la filósofa de la ciencia A. Wylie (2004, en Zahle, 2021). Estas son las

siguientes: adecuación empírica, coherencia interna, robustez inferencial, consistencia externa, y, finalmente, poder explicativo. Existen, como John plantea (2021), diversas listas de virtudes epistémicas, pero dadas las características ya señaladas respecto al enfoque cualitativo a seguir, se ha visto por conveniente seguir la propuesta por Wylie.

Dicho ya todo lo anterior, como puede apreciarse, la justificación de la postura del socio-constructivismo no viene solo desde una argumentación interna a la postura en cuestión, sino que, además, se ve respaldada por los desarrollos teóricos actuales tanto de la ciencia como de la filosofía de la ciencia. Habiendo ya, entonces aclarado el concepto de objetividad con el cual se trabajará en la presente investigación, pasemos a revisar el problema y los objetivos de la investigación.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación parte de la pregunta ¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo? De acuerdo con esto, los objetos de la investigación son los siguientes:

Objetivo general: analizar los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos en relación con el diseño e implementación curricular del programa.

Objetivo específico 1: Describir los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos en relación con el diseño curricular del programa.

Objetivo específico 2: Describir los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos en relación con la implementación curricular del programa.

3. CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DEL FENÓMENO A ESTUDIAR

El fenómeno a estudiar, esto es, los presupuestos epistemológicos, se divide, en primer lugar, en dos categorías: (1) naturaleza del conocimiento y (2) justificación del conocimiento. A su vez, cada una de estas categorías posee dos dimensiones. La categoría de naturaleza del conocimiento contiene las dimensiones (1.1) certeza

del conocimiento y (1.2) estructura del conocimiento. Por otro lado, la categoría de justificación del conocimiento posee las siguientes dimensiones: (2.1) validación del conocimiento y (2.2) fuente del conocimiento.

Esquematización de categorías y dimensiones de los presupuestos epistemológicos:

1. Naturaleza del conocimiento
 - 1.1. Certeza del conocimiento
 - 1.2. Estructura del conocimiento
2. Justificación del conocimiento
 - 2.1. Validación del conocimiento
 - 2.2. Fuente del conocimiento

4. Informantes y documentos

Las dos directivas que dirigen el programa son las informantes de la presente investigación. Ambas son de nacionalidad extranjera, específicamente de los Estados Unidos. La directora ejecutiva es de profesión terapeuta social, mientras que la directora general es una monja de meditación del grupo internacional de meditación Ananda Marga. Esta última ha trabajado en Lima, Perú, en diversos programas educativos desde hace más de quince años. En el caso de la directora educativa, ella labora en el proyecto educativo en cuestión desde el 2017. Cabe señalar, que ambas también se han desempeñado en otros países bajo el rol docente. Así, por ejemplo, la directora ejecutiva ha sido docente de inglés en Taiwán, mientras que la directora general participó como docente en la metodología de Montessori tanto en Taiwán como en Japón. Durante el desarrollo del proyecto educativo alternativo en cuestión tuvieron alrededor de tres docentes a su cargo.

Por otro lado, es importante señalar que la entrevista del informante 1 se realizó en español, mientras que la entrevista del informante 2 fue gestada en inglés a solicitud de este⁴. En ese sentido, las transcripciones de extractos de la entrevista del informante 2 que se mencionan en el desarrollo de la investigación son traducciones propuestas por el investigador. En algunos casos, cuando se ve por

⁴ La duración de cada entrevista es cerca a los cincuenta minutos.

conveniente, además de la traducción, se coloca entre paréntesis la expresión original en inglés, de modo que el lector pueda comprender los diversos matices relevantes de la expresión en cuestión. Así mismo, toda vez que un extracto de las entrevistas vaya a ser utilizado más de una vez en el desarrollo del análisis de los resultados, se le asignará la letra P más un número. Dicho número representa no la cantidad de veces que el extracto es referido en el análisis, sino el orden en el que aparecen los extractos que se volverán a utilizar.

Por otro lado, es conveniente recordar que, además de las entrevistas a los informantes, en la presente investigación se han utilizados dos documentos institucionales del programa alternativo en cuestión. Uno de estos representa la propuesta de pensamiento crítico del programa y se le ha asignado la denominación de Documento A, mientras que el otro documento representa una guía de pautas para gestionar el pensamiento crítico en el aula y recibe la denominación de Documento B⁵. En ese sentido, toda vez que en el análisis de resultados nos refiramos a estos documentos utilizaremos las denominaciones ya indicadas.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como se ha visto en el marco teórico, los presupuestos epistemológicos se encuentran inmersos en las prácticas sociales de las cuales invariablemente participamos. Ahora bien, en la medida en que participamos de dichas prácticas a través de experiencias, el estudio de los presupuestos epistemológicos de cualquier sujeto requiere necesariamente el estudio de ciertas experiencias de las cuales participan dichos sujetos. En ese sentido, en la medida en que en la presente investigación nos interesa estudiar los presupuestos epistemológicos de cierto tipo de prácticas de sendos sujetos, a saber, los directivos de cierto programa educativo durante la etapa de diseño e implementación curricular, pues entonces se revela como necesario un método de investigación que nos permita analizar ciertas experiencias relevantes con el fin de analizar los presupuestos señalados.

Partiendo de lo anterior, en la presente investigación se ha asumido el método fenomenológico, pues, como diversos autores indican (van Manen, 2017; Crowther y Thomson, 2022), este método permite estudiar a profundidad cualquier tipo de experiencias. Ahora bien, en la medida en que, como se ha visto en el marco

⁵ El documento A y B constan de tres y dos caras respectivamente.

teórico, los presupuestos que pretendemos investigar en el presente trabajo no se dan de forma explícita en las prácticas de las cuales participamos, su investigación requiere de un gran esfuerzo tanto inferencial como interpretativo. Es decir, dado que los presupuestos se dan en un plano implícito, su dilucidación requiere invariablemente un trabajo interpretativo. En ese sentido, en la medida en que, como van Manen refiere (2017), existen dos grandes vertientes para abordar un método fenomenológico de investigación, es menester que adoptemos aquel que se encuentra fuertemente inclinado al ámbito de la interpretación, pues, aunque como van Manen indica (2017), todo método fenomenológico es de suyo tanto descriptivo como interpretativo, no todo método fenomenológico hace el mismo nivel de hincapié ya sea en uno o el otro elemento⁶.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación hemos de seguir el método fenomenológico interpretativo el cual también es nombrado como método hermenéutico fenomenológico (van Manen, 2017). Como Crowther y Thomson indican (2022), este método busca brindarnos una comprensión profunda de las experiencias a través de diversos procesos interpretativos. En ese sentido, hay tres etapas fundamentales que recorren el desarrollo de este método (Crowther y Thomson, 2022). En primer lugar, se da una etapa descriptiva de la experiencia. En segundo lugar, se brindan interpretaciones respecto a estas descripciones, y, luego, en un tercer momento, más esencial, se realizan *saltos interpretativos* (interpretive leaps) en base a nociones filosóficas. En ese sentido, la aplicación de este método necesariamente requiere no solo del uso de un horizonte conceptual bien detallado y sistemático, sino que, además, también requiere de una suficiente dilucidación de las nociones filosóficas pertinentes a dicho método. Es decir, el método

⁶ Es importante destacar que, como es sostenido en diversa literatura (Sloan & Bowe, 2014), existen dos grandes tradiciones en el campo del método fenomenológico. Una de ellas es usualmente llamada descriptiva y se le relaciona fundamentalmente a los planteamientos de Husserl, mientras que la otra vertiente es nombrada como interpretativa o hermenéutica y esta última se encuentra asociada a los desarrollos conceptuales de Heidegger. Aunque ambas tradiciones fenomenológicas guardan parentesco, cada una posee elementos centrales que son irreconciliables, o al menos fuertemente debatibles, desde la otra vertiente. Solo por mencionar uno de estos elementos centrales: desde la fenomenología hermenéutica se concibe que no es posible acceder a los significados (interpretaciones) de los fenómenos sin preconcepciones previas. En contraposición a esto, desde la fenomenología descriptiva se plantea que dicho acceso sí es posible a través del famoso método de la epojé. En ese sentido, es conveniente que todo acercamiento al método fenomenológico tenga en cuenta la distinción aquí expuesta.

hermenéutico fenomenológico es una empresa profundamente motivada por una directriz filosófica.

En base a lo anterior, es menester indicar que el método hermenéutico parte del esclarecimiento de los presupuestos, preconcepciones, y comprensiones previas que se mantienen respecto al fenómeno a investigar (Crowther y Thomson, 2022). En ese sentido, como indica Ledesma (2021), el método en cuestión no parte de la pretensión que se pueda investigar un fenómeno sin ninguna comprensión previa a este. Es decir, toda investigación bajo este método invariablemente admite la irrevocable aceptación que toda investigación necesariamente va unida a ciertos presupuestos (Ledesma, 2021). Lo importante, en ese sentido, no radica en lograr una partida investigativa sin presupuestos – que, como ya se ha indicado, es imposible -, sino, todo lo contrario, lo importante consiste en esclarecer a estos, así como en mostrar su necesidad y validez.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario que en este apartado se aclare los presupuestos con los cuales el método fenomenológico adoptado opera en la investigación. Para ello, en primer lugar, se ha de decir que, en la medida en que Heidegger es, si no el primero, al menos uno de los mayores exponentes de la hermenéutica fenomenológica (Crowther y Thomson, 2022), toda vez que se utiliza el término fenómeno en esta investigación se lo entenderá, en términos heideggerianos (Heidegger, 2012), como *aquello que aparece*. Siguiendo esta interpretación heideggeriana, como Ledesma correctamente indica (2021), aquello que aparece, esto es, el fenómeno, siempre aparece desde un horizonte interpretativo. Es en virtud de esto último que el fenómeno siempre aparece como siendo algo (Ledesma, 2021). En otras palabras, el fenómeno en tanto aquello que aparece invariablemente aparece con cierta apariencia (Heidegger, 2012). De ahí que Heidegger indique que aparecer y apariencia se encuentran íntimamente vinculados entre sí, pues no existe aparecer sin apariencia, y así mismo, tampoco se dan apariencia sin previamente haber aparecido (2012).

Como Ledesma plantea (2021), el hecho que un fenómeno aparezca como algo, es decir, el hecho que un fenómeno aparezca bajo cierta apariencia, invariablemente no solo se encuentra enraizado en la estructura interpretativa con la que nos relacionamos al mundo, sino que esto mismo nos invita a la interpretación. En otras

palabras, la apariencia de los fenómenos mueve a interpretar. En ese sentido, la descripción que pueda lograrse a partir de la apariencia de los fenómenos no es sino una interpretación primaria que nos invita a ejercer otros niveles de interpretación (Ledesma, 2021). En ese sentido, el método hermenéutico fenomenológico se mueve en una dialéctica que reconoce como enteramente interpretativa. De ahí que este movimiento dialéctico planteado por la interpretación heideggeriana del fenómeno también se entienda bajo la metáfora de un círculo (Ledesma, 2021). De acuerdo con Crowther y Thomson (2022), el así llamado círculo hermenéutico es un elemento central del método hermenéutico fenomenológico. Como Grondin refiere (2016), en última instancia, el círculo hermenéutico implica reconocer que no existe comprensión alguna sin presupuestos previos.

En este contexto, se podría legítimamente cuestionar sobre la manera en que el método fenomenológico en tanto método para estudiar los significados o interpretaciones brindados a los fenómenos puede asumir un esquema teórico, como el planteado por Hofer y Pintrich, para analizar dichos fenómenos. La explicación, como antes ya ha sido sugerido, pasa nuevamente por la distinción entre las dos grandes vertientes de la tradición fenomenológica. Desde una tradición descriptiva, esta metodología, esto es, el acercarse a los fenómenos haciendo uso de cierto esquema teórico previo, implicaría desconocer uno de sus principios centrales, a saber, el acercarse a los fenómenos poniendo entre paréntesis nuestras concepciones previas. Sin embargo, y es menester enfatizarlo consistentemente, desde la vertiente fenomenológica interpretativa este acercamiento a los fenómenos a estudiar no es un asunto contrario al desarrollo del método. Esto es tal en la medida en que, desde una concepción heideggeriana, y como antes ya ha sido delineado, todo sujeto, aunque Heidegger prefiere utilizar el término *Dasein* (Heidegger, 2012), se encuentra desde siempre e invariablemente inmerso en una red de significados. Es decir, todo sujeto humano siempre se acerca a los fenómenos desde una precomprensión de ellos (Heidegger, 2012). Dicha precomprensión implica que siempre nos encontramos inmersos en interpretaciones y, por ende, también en ciertas comprensiones sobre los fenómenos que nos rodean. Estas comprensiones o interpretaciones sobre los fenómenos representan formas de conocimiento que nos orientan en el mundo. De

acuerdo con esto, afirmar que el sujeto humano se encuentra esencialmente atravesado por la dimensión epistemológica, es decir, por la dimensión del conocimiento, y, por ende, con los presupuestos que esto conlleva, no es algo ajeno al estudio de los fenómenos relativos al sujeto humano. En ese sentido, el esquema teórico propuesto por Hofer y Pintrich no adviene a este estudio como una teoría ajena a los fenómenos a estudiar. Es decir, afirmar que existe una dimensión de presupuestos epistemológicos en los fenómenos a estudiar es una asunción del investigador que es una exigencia teórica que surge del tratamiento de los fenómenos desde el método fenomenológico hermenéutico. Hay fenómenos porque hay Dasein, y en la medida en que este último habita en precomprensiones respecto a los fenómenos, y dichas precomprensiones representan formas de comprender y conocer los fenómenos, en estos últimos se revelan ciertos presupuestos epistemológicos.

5.1. Técnicas de recojo de información

Para el tratamiento de la información se han usado dos técnicas de recojo: la entrevista y el análisis documental. De acuerdo con Adhabi y Anozie (2017), la entrevista es la forma más paradigmática para recoger información en estudios cualitativos. En este contexto, la entrevista se ha de entender primariamente como un medio para adquirir comprensión sobre los significados que los sujetos (entrevistados) brindan a sus experiencias (DeJonckheere y Vaughn, 2019; Bolderston, 2012). Dado que, como Edwards y Holland indican (2013), toda entrevista se conceptualiza y desarrolla en función de la filosofía que mueve la investigación cualitativa, es necesario indicar de manera específica cómo se ha de entender la entrevista desde un acercamiento interpretativo y fenomenológico. Desde un modelo interpretativo, los datos obtenidos en una entrevista son una co-creación entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 1996, en Edwards y Holland, 2013). Es decir, la comprensión de los significados que los entrevistados brindan a sus experiencias es una acción que se sostiene sobre la interacción entre estos sujetos (Edwards y Holland, 2013). Por ello, como Kvale indica (1996, en Edwards y Holland, 2013), bajo el paradigma interpretativo el entrevistador no se entiende bajo la metáfora de un minero que descubre verdades que objetivamente se hallan en la información de la entrevista, sino que el entrevistador, en este contexto, es una suerte de viajero que atraviesa diversas interpretaciones.

Habiendo aclarado la manera de entender las entrevistas desde un acercamiento interpretativo, es menester aclarar su naturaleza desde una metodología fenomenológica. Existen diversas opciones de entrevistas dentro de esta metodología, y en el caso de esta investigación se ha optado por las entrevistas fenomenológicas. El motivo de esta selección radica en que este tipo de entrevistas se alinean convenientemente con todo el marco teórico del diseño metodológico. De acuerdo con Hoffdin y Martiny (2015), es importante resaltar que en este tipo de entrevistas no se concibe que la experiencia pueda ser representada, a través del lenguaje, con exactitud. Es más, ese no es el objetivo (Hoffdin y Martiny, 2015). De acuerdo con esto, las descripciones de las experiencias obtenidas en las entrevistas, inequívocamente, vienen a ser una interpretación de la experiencia (Hoffdin y Martiny, 2015). Esto, por otro lado, se condice con el hecho que en todo acercamiento fenomenológico toda descripción es invariablemente una interpretación (van Manen, 2017). De manera que, como indican Hoffdin y Martiny (2015), dentro de una entrevista fenomenológica las comprensiones y perspectivas expuestas tanto por el entrevistado como por el entrevistador se co-construyen de forma interpretativa. Finalmente, en relación con esta entrevista, es conveniente señalar que, como Hoffdin y Martiny señalan (2015), a través de ella, mediante múltiples procesos iterativos de interpretación, es posible dilucidar elementos invariantes o estructuras de las experiencias o fenómenos que interesa investigar.

Por otro lado, como ya hemos indicado, en la presente investigación también se está haciendo uso de la técnica del análisis documental. De acuerdo con diversos autores (Dalglish et al., 2020), esta técnica consiste en un procedimiento sistemático para evaluar documentos, y al igual que como vimos en el caso de la técnica de la entrevista, de acuerdo con Armstrong (2021), el desarrollo del análisis documental depende de los compromisos epistemológicos que se asuman en un proyecto de investigación. Es decir, el análisis documental adquiere diferentes matices en función de los compromisos filosóficos que se asuman para la investigación. En el caso del presente proyecto, dado que se ha asumido una metodología fenomenológica, se ha de considerar, como Armstrong indica (2021), que, a diferencia de alguna variante de las metodologías positivistas, el objetivo del análisis documental no consistirá en recoger evidencias que factualmente habitarían en los textos, sino, por el contrario, el objetivo de esta técnica, en el

contexto de esta investigación, consistirá en construir los significados que los documentos escogidos posibilitan coherentemente sostener. En otras palabras, siguiendo a Amstrong (2021), se ha de considerar que el análisis de la información contenida en los documentos consiste primariamente en una empresa hermenéutica. Por ende, el acercamiento que se tendrá a los textos implica fundamentalmente un análisis interpretativo desde el cual se articularán diversas inferencias en relación con los objetivos planteados para la investigación.

Ahora bien, como instrumento de recojo de información, para las entrevistas se desarrolló una guía temática. Dicha guía se puede apreciar en el apéndice 1. Así mismo, para el análisis documental se gestionó una guía de análisis. Esta última se puede apreciar en el apéndice 2. Ambas guías, tanto la correspondiente a la entrevista como la referida al análisis documental, fueron revisadas y validadas tanto por el Dr. Salomón Lerner Febres como por la Dra. Carmen del Pilar Diaz Bazo. Los dos validadores presentaron algunas sugerencias las cuales fueron tomadas en cuenta.

Finalmente, como se ha indicado anteriormente, el investigador también es concebido, dentro de este esquema de investigación, como un instrumento. Esto último, como Wa-Mbaleka indica (2020), significa que el investigador mantiene una alta reflexividad durante todas las etapas de la investigación. Se ha juzgado que el reflejo de esta reflexividad se evidencia a lo largo del desarrollo de toda la investigación en la medida en que esta muestra la búsqueda de lograr el mayor nivel posible de inteligibilidad en toda la propuesta del estudio.

5.2. Técnicas de análisis de información

En consonancia con las técnicas de recolección de información empleadas en esta investigación, para este trabajo se han empleado dos técnicas de análisis de información. Para las transcripciones obtenidas a partir de las entrevistas, se ha empleado el método de codificación estructural (structural coding), el cual, como Saldaña indica (2013), también es conocido como codificación utilitaria (utilitarian coding). Como diversos autores indican, esta técnica consiste en generar códigos para segmentos de información los cuales se encuentran directamente relacionados con las preguntas de investigación (Guest et al., 2012; Saldaña, 2013; Belotto, 2018). Es decir, los códigos empleados se derivan de la guía temática de

la entrevista (Guest et al., 2012). Esto se encuentra en consonancia con el hecho que este tipo de codificación es convenientemente aplicable a transcripciones de entrevistas (Saldaña, 2013).

Por otro lado, dado que se están empleando dos técnicas de recojo de información diferentes, para el análisis de información también se está llevando a cabo una triangulación de fuentes de información entre las entrevistas de los directivos y los documentos seleccionados. Esto, por otra parte, guarda relación con el hecho que se esté utilizando la técnica de análisis documental, puesto que, de acuerdo con diversos autores (Dalglish et al., 2020), esta técnica es usualmente gestada en acompañamiento de otras, de modo que a través de una triangulación de fuentes de información se aumente la validez de los resultados.

5.3. Lineamientos éticos de la investigación

Es importante señalar que la presente investigación se ha desarrollado siguiendo todos los principios éticos delineados por el Comité de Ética de la PUCP (2017). De acuerdo con dicho comité, para que una investigación se precie de ser éticamente sostenible, se requiere que esta muestre las siguientes características: (1) respeto por las personas, (2) beneficencia y no maleficencia, (3) justicia, (4) integridad científica, (5) responsabilidad. En ese sentido, la presente investigación ha sido desarrollada valorando y respetando las decisiones de los informantes, lo cual significa que en ninguna circunstancia se ha causado algún perjuicio a los informantes de la investigación. Es decir, la investigación se ha llevado a cabo de forma justa, manteniendo fidelidad a la información recibida por los informantes y los documentos revisados. Asimismo, el investigador del presente estudio puede dar fe que no posee ningún conflicto de interés en relación con la investigación realizada y esto puede evidenciarse en la medida en que durante todas las etapas de la investigación se ha buscado lograr la mayor inteligibilidad posible desde las aclaraciones y descripciones propuestas. Finalmente, en tanto investigador y autor del presente estudio me hago responsable de todas las posibles implicancias y resultados de esta.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DEL FENÓMENO A ESTUDIAR

El análisis de los presupuestos epistemológicos versa sobre las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo. Este programa posee una propuesta educativa orientada al desarrollo de pensamiento crítico en niños de entre ocho a doce años. En ese sentido, se trata de un programa de pensamiento crítico. Dicho programa es parte de un proyecto social que posee su sede en el distrito de Villa María del Triunfo, Lima, Perú. El diseño del programa se llevó a cabo durante fines del 2017 e inicios del 2018. En este diseño participaron los dos directivos del proyecto social general, así como psicólogos educativos, terapeutas, profesionales del campo de asistencia social, y filósofos. El diseño del programa fue liderado por mi persona en calidad de consultor educativo. Luego de ser diseñado el programa, estuve a cargo de hacer seguimiento a la implementación del programa. Esto implicó gestar y brindar capacitaciones de pensamiento crítico al equipo de todo el programa, generar materiales educativos, realizar observaciones de clase, y, así mismo, realizar labores de docencia con los estudiantes mismos del programa.

Desde su inepción, el programa fue pensado para brindar clases de matemáticas, comunicación, ciencias, e inglés desde la propuesta de pensamiento crítico desarrollada. Hasta antes de la pandemia el programa estuvo funcionando de esto modo, es decir, se brindaban todas las materias indicadas. Sin embargo, a raíz de la pandemia del Covid-19, el programa se vio obligado a reducir su oferta educativo a solo clases de inglés. Por otro lado, mientras que antes de la pandemia todas las

clases eran presenciales y se realizaban en la localidad de Paraíso Alto, en el distrito de Villa María del Triunfo, luego del inicio de la pandemia las clases solo se han llevado a cabo de manera virtual. Esta situación, ciertamente, ha impactado negativamente en las interacciones entre docentes y estudiantes, puesto que estos últimos viven mayoritariamente en la localidad de Paraíso Alto y, por ende, dada la precariedad de la zona, poseen un acceso limitado a todo lo correspondiente a educación virtual. Pese a todo esto, el programa continúa funcionando bajo las dos directivas que han acompañado su funcionamiento desde su inicio.

2. Análisis de presupuestos epistemológicos durante el diseño curricular

En primer lugar, recordemos que para la dilucidación de este fenómeno de los presupuestos epistemológicos vamos a hacer uso del modelo conceptual de Hofer y Pintrich (1997). De acuerdo con este modelo, los presupuestos epistemológicos comprometen dos aspectos, uno central y el otro periférico. En lo que concierne a esta investigación, nos centraremos en el aspecto central. En función de esto, primero, hemos de tomar en cuenta que existen dos grandes dimensiones: la naturaleza del conocimiento y la justificación de este. A su vez, cada una de estas dimensiones se subdivide en otras tantas. Siguiendo a Hofer y Pintrich (1997), la dimensión de la naturaleza del conocimiento se subdivide en certeza y estructura del conocimiento, mientras que la dimensión de la justificación se subdivide en validación y fuente del conocimiento. Partiendo, entonces, de estas dilucidaciones conceptuales, hemos de trabajar analizando cada subdivisión dentro de cada dimensión de modo que cada una de aquellas se vea evidenciada y explorada desde la información obtenida en las entrevistas.

2.1. Análisis de la dimensión de naturaleza del conocimiento

2.1.1. Análisis de la subdimensión de certeza del conocimiento

Dicho todo lo anterior, iniciemos nuestro análisis con la subdimensión de la certeza del conocimiento. De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997), esta subdimensión hace referencia a los presupuestos que se mantiene respecto a la certeza del conocimiento. Las posiciones extremas dentro de esta subdimensión son, por un lado, la consideración que es posible alcanzar un conocimiento absoluto, y, por otro

lado, la creencia que no es posible alcanzar ninguna certeza a nivel del conocimiento. Partiendo de esta caracterización conceptual, analicemos cuáles son los presupuestos epistemológicos relativos a la subdimensión de la certeza del conocimiento en las prácticas educativas de los directivos durante el diseño curricular. Para este fin, primero hemos de evidenciar la siguiente afirmación del informante 1 en relación con el diseño: “en nuestro equipo pequeño de [programa educativo] creo que sí también nos costamos entender qué es pensamiento crítico”. Es decir, de acuerdo con el informante 1, el conocimiento respecto al pensamiento crítico requirió esfuerzo, y, en la medida en que este último invariablemente se da en una extensión de tiempo, esto significa que el conocimiento en cuestión tomó tiempo en consolidarse. Sobre este punto la pregunta que valdría la pena plantear es si la consolidación del conocimiento en cuestión se dio, en última instancia, de un momento a otro. Es decir, independientemente del tiempo que tomó la consolidación del conocimiento, sería conveniente saber si dicha consolidación se fue forjando de a pocos, y, en ese sentido, se iba adquiriendo mayor conocimiento en cada etapa, o si, en lugar de esto, mientras se ejercía el esfuerzo por comprender el pensamiento crítico simplemente no se poseía ningún conocimiento auténtico sobre el tema y, en ese sentido, en un punto determinado del tiempo, de pronto se adquirió el conocimiento respecto al pensamiento crítico. Para resolver esta problemática, revisemos otras afirmaciones del informante 1. Cuando a este se le pregunta si tuvo un aprendizaje de pensamiento crítico durante la etapa del diseño, este manifiesta lo siguiente: “no tanto en el diseño”. Es decir, sí se adquirió cierto nivel de conocimiento respecto al pensamiento crítico, aunque no suficientemente. Asimismo, esto se condice con lo que posteriormente el informante 1 responde a la pregunta sobre la naturaleza de los diálogos que se llevaban a cabo durante el diseño:

Am... bueno, muy informales... um... **creo que aprendimos un poco, no tanto con los autores**, pero aprendimos como design thinking y aprendimos (...) tuvimos un discurso sobre esto. Eso fue la parte más formal. Pero fue más (...) más conversaciones de preguntar por qué es pensamiento crítico. **Hubo algunas presentaciones de que es pensamiento crítico**, pero no, no es que leímos autores, pero sí me acuerdo de que había un PowerPoint **sobre qué es pensamiento crítico**, que es design Thinking, qué es conceptual design **y sí aprendimos esto**.

De acuerdo con lo que refiere la informante 1, el aprendizaje completo de lo que es el pensamiento crítico no se logró durante el diseño, pero, de todas formas, sí se

obtuvo cierto nivel de aprendizaje sobre el tema. En otras palabras, aunque no se alcanzó lo que diríamos es un conocimiento completo del pensamiento crítico, sí se adquirió cierto tipo de conocimiento sobre esta temática. Podemos afirmar esto en la medida en que el aprendizaje necesariamente implica adquisición de conocimiento; de manera que, si hay aprendizaje, hay conocimiento. En función de esto, y tomando en consideración lo que anteriormente refiere el informante 1, esto es, que el aprendizaje del pensamiento crítico requirió esfuerzo y tiempo y, así mismo, durante el diseño se aprendió un tanto de pensamiento crítico, podemos decir, entonces, que el informante 1, durante el diseño, mantuvo la creencia de que la adquisición del conocimiento es paulatina. De manera que esto evidenciaría que el informante 1 sostuvo la creencia de que el conocimiento puede ser relativo, entendiendo por esto último que puede existir conocimiento de algo pese a que este algo no sea conocido de forma completa o absoluta. En ese sentido, podemos afirmar con plausibilidad argumentativa que el informante 1, durante el diseño curricular del programa, en cuanto a la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos sostuvo una concepción relativa del conocimiento.

Por otro lado, lo anterior se compagina con lo que se refiere en el documento A. En este se indica que “siempre es necesario mantenerse abierto a nuevas comprensiones de las cosas” (p.3). Sintetizando lo que se refiere en el documento, lo anterior se admite como cierto en la medida en que nunca se puede estar seguro de que el conocimiento en tanto representación conceptual del ser efectivamente representa a este con exactitud. En ese sentido, de acuerdo con lo que indica el documento A, la posibilidad de alcanzar un conocimiento absoluto es nula. De esto se sigue que el conocimiento siempre se mantiene relativo, aunque esto no quita que podamos confiar en él. Siendo esto así, podemos afirmar que existen evidencias de que algunos documentos oficiales del programa educativo en cuestión reflejan los presupuestos epistemológicos de los directivos.

Dicho lo anterior, veamos ahora el caso del informante 2, durante el diseño curricular, respecto a la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos. Para ello, analicemos el siguiente extracto en el que el informante 2 indica cómo se sentía durante el diseño:

Bueno, creo que en el principio me sentí más seguro sobre la información relativa a Montessori pues no tenía mucha experiencia con el pensamiento crítico. Sin embargo, **poco a poco vi que era importante porque empecé a pensar que realmente era importante desarrollar una mente racional**. Es decir, nunca había pensado sobre esto antes.

De acuerdo con este extracto, el informante 2 alcanza un conocimiento paulatino sobre la importancia de una mentalidad racional. Es decir, la expresión “poco a poco” indica que algo se va desarrollando paulatinamente. En este contexto, de lo que se trata es que el conocimiento sobre la importancia de una mentalidad racional va aumentando – para utilizar la expresión de la informante - poco a poco. De manera que esto significaría que la informante 2, durante el diseño, sostiene una concepción relativa del conocimiento. En otras palabras, la informante 2, de modo similar a la informante 1, concibe que sí puede existir conocimiento de algo sin necesidad que dicho conocimiento sea completo o absoluto. De acuerdo con esto, podemos afirmar con plausibilidad argumentativa que el informante 2, durante el diseño curricular del programa, en cuanto a la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos sostuvo una concepción relativa del conocimiento. Sobre esto, nuevamente puede indicarse, al igual que se ha hecho en el caso del informante 1, que este presupuesto epistemológico se refleja en la página 2 del documento A cuando se afirma que, aunque podamos de alguna manera comprender la naturaleza interna de los entes en general, en última instancia “nunca podremos alcanzar la verdadera estructura interna de los entes de manera perfecta”.

De acuerdo con el anterior análisis respecto a la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos tanto en el informante 1 como en el informante 2, resulta que ambos informantes, durante el diseño curricular del programa, sostuvieron una concepción relativa del conocimiento. Es decir, ambos informantes sostuvieron, en diversas medidas, que puede existir un conocimiento parcial sobre un objeto. Esto se trasluce cuando, en ambos casos de los informantes, se indica, de diferentes modos, que el conocimiento relativo al pensamiento crítico va aumentando paulatinamente. Por otro lado, hemos también podido apreciar que este presupuesto epistemológico se encuentra de alguna manera articulado en el documento A, lo cual significa con certeza que los documentos oficiales del programa recogen algunas creencias de los directivos en cuestión.

2.1.2. Análisis de la subdimensión de estructura del conocimiento

Habiendo entonces ya analizado la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos en las prácticas educativas de los directivos, durante el diseño curricular, pasemos ahora a analizar la subdimensión de estructura del fenómeno de los presupuestos epistemológicos en el caso de los mismo directivos. Para ello, en primer lugar, veamos el siguiente extracto (P1) de la entrevista del informante 1:

Entrevistador: Y entonces finalmente en la etapa de diseño, **¿consideras tú que llegaste (...) que llegaste a conocer lo que era el pensamiento crítico de alguna manera en la etapa de diseño?**

Informante 1: **En la etapa del diseño más o menos**; fue más en la parte de implementación.

Entrevistador: **¿Y por qué fue más o menos en la etapa de diseño?** ¿Por qué dirías que no conocías qué cosa era el pensamiento crítico?

Informante 1: **No lo podía ver en acción**. Entonces **fue muy teórico** y una buena idea, y entendí el valor del pensamiento crítico, pero **no pude entender cómo se hace**, especialmente con niños y especialmente en [programa].

De acuerdo con este extracto, el informante 1 considera que durante la etapa del diseño sí poseía un conocimiento parcial de aquello en lo que consiste el pensamiento crítico – esto se condice con lo que anteriormente se ha visto respecto a la subdimensión de certeza -, y, así mismo, considera que la parcialidad de su conocimiento radicaba en el hecho en que no podía ver el constructo teórico del pensamiento crítico en acción. Es decir, lo que resalta el informante 1 en este contexto es que la falta de conocimiento sobre el pensamiento crítico no consistía tanto en un asunto teórico, sino que, por el contrario, el problema radicaría en la falta de experiencias concretas que le permitieran apreciar cómo funcionaba en lo que podríamos llamar un contexto real. En ese sentido, lo que este extracto estaría revelando es que para el informante 1, al menos durante la etapa del diseño, el conocimiento, para poder constituirse en tanto tal, requiere tanto de aspectos teóricos como de aspectos de experiencias. En otras palabras, según esta apreciación, el conocimiento se encontraría constituido por la conjunción de experiencia y teoría. De manera que, en base a este análisis, habría que decir que, durante el diseño, la subdimensión de estructura de los presupuestos epistemológicos en el caso del informante 1 consistió en la creencia de que el conocimiento se encuentra estructurado en términos de teoría y experiencia.

Habiendo aclarado la subdimensión de estructura en el caso del informante 1, pasemos ahora a ver el caso de la informante 2. Para ello, citaremos un extracto (P2) citado ya anteriormente de forma parcial:

Entrevistador: entonces, **¿cómo se sintió en términos de certeza** respecto a la información que había obtenido en base a su experiencia trabajando con Montessori en comparación con la nueva información que obtuvo **durante el proceso del diseño del programa**? ¿sintió el mismo tipo de certeza o sintió más certeza respecto a una?

Informante 2: Bueno, creo que **en el principio me sentí más seguro sobre la información relativa a Montessori pues no tenía mucha experiencia con el pensamiento crítico**. Sin embargo, poco a poco vi que era importante porque empecé a pensar que realmente era importante desarrollar una mente racional. Es decir, nunca había pensado sobre esto antes.

De acuerdo con este extracto, el informante 2 estaría indicando que, durante el diseño, la certeza que experimentaba respecto a la información de un objeto en comparación con otra información respecto a otro objeto era mayor debido a que la primera información se encontraba acompañada de experiencia. Si entendemos dicha certeza como una de las maneras en que se experimenta la posesión del conocimiento, pues, entonces, a semejanza como en el caso del informante 1, el informante 2 nos estaría indicando que su experiencia de una certeza sólida se encuentra viabilizada a través de la conjunción de información más experiencia. Es decir, en la medida en que dicha certeza es una de las maneras en que la posesión del conocimiento se experimenta, lo que resultaría es que el informante 2 concibió, durante el diseño del programa, que el conocimiento se encuentra constituido en términos de información más experiencia. De acuerdo con esto, al igual que en el caso del informante 1, podemos afirmar que la subdimensión de estructura del fenómeno de los presupuestos epistemológicos, durante el diseño curricular, para el informante 2, consistió en la creencia que el conocimiento se encuentra estructurado por la conjunción de información más experiencia.

Estas observaciones respecto a la subdimensión de estructura del fenómeno de los presupuestos epistemológicos tanto en el informante 1 como en el informante 2 se corresponden con lo que se aprecia en el documento A. De acuerdo con este documento, en la página 1 se indica que “el objeto del pensamiento es el conocimiento” y, así mismo, en la página 2 se indica que toda forma adecuada de pensar “toma como su punto de partida la experiencia”. En ese sentido, el

documento A, en la medida en que representa uno de los documentos fundacionales del programa y, además de esto, ha sido el resultado del diseño curricular del programa, trasluce que algunos de los presupuestos epistemológicos de los directivos fueron cristalizados y articulados en los documentos resultantes del diseño del programa.

Ahora bien, habiendo ya dilucidado la subdimensión de tanto certeza como estructura del fenómeno de los presupuestos epistemológicos, durante el diseño, en las prácticas educativas de los directivos en cuestión, podemos afirmar que ya se ha descrito la dimensión de la naturaleza del conocimiento del fenómeno de los presupuestos epistemológicos del contexto ya descrito. Esto es así toda vez que, como ya se ha indicado anteriormente, dicha dimensión se subdivide en términos de certeza y estructura del conocimiento.

2.2. Análisis de la dimensión de justificación del conocimiento

2.2.1. Análisis de la subdimensión de validación del conocimiento

En ese sentido, pasaremos ahora a analizar la dimensión de justificación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos. En primer lugar, revisaremos la subdimensión de validación del conocimiento. Para ello, analizamos primero el caso del informante 1, a través del extracto P1 ya antes utilizado. Como habíamos visto, de acuerdo con dicho extracto, la informante 1 caracteriza el diseño curricular como “una buena idea” y, a la vez, “muy teórico”. En ese sentido, como indica la informante 1, se entendió “el valor del pensamiento crítico”, pero hacía falta “ver en acción” dicha idea considerada como buena. De acuerdo con esto, podemos afirmar que un conglomerado de significados coherente, esto es, un planteamiento teórico, adquiere validez y, por ende, se convierte en conocimiento, siempre y cuando esto se vea contrastado corroborativamente con la experiencia. Es decir, para el informante 1 aquello que brinda validez sustancial al conocimiento es la experiencia. Hofer Pintrich tipifican esta forma de avalar el conocimiento como uno de los tantos modelos recurrentes (1997). Esto, por otro lado, no entra en incoherencia con el hecho que en la subdimensión de estructura también se haya hallado que la experiencia es concebida como estructura del conocimiento. Esto es tal en la medida en que algo puede ser tanto parte constituyente de la estructura de un objeto y al mismo tiempo ser fundamento validador de este. Por otro lado, esto

muestra que existe cierta continuidad en las subdimensiones del fenómeno de los presupuestos epistemológicos del informante 1, puesto que esto revela que la experiencia no es solo relevante en la subdimensión de estructura, sino también en la correspondiente a la validez del conocimiento. Por todo esto, podemos afirmar sin ambages que en el informante 1, durante sus prácticas educativas en el diseño curricular, la subdimensión de validación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos consiste en la creencia de que el conocimiento se paradigmáticamente valida a través de la experiencia.

Dicho todo lo anterior, pasemos ahora a revisar la subdimensión de validación en el caso del informante 2. Para ello, haremos uso nuevamente del extracto P2. De acuerdo con dicho extracto, al igual que en el caso del informante 1, aquello que fundamenta la validez de un conglomerado de significados, esto es, un constructo coherente de información o teoría, es la experiencia, pues esta última se indica como aquello que posibilita la experiencia de certeza respecto a un objeto determinado. Como ya habíamos indicado anteriormente, la experiencia de certeza es una de las maneras en que la creencia de posesión de conocimiento impacta en nuestra consciencia. En ese sentido, la experiencia es la forma de validación del conocimiento para el informante 2. Al igual que en el caso del informante 1, el hecho que la experiencia también se haya mostrado como elemento central en la subdimensión de estructura del informante 2 no significa que el mismo elemento resulte como central en la subdimensión de validación. En otras palabras, no existe incoherencia alguna en que el informante 2 considere que la experiencia es tanto parte de la estructura como de la validación del conocimiento. En base a todo lo anterior, podemos entonces afirmar que la subdimensión de validación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos en las prácticas educativas del informante 2 durante el diseño curricular del programa en cuestión consistió en la creencia que la experiencia es medio de validación del conocimiento. Ahora bien, como veremos en lo que sigue, esta creencia no es la única que se logra dilucidar en la subdimensión de validación del informante 2 en el diseño.

Veamos el siguiente extracto (P3) de la entrevista del informante 2:

Entrevistador: (...) ¿cómo se sintió respecto a ese tipo de información que había basado sobre experiencias pasadas respecto a las cuales se sentía segura? ¿cómo se sintió respecto a ese tipo de información?

Informante 2: bueno, lo que estaba pensando era que estudié en la educación de Montessori.

Entrevistador: mm...mm.

Informante 2: entonces yo (...) sí (...) **me siento segura sobre eso porque realmente lo estudié y lo vi funcionar**, y conozco como buenos aspectos y también malos aspectos respecto a los colegios Montessori que realmente funcionan.

Entrevistador: mm...mm.

Informante 2: así que siento como que sé algo sobre eso.

De acuerdo con este extracto, además de lo ya dicho sobre la experiencia, uno de los elementos que sirven para sustentar la certeza es el estudio. En ese sentido, este último se indicaría como otro elemento que valida el conocimiento. De ahí que en el extracto se diga que se percibe certeza dado que algo ha sido estudiado y, así mismo, se le ha visto funcionar. Es decir, el estudio y la experiencia son formas de validar el conocimiento. Ahora bien, lo relativo a la experiencia ya ha quedado aclarado anteriormente, pero el caso del estudio merece mayor aclaración. Es decir, habría que preguntarse de qué modo es que el estudio es una forma de validación del conocimiento. De acuerdo con el extracto, se dice que se conoce tanto los “buenos aspectos” como los “malos aspectos” de la propuesta educativa de Montessori. Esto se dice luego de aclarar que el estudio y la experiencia – esto es, el ver funcionar la propuesta educativa de Montessori – son lo que otorgan certeza. En ese sentido, allende a la experiencia, si tomamos en consideración que el estudiar implica reflexión, lo cual a su vez posibilita distinguir aspectos positivos como negativos, entonces podemos afirmar que, cuando el informante 2 plantea el estudio como forma de validación, lo que en realidad estaría planteando es la reflexión como forma de validación del conocimiento. Ahora bien, en la medida en que la reflexión invariablemente implica una evaluación crítica, podemos afirmar, partiendo de Hofer y Pintrich (1997), que la reflexión como forma de validación viene a ser una de las formas recurrentes que se pueden hallar en la subdimensión de validación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos. De manera que, de acuerdo con todo lo anterior, podemos afirmar que para el informante 2 en la subdimensión de validación en el contexto del diseño se evidencia la creencia de que la reflexión en tanto evaluación crítica es una forma de validación del conocimiento.

Además de estas dos formas de validar el conocimiento, en la subdimensión de validación del informante 2 durante el diseño también se revela una tercera creencia sobre la forma de validar el conocimiento. Para revisar esta tercera forma, veamos el siguiente extracto:

Entrevistador: (...) entonces, ¿recuerda cómo era el proceso de toma de decisiones durante el diseño del programa?

Informante 2: no, no recuerdo, pero recuerdo que yo solía (risas) ...tú sabes, cómo Donald Trump habla sobre *seguir sus instintos* [following his gut]. Yo solía hacer eso, quizá no todo el tiempo, pero quizá mucho. No sé, pero (...) y entonces poco a poco traté de dejar de hacer eso.

Entrevistador: mmm... okay. ¿podría explicar esto un poco más? ¿cómo le explicaría a alguien que no tiene ninguna idea sobre esta expresión? ¿cómo la describiría? ¿cómo la explicaría? ¿qué significa seguir sus instintos [follow your gut]?

Informante 2: significa... solo haz lo que quieres hacer en ese momento sin realmente pensar sobre ello. Quiero decir como, okay, “yo deseo comer cinco barras de chocolate ahora porque estoy hambriento” y no piensas sobre eso.

De acuerdo con este extracto, durante el diseño del programa la informante 2 habría empleado mayoritariamente una determinada forma de abordar la toma de decisiones. Dicha forma habría consistido en seguir sus instintos (follow his gut). Según la informante 2, esto significaría que, durante el diseño, en muchas ocasiones, él actuaba siguiendo primariamente sus deseos, sin mediar mayor reflexión previa. Ahora bien, el hecho que el informante 2 indique que dicha estrategia de toma de decisiones es sugerida por un presidente de estados unidos es indicativo que el informante 2 es hasta cierto punto consciente que esta manera de afrontar la toma de decisiones posee cierto respaldo que pretende validez en sus resultados. Es decir, en la medida en que toda estrategia de toma de decisiones presupone implícitamente la creencia que se posee cierto conocimiento sobre la manera adecuada de tomar decisiones, podemos afirmar que la informante 2, hasta cierto punto, es consciente de la existencia de cierta racionalidad que pretende encontrarse en la posesión de determinado conocimiento cuando se opera bajo la idea de seguir sus instintos (follow his gut). En este caso, la pretensión de posesión

de conocimiento consistiría en la creencia que nuestros deseos nos llevan a lo que efectivamente buscamos en nuestras decisiones. De acuerdo con todo esto, resulta entonces que el informante 2 durante el diseño en la subdimensión de validación también, implícitamente, sostuvo, en algunas circunstancias, la creencia que el conocimiento para ser validado solo requiere del deseo. Esta creencia sobre cómo validar el conocimiento se emparenta con una de las formas recurrentes descritas por Hofer y Pintrich (1997). De acuerdo con estos autores, una de las creencias más recurrentes que se encuentran en la subdimensión de validación es la que consiste en considerar que el conocimiento no requiere de justificación alguna. Aunque ciertamente es diferente considerar que el conocimiento no posea justificación alguna a considerar que el conocimiento se justifica o valida en base al deseo, lo cierto es que esta última consideración se emparenta con la primera en la medida en que, si uno asume que lo que desea valida, en alguna medida, cierta forma del conocimiento, este último puede, potencialmente, venir a ser cualquier objeto y, en ese sentido, la validación se vuelve superflua y, por ende, es como si no hubiese validación alguna.

De acuerdo con lo visto respecto a la subdimensión de validación en el caso del informante 2, queda claro que este mantuvo tres principales creencias en esta subdimensión de los presupuestos epistemológicos. Dichas creencias giran en torno, en primer lugar, a la experiencia, en segundo lugar, a la reflexión, y, en tercer lugar, en torno al deseo. Ahora bien, aunque la tercera creencia vista puede, de alguna manera, hallarse en incoherencia con las otras dos primeras, esto no invalida nuestro análisis, sino que resalta la naturaleza compleja de todo sujeto humano, pues, como se sabe, en ocasiones, uno puede sostener creencias incoherentes entre sí sin tomar consciencia de ello. Por otro lado, habría que añadir que, a partir de las evidencias, es razonable considerar que las tres dichas creencias no habrían operado todas al mismo tiempo, sino que, presumiblemente, en diferentes contextos; de lo contrario, habría contradicciones aparentes.

Habiendo dilucidado todas las creencias relevantes en la subdimensión de validación del informante 2, es conveniente resumir todas las creencias expuestas en ambos informantes. Tanto en el informante 1 como en el 2 queda claro que la experiencia se concibió, durante el diseño, como una manera de validar el conocimiento. Así mismo, en el caso del informante 2, se reportan dos creencias

más, a saber, una que gira en torno a la reflexión y otra en torno al deseo. Siendo esto así, podemos afirmar que en base a las evidencias de las entrevistas ya han sido dilucidadas las creencias correspondientes a la subdimensión de validación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos en las prácticas educativas de los directivos en cuestión durante el diseño curricular del programa expuesto.

2.2.2. Análisis de la subdimensión de fuente del conocimiento

Veamos ahora la subdimensión de fuente tanto en el caso del informante 1 como en el caso del informante 2. En ese sentido, empezaremos viendo el caso del informante 1. Para ello, trabajaremos nuevamente con el extracto P1. De acuerdo con dicho extracto, el informante 1 indica que, durante el diseño, no entendía “cómo se hace”, es decir, cómo se implementaba, el constructo del pensamiento crítico. En otras palabras, el informante 1 “no lo podía ver en acción”; no poseía, entonces la experiencia correspondiente al constructo teórico del pensamiento crítico del programa. En ese sentido, todas estas evidencias del extracto P1 revelarían que el informante 1, durante el diseño, concebía la experiencia como una fuente de conocimiento. Sin dicha fuente no logra adquirir el conocimiento sobre la forma en que se hace o implementa, concretamente, la propuesta. De acuerdo con esto, podemos afirmar sin ambages que para el informante 1 en la subdimensión de fuente existe la creencia de que la experiencia es fuente de conocimiento.

Sobre este punto que se acaba de dilucidar alguien podría preguntar cómo es posible que para un mismo informante la experiencia se halle como elemento central en la subdimensión de estructura, de validación, y ahora en la de fuente. Lo cierto es que esto no genera ningún inconveniente conceptual o incoherencia, sino que, todo lo contrario, como ya se había indicado antes en relación con las subdimensiones de estructura y validación, resulta que existe cierta continuidad conceptual entre las diversas subdimensiones del fenómeno de los presupuestos epistemológicos. En ese sentido, no genera ninguna perturbación conceptual el hecho que, además de ser la experiencia protagonista de la subdimensión de estructura y validación, ahora también cumpla un rol central en la subdimensión de fuente.

Habiendo aclarado lo anterior, pasemos ahora a analizar la subdimensión de fuente en el caso del informante 2. Para ello, en primer lugar, recordemos que en el extracto P2 el informante 2 indica que, durante el diseño, la falta de experiencia le impedía experimentar certeza respecto al constructo de pensamiento crítico. Así mismo, en P3 el informante 2 indica que el hecho de haber “visto funcionar” la propuesta educativa de Montessori le permitía afirmar que conocía a esta última. En ese sentido, en base a estos dos extractos, podemos aseverar que para el informante 2 la experiencia funge como una fuente de conocimiento. Sobre este punto, es conveniente indicar nuevamente que esto es evidencia de que, en efecto entre las diversas subdimensiones del fenómeno de presupuestos epistemológicos existe un continuum. Como ya habíamos visto, la experiencia también ha resultado central en la subdimensión de estructura, de validación, y ahora también en fuente. Ahora bien, además de verificar la centralidad de la experiencia en la subdimensión de fuente en el caso del informante 2, también se verifica otro elemento de importancia. Para ello, revisemos nuevamente el extracto P3. De acuerdo con este extracto, el estudio de la propuesta educativa de Montessori también fue un aspecto central para poder afirmar que se conoce dicha propuesta. Sobre este punto, como analizamos en el caso de la subdimensión de validación, habría que decir que el estudio hace referencia en última instancia a un ámbito reflexivo, y, en ese sentido, por extensión, a una evaluación crítica. En función de esto, podemos también afirmar que, para el informante 2, la reflexión en tanto evaluación crítica es una fuente de conocimiento. En ese sentido, en la subdimensión de fuente en el caso del informante 2, además de la experiencia, también se muestra la reflexión como fuente de conocimiento.

Resumiendo todo lo referido a la subdimensión de fuente del fenómeno de presupuestos epistemológicos durante el diseño, podemos resumir que, en primer lugar, tanto el informante 1 como el informante 2 concibieron que la experiencia es fuente de conocimiento. Así mismo, se ha visto que en el caso del informante 2 también se sostuvo que la reflexión en tanto evaluación crítica es fuente de conocimiento. En función de esto, y recordando que ya se ha dilucidado lo concerniente a la subdimensión de validación, podemos afirmar que la dimensión de justificación del fenómeno de los presupuestos epistemológicos durante el diseño curricular en las prácticas educativas de los directivos ya ha sido

debidamente explorada. En ese sentido, siendo esto así, y habiendo ya también dilucidado la dimensión de naturaleza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos del contexto en cuestión, podemos afirmar que el fenómeno de los presupuestos epistemológicos durante el diseño curricular en las prácticas educativas de los directivos ya ha sido debidamente explorado, y en lo que sigue hemos de abordar el análisis de la implementación curricular al igual que el análisis de los presupuestos epistemológicos concernientes a dicha etapa.

3. ANÁLISIS DE LOS PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

3.1. Análisis de la dimensión de naturaleza del conocimiento

3.1.1. Análisis de la subdimensión de certeza del conocimiento

En este apartado hemos de analizar la subdimensión de certeza del fenómeno de los presupuestos epistemológicos referidos al contexto de la implementación. Para ello, en primer lugar, revisaremos algunos extractos tanto de la entrevista del informante 1 como de la entrevista del informante 2. Siendo esto así, en relación con el informante 1, veamos el siguiente extracto:

Entrevistador: Ok, Ok, ¿Consideras tú entonces que tú sabes pensamiento crítico? ¿Manejas el pensamiento crítico?

Informante 1: Sí, creo que hasta un poco. Creo que es un proceso, **no es algo que puedes llegar a saber**. Pensamiento crítico es que **cada vez estás acercándote más y más** y tú te pones en una situación de reflexionar sobre qué estoy haciendo, en qué manera (...).

En este extracto, el entrevistador plantea las preguntas en el contexto de la implementación de la propuesta educativa del programa. En ese sentido, aunque las preguntas no indiquen directamente la temática de la implementación, en la medida en que ellas hacen referencia a aspectos que se dan durante la implementación siguen siendo relevantes para entender los presupuestos epistemológicos que se sostienen durante dicho período. Partiendo de esta idea, como puede apreciarse, de acuerdo con el informante 1, el aprendizaje de la propuesta de pensamiento crítico del programa “no es algo que puedes llegar a

saber” de forma cabal, sino que es un proceso de adquisición de conocimiento el cual, siguiendo la caracterización del informante 1, puede considerarse como un acercarse cada vez más y más a una suerte de conocimiento pleno del objeto en cuestión, aunque dicho acercamiento nunca llega a completarse a cabalidad. Esta idea se condice con otras afirmaciones del informante 1 como la que sigue:

(...) Cuando yo empecé también a enseñar. Y cuando yo participé en capacitaciones y también **estaba dándome cuenta en el proceso que no es algo que vas a captar en algunos meses**. Y eso también se frustra, ¿no?, porque es como no estás y o te **sientes que no estás avanzando. Pero creo que demora en como encapsular todas las ideas y que tú puedas usarlas** (...)

Este extracto es parte de la respuesta que el informante 1 brinda cuando se le consulta si su idea respecto a la propuesta educativa de pensamiento crítico del programa ha cambiado desde que se diseñó esta hasta su implementación. Como puede apreciarse, en este contexto, el informante 1 nuevamente refiere, en diversos términos, que la curva de aprendizaje de la propuesta educativa en cuestión “no es algo que vas a captar en algunos meses”, sino que, por el contrario, “demora en como encapsular todas las ideas” hasta lograr cierto manejo práctico de estas. En ese sentido, tomando en cuenta los dos extractos referidos, queda claro que el informante 1, en el contexto de la implementación, asume la creencia que puede existir un aprendizaje que, aunque no llegue a ser pleno, es útil en cuanto que avanza cada vez más a su objetivo. Ahora bien, en la medida en que todo aprendizaje necesariamente implica la adquisición de conocimiento, podemos entonces afirmar que para el informante 1, durante la implementación, existe la creencia que la adquisición de conocimiento sobre un objeto determinado puede ser paulatina, aunque nunca llegue a ser plena. En ese sentido, como también ya habíamos argumentado algo similar en el caso de la subdimensión de certeza durante el diseño, podemos aseverar que durante la implementación el informante 1 sostuvo un creencia relativista del conocimiento. En otras palabras, el informante 1 habría considerado durante la implementación que existe cierto conocimiento que es susceptible de ser constante mejorado, y, en ese sentido, ningún estadio de conocimiento puede ser concebido como siendo absoluto. De acuerdo con esto, y siguiendo a Hofer y Pintrich (1997), podemos afirmar que el presupuesto epistemológico que el informante 1 asumió en la subdimensión de certeza durante la implementación se encuentra entre los extremos de posturas de certeza sobre el conocimiento. Es decir, la postura implícitamente asumida por el informante 1 no

puede caracterizarse ni como plenamente relativista pues esta asumiría que, en sentido estricto, el aprendizaje no es posible, ni tampoco puede la postura del informante 1 considerarse como de absolutez del conocimiento, pues si este último fuera el caso no habría posibilidad de un aprendizaje continuo que no llega a ser pleno. En función de esto, queda entonces aclarado el presupuesto epistemológico asumido por el informante 1 durante el proceso de implementación curricular del programa en cuestión.

Pasemos ahora a revisar el caso del informante 2 en cuanto a la subdimensión de certeza durante la implementación curricular. Para ello, veamos el siguiente extracto de la entrevista del informante 2:

Entrevistador: okay, entonces, ¿Cree que, si hubiésemos tenido más experiencia, nos hubiera ido mejor durante la implementación?

Informante 2: sí, quiero decir, **como años de experiencia porque los docentes mejoran mientras van avanzando** (...).

Aunque el extracto en cuestión sea bastante corto, de todas formas, ofrece suficientes elementos para dilucidar los elementos de la subdimensión de certeza del informante 2 durante la implementación. Veamos, entonces, que en el extracto el informante 2 indica, bajo otros términos, que para que los docentes se continúen constituyendo en buenos docentes se requiere de años de experiencia. Ahora bien, en la medida en que convertirse en un buen docente requiere invariablemente adquirir mayores conocimientos, lo que se estaría indicando en el pasaje en cuestión es que la adquisición de conocimiento puede ser un proceso que se extienda ampliamente en el tiempo. En ese sentido, con certeza podemos afirmar que el informante 2 está presuponiendo que la adquisición de conocimiento puede tomar la forma de un proceso paulatino. De acuerdo con esto, si asumimos que existe algo semejante al conocimiento pleno de aquello en lo que consiste ser un buen docente, lo que el informante 2 estaría diciendo es que un sujeto puede ir adquiriendo paulatinamente partes de ese conocimiento. No queda claro si el informante 2 considera, además, que dicha adquisición paulatina puede eventualmente llegar a alcanzar la totalidad del conocimiento del objeto en cuestión, pero eso no resta en lo absoluto el hecho que el informante 2 sostenga la creencia en que la adquisición del conocimiento sea paulatina. De acuerdo con este análisis, podemos afirmar con certeza que el informante 2, durante la implementación,

asumió, en cierta medida, una creencia relativa del conocimiento. Ahora bien, el hecho de sostener la creencia que el conocimiento pueda ser relativo no implica que, así mismo, se considere que el conocimiento no pueda ser absoluto en otros contextos. En ese sentido, a diferencia del caso del informante 1, en el caso del informante 2 no poseemos indicios que este haya concebido que el conocimiento, además de ser relativo, también pueda decirse que no puede ser absoluto.

Con los dos previos análisis de la subdimensión de certeza tanto en el caso del informante 1 como en el caso del informante 2, durante la implementación curricular, hemos agotado los presupuestos epistemológicos concernientes a dicha subdimensión. En ese sentido, puede apreciarse que a semejanza de la subdimensión de certeza durante el diseño, también en este caso se aprecia una concepción relativa del conocimiento en ambos directivos. Por otro lado, este hecho revelaría que algunos presupuestos epistemológicos sostenidos durante el diseño se mantuvieron durante la implementación. Dicho esto, pasemos ahora al análisis de la subdimensión de estructura durante la implementación.

3.1.2. Análisis de la subdimensión de estructura del conocimiento

Para dilucidar la subdimensión de estructura en el contexto de la implementación, hemos de revisar extractos de ambas entrevistas de los informantes. Empecemos, entonces, revisando el siguiente extracto del informante 1:

Entrevistador: [...] ¿la idea que tenías sobre el pensamiento crítico antes de iniciar todo este proceso del programa era diferente a la idea que tuviste luego de iniciar el programa?

Informante 1: Sí, claro. Sí, claro. **Antes fue más un asunto de técnicas**, creo. Como tienes que asegurarte que hayas buscado una fuente creíble de información. O que te tienes que buscar cuatro, investigar cuatro investigaciones sobre un tema antes de llegar a un punto de vista. **Entonces fue muy técnica como haces A, B y C y no fue tanto como un acercamiento a entender algo**. Y creo que eso sí fue la gran diferencia, que es más un **es como difícil describir, pero es como una manera de acercarte a entender algo y no es pautas que hay que cumplir**.

Este extracto del informante 1 es bastante significativo. En primer lugar, podemos comentar el hecho que el informante indica que la descripción de su actual comprensión sobre su comprensión del pensamiento crítico del programa es difícil de articular o describir. Sin embargo, nos brinda algunos indicios de lo que quiere dar a entender. Para aclarar su actual perspectiva sobre cómo funciona el pensamiento crítico establece una comparación con la forma en que solía

entenderlo. De acuerdo con la manera en que caracteriza su previa comprensión del pensamiento crítico, todo indicaría que solía entender este constructo teórico como una suerte técnica sobre cómo llevar a cabo ciertos procesos reflexivos. El informante 1 indica que su previa comprensión del asunto consistía en considerar que se deben seguir ciertos pasos, a modo de “haces A, B, y C”. Sin embargo, nos refiere que su actual comprensión del pensamiento crítico consiste en considerar que este no versa propiamente en seguir pautas, sino en “un acercamiento a entender algo”. En ese sentido, en función de la manera en que el informante describe su previa comprensión en relación con la actual, podemos afirmar que aquella concebía el conocimiento del pensamiento crítico como la mera posesión de información. Es decir, el conocimiento de una técnica en tanto pasos a seguir se asemeja más a lo que entenderíamos por mera posesión de información. Por el contrario, su actual concepción sobre el pensamiento crítico guarda relación con lo que se halló en su subdimensión de certeza, a saber, la idea que el conocimiento es invariablemente relativo. Es decir, en base a las evidencias, todo parece indicar que su concepción de la constitución del conocimiento se asemeja más a la idea de que este último se encontraría estructurado en función de continuas reflexiones o construcciones de significados. El aseverar que el constructo del pensamiento crítico es algo semejante a “un acercamiento a entender algo” es tanto como decir que dicho constructo es semejante a un continuo proceso de reconstrucción de lo que se entiende. De manera que, en base a estas consideraciones, podemos afirmar que para el informante 1, durante la implementación, en la subdimensión de estructura existe implícitamente la creencia que el conocimiento se encuentra estructurado en términos de construcciones de significados o reconstrucciones de entendimientos. Siendo esto así, el presupuesto epistemológico que acabamos de dilucidar parece asemejarse más a la tipificación que Hofer y Pintrich refieren en esta subdimensión como creencia de que el conocimiento se encuentra estructurado por redes interrelacionadas de conceptos (1997). Los conceptos finalmente no son otra cosa sino unidades de significados.

Dicho todo lo anterior, pasemos ahora a revisar la subdimensión de estructura en el caso del informante 2 durante la implementación. Para ello, revisemos el siguiente extracto de la entrevista del informante 2:

Informante 2: **yo creo que siempre, de alguna manera, tuve esa idea que toma mucho tiempo convertirse en un buen docente (...)** y la gente de alguna manera tiene que hacer (...) mucha gente de alguna manera tiene que hacer un salto mental para ser realmente un buen docente.

Entrevistador: Okey, y **¿Qué pasaría (...) un docente solo tendría mucha experiencia? ¿Cree que eso sería suficiente o ellos aún necesitarían (...) leer algo para mejorar su aprendizaje?**

Informante 2: **no**, y, por supuesto, **ellos tienen que tener algo** (ininteligible) para hacer una bonita lección, **de lo contrario ellos pueden simplemente enseñar cualquier locura que se les venga a la mente.**

De acuerdo con este extracto, el informante 2 consideraría que “toma mucho tiempo convertirse en un buen docente”. Es decir, la adquisición del conocimiento para ser un buen docente no solo se extiende ampliamente en el tiempo, sino que, por esta misma razón, requiere de gran cantidad de experiencias de aprendizaje. En ese sentido, el conocimiento se estructuraría en función de experiencias. Así mismo, el informante 2 también indica que no basta con poseer gran cantidad de experiencia para ser un buen docente, sino que, además de esto, es necesario manejar cierto tipo de información. Esta última idea se logra entrever cuando indica que un buen docente no es aquel que simplemente plantea cualquier “locura que se les venga a la mente”. Esta expresión referida a la locura se puede entender como una idea sin sentido o con poca coherencia. Es decir, el informante 2 consideraría que es importante poseer lo que podríamos llamar como buenas ideas, de manera que se pueda ser un buen docente. La posesión de buenas ideas equivale a la posesión de ideas con sentido o coherencia, y, estas últimas, pueden entenderse como conglomerados de información. Siguiendo esta interpretación, entonces resulta que para el informante 2, durante la implementación, el conocimiento no solo se encuentra estructurado en términos de experiencias, sino también en función de conglomerados de información. Esto, por otro lado, se encuentra en consonancia con lo que se evidenció en la misma subdimensión durante el diseño. Es decir, en ambos casos, el informante 2 concebiría que el conocimiento se encuentra estructurado en términos de experiencia e información. Una vez más, esto es indicativo que existe cierto continuum en el tiempo en el ámbito de los presupuestos epistemológicos.

En base a todo el anterior análisis referido tanto al informante 1 como al informante 2 en la subdimensión de estructura durante la implementación, podemos sintetizar

indicando que mientras para el informante 1 se evidencia que concibió que el conocimiento se encuentra estructurado en términos de construcciones de significados o reconstrucciones de entendimientos, para el informante 2 el conocimiento se encontraría estructurado en términos de experiencias e información. Nótese que cuando analizamos la subdimensión de estructura durante el diseño para el informante 1 resultó que el conocimiento se estructuraba en términos de experiencia y teoría. Aunque ahora el presupuesto epistemológico de esta subdimensión ha resultado distinto para el informante 1, la diferencia no es tan grande, puesto que, a diferencia de la información, las teorías dotan de sentido o significados complejos a las experiencias, y, en esa medida, podemos percibir que, de todas formas, entre la subdimensión de estructura en diseño y la misma subdimensión en implementación para el informante 1 se puede rastrear cierto continuum, o, por lo menos, cierta semejanza.

3.2. Análisis de la dimensión de justificación del conocimiento

3.2.1. Análisis de la subdimensión de validación del conocimiento

Para dilucidar los presupuestos epistemológicos correspondientes a la subdimensión de validación durante la implementación, veamos primero el siguiente extracto (P4) de la entrevista del informante 1:

Entrevistador: [...] **¿Qué te ayudó de las capacitaciones a aprender pensamiento crítico?**

Informante 1: Bueno, **uno fue la experiencia de, cómo se dice, de practicar el pensamiento crítico. Eso fue lo más impactante**, creo. Es ponerme en una situación en donde **tuve que reflexionar en el porqué de mis pensamientos y mis creencias** [...].

Como este extracto indica, en el programa en cuestión se llevaron a cabo sendas capacitaciones luego de terminar el diseño del programa. Es decir, estas capacitaciones se llevaron a cabo durante la implementación. Y, de acuerdo con lo que el informante 1 refiere, lo que estas capacitaciones le permitieron lograr es comprender de una forma más conveniente la propuesta de pensamiento crítico del programa. Siendo más específicos, lo que permitió consolidar o validar su aprendizaje es, en primer lugar, la experiencia de practicar directamente el pensamiento crítico. En ese sentido, toda vez que, como ya hemos dicho anteriormente, todo aprendizaje involucra adquisición de conocimiento, podemos afirmar que, de acuerdo con este extracto, la experiencia se revela como forma de

validación del conocimiento. Siendo esto así, queda, entonces, claro que en la subdimensión de validación, durante la implementación, podemos hallar que para el informante 1 existió la creencia que el conocimiento se valida a través de la experiencia. Esta creencia también se encuentra articulada en el documento A en donde, como ya se ha visto con anterioridad, explícitamente se indica que, primero, “el objetivo del pensar es el conocimiento”, y, en segundo lugar, “en cada forma buena de pensar, el pensar toma como su punto de partida la experiencia”. En ese sentido, de acuerdo con el documento A, en la medida en que el conocimiento es objetivo del pensar, y, así mismo, este último parte de la experiencia entonces resulta que la experiencia es fundamento del conocimiento. En otras palabras, de acuerdo con el documento A, la experiencia es fundamento de validación del conocimiento. Siendo esto así, podemos apreciar que el documento A refleja el presupuesto epistemológico de la subdimensión de validación en cuestión. Por otro lado, habría que indicar que, de acuerdo con Hofer y Pintrich (1997), este presupuesto epistemológico es tipificado como recurrente en la subdimensión de validación.

Ahora bien, de acuerdo con el mismo extracto de punto de partida de análisis de esta subdimensión, el informante 1 indica que llegó a aprender, es decir, conocer, hasta cierto punto, el pensamiento crítico, en la medida en que pudo “reflexionar en el porqué de [sus] pensamientos y [sus] creencias”. En ese sentido, el mismo extracto revelaría que para el informante 1 la reflexión también es un modo para validar conocimientos. En otras palabras, a través de la reflexión puede justificar, el informante 1, que llega a conocer la propuesta de pensamiento crítico del programa. Como en otro momento se ha indicado, en sentido estricto la reflexión implica cierto nivel de evaluación crítica, de manera que esta creencia en la subdimensión de validación se correspondería a la tipificación que Hofer y Pintrich proponen en este campo (1997). Por otro lado, este presupuesto epistemológico se condice con lo que en el documento B se refiere sobre guías para coadyuvar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con este documento, el aprendizaje de los estudiantes, es decir, la adquisición de conocimiento, requiere de “reflexionar sobre la manera de pensar”. En otras palabras, la adquisición de conocimiento pasa por una justificación lograda a través de una evaluación crítica. Esto, por otro lado, muestra

nuevamente que los documentos oficiales del programa reflejan en cierta medida los presupuestos epistemológicos de los directivos.

Ahora bien, en relación con el informante 2, en la subdimensión de validación, también reconocemos algunas creencias resaltantes. Veamos el siguiente extracto (P5) de la entrevista del informante 2:

Entrevistador: ¿podría explicar un poco qué es lo que entiende por dogmatismo? Cuando dice **gente dogmática**, ¿qué quiere decir exactamente?

Informante 2: oh por dios. Veamos. Bueno, por supuesto, tenemos que ser cuidadosos cuando decimos esto, ¿no? Supongo que **creo que es cuando la gente o alguien tendría un idea establecida y creyese que esa idea es totalmente correcta sin investigarla o pensar sobre ella.**

Entrevistador: okay.

Informante 2: simplemente que era correcta porque alguien más dijo que era correcta.

De acuerdo con el informante 2, esta idea sobre la gente dogmática la adquirió “cuando el programa ya estaba en funcionamiento”. En otras palabras, esta idea se le advino durante la implementación. Y, en función de la manera en que define lo que entiende por “gente dogmática”, hemos de decir que este tipo de personas serían todas aquellas que consideran que una idea o creencia “es totalmente correcta sin investigarla o pensar sobre ella”. Como hemos dicho anteriormente, la investigación necesariamente implica un proceso reflexivo, y, este, así mismo, implica una evaluación crítica; de manera que si el informante 2 se refiere negativamente a las personas que no muestran una evaluación crítica sobre las ideas o creencias que profesan, esto significaría que para el informante 2 para que una idea o creencia pueda ser sostenida debidamente, esto es, para que una creencia pueda ser considerada como conocimiento, es necesario que esta sea justificada a través de un proceso de evaluación crítica. De acuerdo con esto, podemos afirmar que en el contexto de la implementación en la subdimensión de validación para el informante 2 existe la creencia que el conocimiento se valida o justifica a través de la evaluación crítica. Este presupuesto epistemológico es tipificado por Hofer y Pintrich (1997). Como en el caso que vimos del informante 1, dicho presupuesto epistemológico también se refleja en el documento B en tanto proceso reflexivo. Esto se evidencia en la página 1 del documento B cuando el “evalúo mis ideas” se define en términos de (1) tomar “expresar argumentos para

apoyar una idea”, (2) “expresar argumentos en contra de una idea”, y (3) “has encontrado pruebas que aportan tu idea”.

Por otro lado, en la subdimensión de validación, también se evidencia otro presupuesto epistemológico para el informante 2. Veamos el siguiente extracto (P6):

Entrevistador: okay, okay, está bien, okay. **¿cree que, si hubiese encontrado esa información en otros libros distintos a los de Neohumanismo, usted hubiera tenido el mismo tipo de fe en esta idea del desarrollo de la mente racional o cómo piensa sobre esto?**

Informante 2: **podría haberme influenciado de alguna manera, pero no tanto como me influyó [el Neohumanismo].** Y en realidad fue más que nada por leer este libro de Baba, la *Liberación del Intelecto*. Eso me influyó mucho cuando yo (...) cuando leí eso detenidamente.

Entrevistador: okay, okay, y, ¿podría explicar por qué? (...) **¿por qué diría que tiene tanta fe en la información que es provista en este libro, por ejemplo?**

Informante 2: umm (...) bueno, **porque es racional. Por supuesto que es porque Baba lo escribió, entonces me va a gustar. Pero en realidad también porque es racional.** Quiero decir, no me gustó simplemente porque Baba lo escribió. Quiero decir, **también, en efecto, pensé sobre eso.**

De acuerdo con este extracto, todo parece indicar que el informante 2 también concibe que la autoridad de un sujeto sobre un tema puede ser un aval válido para justificar lo que considera como cierto. Como recordamos, en P2 el informante 2 indica que paulatinamente se percató que “era importante desarrollar una mente racional”. En ese sentido, el informante 2 sostiene, en cierta medida, la creencia de que desarrollar una mente racional es importante. Tomando en cuenta este extracto donde se menciona un texto de Baba, queda claro que esta creencia sobre la importancia del desarrollo de la mente racional se sostiene, en cierta medida, sobre la autoridad del sujeto nombrado como Baba. Es decir, en la subdimensión de validación para el informante 2 también se reporta el presupuesto epistemológico de que el conocimiento puede estar validado por la autoridad. Esta tipificación también está comprendida por la propuesta de Hofer y Pintrich (1997).

Ahora bien, sobre esto último, podría alguien legítimamente cuestionar cómo es posible que un mismo sujeto conciba que la evaluación crítica es validadora del conocimiento y al mismo tiempo considere que la autoridad también puede ser validadora del conocimiento. Para afrontar este punto, en primer lugar, es conveniente tener en mente que los sujetos humanos somos complejos, y, en

ocasiones, sostenemos creencias que, hasta cierto punto, pueden ser incoherentes. Por otro lado, en segundo lugar, es conveniente considerar que no necesariamente sostener ambas creencias es contradictorio, puesto que ambas podrían ser operativas bajo diferentes contextos o incluso, hasta cierto punto, ser complementarias. Si observamos la última intervención del informante 2 en el extracto referido, vemos que, de alguna manera, este tiene dificultades al momento de aclarar cómo es que puede sostener las dos creencias antes indicadas. Si buscáramos generar una interpretación que asuma cierta coherencia en lo referido por el informante 2, habría que, primero, decir que si, por ejemplo, consideramos que un sujeto determinado es un evaluador crítico, podemos de alguna manera confiar en su autoridad como forma de validación del conocimiento, incluso si nosotros por nuestra propia evaluación crítica no logramos llegar a las mismas ideas que este. De hecho, muchas creencias que concebimos como conocimiento las asumimos como tales por medio de la autoridad. Piénsese en ideas tales como las referidas sobre el universo. Es poco probable que gran cantidad de la población humana comprenda debidamente el funcionamiento de la gravedad en términos de la teoría de la relatividad, y, sin embargo, la gran mayoría concebimos que la gravedad existe y que opera de acuerdo a como la teoría de la relatividad lo indica, y que, así mismo, esto es conocimiento. En ese sentido, considerar algo como conocimiento en virtud de la autoridad, en este caso, de astrónomos o físicos, no necesariamente significa que no concebimos que necesitamos también utilizar nuestra evaluación crítica para validar el conocimiento. Podríamos incluso decir que para decidir sobre qué autoridad nos apoyamos para creer algo requiere de cierto nivel de evaluación crítica; de manera que, como acabamos de aclarar, los presupuestos epistemológicos hallados en la subdimensión de validación para el informante 2 no necesariamente se encuentran en contradicción o incoherencia.

Dicho todo lo anterior, en el contexto de la implementación, podemos resumir los presupuestos epistemológicos hallados en la subdimensión de validación, del siguiente modo. Para el informante 1 se halló que existen dos presupuestos epistemológicos, a saber, que, por un lado, la experiencia es validadora del conocimiento, y, por otro lado, la evaluación crítica. Así mismo, para el informante 2 se hallaron también dos presupuestos epistemológicos: la creencia que el conocimiento se valida por medio de la evaluación crítica, y, por otro lado, la

creencia que el conocimiento también se puede validar por la autoridad. En este sentido, durante la implementación, en la subdimensión de validación se han evidenciado cuatro presupuestos epistemológicos a partir de la información obtenida por las entrevistas de los informantes. Dicho esto, pasemos ahora a explorar la subdimensión de fuente.

3.2.2. Análisis de la subdimensión de fuente del conocimiento

Durante la implementación, para dilucidar los elementos de la subdimensión de fuente del fenómeno de los presupuestos epistemológicos, en primer lugar, retrotraeremos el extracto P4. De acuerdo con dicho extracto, habíamos visto que el informante 1 concibe que tanto la experiencia como la evaluación crítica son formas validadoras del conocimiento. Ahora, como anteriormente también se ha planteado, podemos igualmente reconocer a la experiencia y la evaluación crítica como no solo formas validadoras del conocimiento, sino que, además, como fuentes de conocimiento. En este contexto esto último es tal en la medida en que podemos argumentar que la experiencia proveyó de conocimientos a la informante 1, de modo que este pueda solidificar su conocimiento respecto al pensamiento crítico. Igualmente podemos argumentar que la reflexión en tanto evaluación crítica no solo fue validadora de conocimiento, sino que también sirvió como fuente para el aprendizaje del pensamiento crítico en el informante 1. El caso de la reflexión en tanto evaluación crítica en la subdimensión de fuente se encuentra de alguna manera tipificado por Hofer y Pintrich (1997), pues estos indican que una de las creencias más recurrentes en esta subdimensión es la concerniente al razonamiento propio. Es decir, en esta subdimensión se puede hallar la creencia de que el razonamiento propio es fuente de conocimiento. Esto ciertamente se asemeja o, incluso, puede argumentarse, es otra forma de nombrar la creencia de que la evaluación crítica es fuente de conocimiento. En ese sentido, como anteriormente se ha indicado, puede apreciarse nuevamente cierta continuidad entre las creencias halladas entre todas las subdimensiones.

Dicho lo anterior, veamos ahora otro presupuestos epistemológico hallado en la subdimensión de fuente correspondiente al informante 1 durante la implementación. Para ello, veamos el siguiente extracto:

Entrevistador: (...) **¿Qué otras fuentes tuviste para el aprendizaje de pensamiento crítico?**

Informante 1: Sí, **leímos bastante. Leímos artículos** (...) de Popper, de Dewey y de Kuhn y de (...) No sé quién, pero sí, **leímos muchos artículos y conversamos. Hicimos como ensayos escritos, conversamos, hicimos** (...) una vez **hicimos un una clase de modelo y recibimos retroalimentación** después y sí.

Entrevistador: Ok. Ok, y todo esto fue durante el diseño, me dices, ¿no? ¿Y luego también en la implementación?

Informante 1: Ah (...) No tanto en el diseño, **eso fue más en la capacitación y durante el programa.**

De acuerdo con este extracto, la lectura, la escritura y la conversación coadyuvaron centralmente en el aprendizaje del pensamiento crítico. Es decir, estos elementos permitieron la adquisición de conocimiento. Para ser más exactos, en este contextos, podemos considerar estos elementos como fuentes del conocimiento. Véase el fraseo de la pregunta que lleva a que el informante 1 responda nombrando los elementos ya referidos. La pregunta consulta por las *fuentes* del aprendizaje de pensamiento crítico. En ese sentido, asumiendo que el informante 1 comprende convenientemente la pregunta, respecto a lo cual no tenemos evidencias para ponerlo en duda, podemos afirmar que dichos elementos son, hasta cierto punto, comprendidos como fuentes del conocimiento. Ahora bien, como ya de alguna manera había sido revisado en la subdimensión de validación previa, la lectura en cierta medida se relaciona con la evaluación crítica. Una lectura, en sentido estricto, implica reflexión, y, en ese sentido, evaluación crítica. Algo semejante se puede argumentar respecto a la escritura. Escribir requiere también reflexión, y, en esa medida, evaluación crítica.

También se indica la conversación como fuente de conocimiento. Se podría cuestionar que una conversación sea fuente de conocimiento. Al menos, con certeza, podemos decir que quizá no toda conversación sea fuente de conocimiento en sentido genuino. Por este motivo, veamos con mayor exactitud cómo es que el informante 1 comprende este tipo de conversaciones. Para ello, veamos el siguiente extracto:

Informante 1: Ah, bueno, voy a repetir lo que te dije antes. Es (...) **una cosa que me ayudó fue las lecturas y la conversación.** Lo que me hubiera ayudado más o no más, pero a la vez es tener más claridad en cómo enseñarle a los alumnos.

Entrevistador: Disculpa que te interrumpa. ¿Me podrías comentar un poquito más sobre la conversación? **¿En qué sentido la conversación te ayudaba?**

Informante 1: Bueno, **porque pudimos discutir y dialogar nuestros puntos y sustentar nuestras ideas y que alguien nos como desafío también lo que tuvimos en la mente, y eso ayudó con la flexibilidad y también con fomentar o fortalecer la base de nuestras creencias y las explicaciones por aceptar una idea.** Eso fue valioso.

Entrevistador: Ok, Ok, entiendo. Ok. Entonces este (...) estas conversaciones, me has dicho. ¿Te refieres al proceso de diseño o la implementación? **¿En qué momento se dieron estas estos diálogos?**

Informante 1: **En la implementación**

Como se puede apreciar, en este nuevo extracto el informante 1 indica que a través de la lectura y la conversación se dio su aprendizaje del pensamiento crítico. Es decir, la lectura y la conversación nuevamente se toman como fuentes de aprendizaje, y, por ende, implícitamente como fuentes de conocimiento. Como ya hemos dicho, la lectura involucra una evaluación crítica, y si observamos, además, la manera en que está caracterizando las conversaciones que se llevaron a cabo durante la implementación, esto es, por extensión en las capacitaciones de pensamiento crítico, queda claro que las conversaciones también involucraron una evaluación crítica. El informante 1 refiere que en estas conversaciones podía discutir distintos puntos de vista, y, en consonancia con esto, podía desafiar su mente a través de la sustentación de ideas. Todo esto, indica el informante 1, ayudaba a “fomentar o fortalecer la base de [...] creencias”. A su vez, de acuerdo con el extracto, esto generaría mayor flexibilidad mental. Esto último se encuentra en consonancia con lo que se indica en el documento B respecto a buenas prácticas para fomentar el pensamiento crítico. De acuerdo con la página 1 del documento B, “ser flexible” posibilita cambiar “de opinión por razones más sólidas”. Y esto es justamente lo que de alguna manera plantea el informante 1 en el extracto señalado, pues la búsqueda de “sustentar nuestras ideas” y “fomentar o fortalecer la base de nuestras creencias” conlleva a gestar cierta flexibilidad mental que posibilite el cambio de creencias o opiniones por razones más sólidas. Nuevamente aquí se puede plantear, entonces, la tipificación de Hofer y Pintrich respecto al propio razonamiento como fuente de conocimiento (1997). Esto está en

concordancia con todo lo anteriormente planteado, como se ha dicho, la evaluación crítica y el propio razonamiento se encuentran íntimamente relacionados.

Ahora bien, en este punto de análisis, se podría objetar que de acuerdo con líneas previas se iba a esclarecer otro presupuesto epistemológico, además de la evaluación crítica, dentro de la subdimensión de fuente, y, sin embargo, nuevamente se está añadiendo más evidencias sobre este punto, pues se está desarrollando la idea del razonamiento propio como fuente del conocimiento. Dicha crítica guarda cierta razón, y, sin embargo, si se observa de cerca el asunto en manos, podemos apreciar que el fenómeno de la conversación se refiere cercanamente al fenómeno de la lectura. En los dos últimos extractos revisados ambos elementos aparecen como interrelacionados, no solo por su cercanía en el momento en el que aparecen en el discurso, sino, también, porque la aclaración de ambos muestra cierto parentesco a nivel de los fenómenos. Es decir, como se indica en el primer extracto de este apartado de subdimensión de fuente, se leía muchos artículos y se conversaba. En otras palabras, se sugiere que las conversaciones se daban en función de lo que se leía. El razonamiento propio se gestaba en relación con la evaluación crítica que se realizaba de ciertas lecturas. Dichas lecturas pertenecían a ciertos autores reputados en ciencias y filosofía, a saber, Popper, Dewey, y Kuhn. Basándonos solo en lo que el informante 1, refiere estos autores se habrían visto en las capacitaciones de pensamiento crítico que se realizaron en el programa.

Ahora bien, como se sabe, los autores indicados son ampliamente considerados como autoridades académicas dentro de sus ámbitos correspondientes de investigación. Por otro lado, el hecho que una idea o un planteamiento sea impreso genera invariablemente cierta autoridad cognitiva frente a los que interactúan con dichas ideas o planteamientos. En otras palabras, independientemente de si el informante 1 conocía o no la autoridad académica de los autores en cuestión al momento de leerlos durante las capacitaciones, es un factum que, en la medida en que la palabra escrita impresa genera cierta autoridad cognitiva frente a los lectores, es razonable considerar que las lecturas de estos autores generaron cierto nivel de autoridad cognitiva frente al informante 1. De aceptar esto último, entonces habría que decir que el fenómeno de la lectura no solo involucra que la evaluación crítica o el razonamiento propio sean fuentes de conocimiento, sino que, además,

implica cierto tipo de autoridad como fuente de conocimiento. De acuerdo con esto, además del razonamiento propio o la evaluación crítica como fuente de conocimiento, en la subdimensión de fuente en el caso del informante 1, durante la implementación, también se halla el presupuesto epistemológico que indica que la autoridad también es fuente de conocimiento. Este tipo de creencia también se encuentra tipificada, por Hofer y Pintrich (1997), en la correspondiente subdimensión.

Luego de plantear todo lo anterior, queda entonces claro que en el caso del informante 1, en la subdimensión de fuente, durante la implementación, se hallan centralmente tres presupuestos epistemológicos. Esto son, en primer lugar, la creencia de que la experiencia es fuente de conocimiento; luego, en segundo lugar, la creencia de que la evaluación crítica o el razonamiento propio son fuente de conocimiento; y, finalmente, en tercer lugar, la creencia de que la autoridad también es fuente de conocimiento. Dicho esto, podemos entonces ahora pasar a evaluar el caso del informante 2.

De acuerdo con P5, como vimos, el informante 2 concebiría, de forma indirecta, que una de las formas de validar el conocimiento es a través de la evaluación crítica. En la medida en que esto es tal, como también hemos argumentado en otras ocasiones, podemos afirmar que el informante 2 también concebiría que el propio razonamiento es una fuente del conocimiento. Es decir, si la evaluación crítica justifica legítimamente nuestras creencias, entonces nuestro procesos de razonamiento son fuente de conocimiento. Así mismo, como se vio en P6, también desprender de la entrevista del informante 2 que la autoridad también se concibe como fuente de conocimiento. Igualmente a como se argumentó en el anterior apartado sobre subdimensión de validación, también podemos afirmar aquí que no existe ninguna necesaria contradicción o incoherencia. Por otro lado, finalmente, aunque también se puede dilucidar a partir de otros extractos ya mencionados, es relevante, en este contexto, explorar el siguiente extracto relacionado al dogmatismo en donde también podemos percibir que la experiencia juega el rol de fuente de conocimiento:

Entrevistador: y usted... ¿podría usted identificar algunos eventos u objetos que la llevaron a considerar que era importante desarrollar la mente racional?

Informante 2: porque empecé a leer literatura sobre Neohumanismo, y eso es lo que dice. Así que, lamento decirlo, eso me dio más fe que realmente era importante hacer eso y **también empecé a tener experiencia con gente que era bastante dogmática y como experiencias actuales con ellos, y entonces también pensando sobre experiencias pasadas que tuve con dogmáticos ... no, gente dogmática, no diría, [...]sino gente que se comporta dogmáticamente.** Y empecé a pensar sobre cómo eso realmente va en detrimento de la sociedad y la educación. Y antes no había pensado realmente sobre eso tanto.

En este extracto nuevamente se puede corroborar los anteriores elementos hallados en el subdimensión de fuente del informante 2. La lectura de literatura sobre el Neohumanismo y la influencia que esto ejerce en el informante 2 ciertamente se encuentra relacionado tanto al propio razonamiento al igual que a la autoridad como fuente de conocimiento. Añadido a esto, también se indica a la experiencia como fuente de conocimiento respecto a lo que se entiende como dogmatismo. En ese sentido, en la subdimensión de fuente en el caso del informante 2, durante la implementación, también se halla el presupuesto epistemológica que reza que la experiencia es fuente de conocimiento. De acuerdo con esto, a modo de síntesis sobre la subdimensión de fuente en el informante 2, durante la implementación, podemos afirmar que se hallan tres creencias centrales sobre lo que funge como fuente de conocimiento. Estas son, por un lado, la creencia que el propio razonamiento es fuente de conocimiento, luego, la creencia que la autoridad es fuente de conocimiento, y, finalmente, por otro lado, la creencia que la experiencia es fuente de conocimiento.

CONCLUSIONES

En base al análisis de los resultados, podemos concluir lo siguiente en relación con el fenómeno de los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos durante el período del diseño:

1. Tanto el informante 1 como el informante 2 sostuvieron el presupuesto epistemológico de que el conocimiento es relativo. De acuerdo con esto, en la dimensión de naturaleza del conocimiento, en la subdimensión de certeza, en ambos directivos se halla una creencia relativista del conocimiento.
2. Ambos informantes sostuvieron que la estructura del conocimiento contiene elementos de experiencia. Sin embargo, mientras que el informante 1 entendió que el conocimiento se estructura en términos de teoría y experiencia, el informante 2 concibió que el conocimiento se estructura en términos de información y experiencia. De acuerdo con esto, en la dimensión de naturaleza del conocimiento, en la subdimensión de estructura, en ambos directivos se halla la creencia de que, en alguna medida, el conocimiento se estructura en términos de experiencia.
3. Ambos informantes consideraron que la experiencia es una manera de validar el conocimiento. Además de esto, el informante 2 concibió también que tanto la evaluación crítica como el mero sentir son formas legítimas de validación del conocimiento. De acuerdo con esto, en la dimensión de justificación del conocimiento, en la subdimensión de validación, en total se hallaron tres presupuestos epistemológicos. Uno es compartido por ambos directivos, y los otros dos se evidencian exclusivamente en el caso del informante 2.

4. Ambos informantes concibieron que la experiencia es fuente de conocimiento. En ese sentido, en la dimensión de justificación del conocimiento, en la subdimensión de fuente, en ambos se halla el presupuesto epistemológico de que la experiencia es fuente de conocimiento.

En base al análisis de los resultados, podemos concluir lo siguiente en relación con el fenómeno de los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos durante el período de la implementación:

1. Ambos informantes asumen una concepción relativa del conocimiento. De acuerdo con esto, en la dimensión de la naturaleza del conocimiento, en la subdimensión de certeza, en ambos directivos se aprecia el presupuesto epistemológico de que el conocimiento es relativo.
2. En términos de la estructura del conocimiento, el informante 1 concibe que el conocimiento se estructura por construcciones de significados o reconstrucciones de entendimientos, mientras que el informante 2 concibe que el conocimiento se estructura por experiencias e información. En ese sentido, en la dimensión de naturaleza del conocimiento, en la subdimensión de estructura, se hallan los dos presupuestos epistemológicos centrales señalados.
3. Ambos informantes conciben que una manera de validar el conocimiento es a través de la evaluación crítica. Así mismo, añadido a esto, el informante 1 considera que la experiencia es también forma validadora del conocimiento, mientras que, por otro lado, el informante 2 concibe que también la autoridad puede ser una manera legítima para validar el conocimiento. En ese sentido, en la dimensión de justificación del conocimiento, en la subdimensión de validación, se hallan un total de tres presupuestos epistemológicos.
4. Ambos informantes consideran que la experiencia, la autoridad, y el razonamiento propio son fuentes legítimas de conocimiento. De acuerdo con esto, en la dimensión de justificación, en la subdimensión de fuente, se hallan tres presupuestos epistemológicos centrales.

A partir de las dimensiones del conocimiento analizadas tanto en los discursos de los directivos como en los documentos escogidos para la investigación, se evidencia, en primer lugar, que existe cierta continuidad entre los presupuestos epistemológicos hallados en el período del diseño y los correspondientes al período de la implementación. El caso más paradigmático lo representa el rol asignado a la experiencia en las diversas subdimensiones del conocimiento. En segundo lugar, como se argumentó en el marco teórico al momento de dilucidar el concepto de currículum en tanto práctica, también se evidencia que el diseño curricular representa un esfuerzo por articular cierta cosmovisión, conocimiento tácito, o constructo ideológico, en términos de una propuesta educativa. Esto se puede sostener toda vez que las ideas recogidas en los documentos seleccionados para la investigación, en cierta medida, reflejan las creencias implícitas de los directivos en relación con el conocimiento. En tercer lugar, en la medida en que, pese a que la experiencia sigue jugando un rol crucial en las dimensiones del conocimiento durante el período de la implementación, la experiencia decrece en importancia en su posición relativa al conocimiento, esto revelaría que los presupuestos epistemológicos son susceptibles de ser modificados durante el tiempo y bajo la interacción de otros contextos. Finalmente, en cuarto lugar, en la medida, como se ha podido apreciar, los presupuestos epistemológicos orientan lo que se propone en el campo educativo, es de suma relevancia buscar esclarecerlos de forma suficientemente explícita de manera que se pueda ser consciente con cuales se está trabajando en un determinado programa o propuesta educativa y, de ser necesario, eventualmente cuestionarlos y/o cambiarlos.

RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones descritas previamente, se plantean las siguientes recomendaciones para el programa educativo en cuestión:

En primer lugar, dado que en las subdimensiones de estructura, validación, y fuente del conocimiento se ha mostrado que, tanto durante el diseño como durante la implementación, existe la creencia que la experiencia juega un rol esencial, se recomienda, por un lado, que los productos del diseño, a saber, los documentos oficiales del programa, manifiesten con mayor énfasis esta creencia, pues, aunque, de acuerdo a los análisis de los documentos A y B, sí se le asigna un valor no de poca monta a la experiencia, el nivel de importancia relativo a la experiencia hallado a través de las entrevistas es de mayor jerarquía. Por otro lado, aunque el nivel de importancia asignado a la experiencia durante la implementación es de menor grado que en el caso del diseño, nuevamente en función de la información de las entrevistas, se recomienda buscar implementar estrategias o mecanismos que permitan manifestar de modo más conveniente, durante la implementación, el valor brindado a la experiencia.

En segundo lugar, en la medida en que tanto durante el diseño como durante la implementación ha resultado que en la subdimensión de certeza del conocimiento se ha mantenido la creencia de que el conocimiento es relativo, se recomienda explicitar esto tanto en los documentos oficiales del programa como en las estrategias o mecanismos que se están utilizando para implementar el programa.

En tercer lugar, dado que la evaluación crítica también ha surgido en la subdimensión de validación de conocimiento tanto en el diseño como en la implementación del programa, se recomienda mantener, y/o reforzar, el nivel de

importancia asignado que se muestra tanto en los documentos analizados como en la información a partir de las entrevistas.

En cuarto lugar, se aconseja mantener precaución y reevaluar la manera en que se está concibiendo la autoridad en toda la dimensión de justificación del conocimiento durante la implementación. Aunque el rol de la autoridad no necesariamente juega un rol negativo en este ámbito, es recomendable asumir una postura crítica frente a esta.

REFERENCIAS

- Acar, E. (2012). Hidden Curriculum Contributing to Social Production-Reproduction in a Math Classroom, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 19-30. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=41226
- Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature Review for the Type of Interview in Qualitative Research, *International Journal of Education*, 9 (3). DOI: 10.5296/ije.v9i3.114 83
- Adloff, F., & Wacquant, L. (2015). For a Sociology of Flesh and Blood Questions to Loïc Wacquant. En F. Adloff, K. Gerung, & D. Kaldewey (Eds.), *Revealing Tacit Knowledge Embodiment and Explication* (pp. 185-194). Transcript.
- Akinbode, A. I., & Shuhumi, S. R. A. A. (2018). The Principalship in the Twenty-First Century, *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(2), pp. 137-148. <https://dx.doi.org/10.20319/pijtel.2018.22.137148>
- Alesso, M. E. (2019). Conexiones y Escisiones entre la noción de habitus en Pierre Bourdieu y el concepto de héxis en la filosofía griega antigua. En A. Lozano-Vásquez (Comp.), *Conversaciones sobre la antigüedad grecolatina* (pp. 107-117). Ediciones Uniandes.
- Alfallaj, S., Al-Ma'amari, A. A., & Aldhali, F. I. (2021). Education of undergraduate: Epistemic and cultural beliefs as obstacles to technology, *International Journal of Electrical Engineering & Education*, 1-16. DOI: 10.1177/0020720920984314
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4ta ed.). Routledge.
- Araiza, J. M. (2014). La prudencia en Aristóteles: una héxis praktikè, *Tópicos (México)*, (46), 151-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492014000100006
- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (J. Marías, Trad.). Centro de estudios constitucionales. (trabajo original publicado alrededor del 350 a. C.)
- Armstrong, C. (2021). Key Methods Used in Qualitative Document Analysis. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213>

- Balibar, E. (2017). *The Philosophy of Marx* (C. Turner, Trans.). Verso. (trabajo original publicado en 1993)
- Beaver, D., Geurts, B., & Denlinger, K. (2021, Enero 07). *Presupposition*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/presupposition/>
- Bolderston, A. (2012). Conducting a Research Interview, *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 43 (1), 66-76. DOI:10.1016/j.jmir.2011.12.002
- Bravo, P. (2007). Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (2), 35-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112003>
- Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21st Century, *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), pp. 543 – 544. DOI: 10.1177/1741143213489497
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership, *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), pp. 487 – 489. DOI: 10.1177/1741143215577035
- Cacciattolo, K. (2021). Understanding social phenomena in the 21st century, *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)-IJMAS*, 8 (1), 53-58. http://ijmas.iraj.in/paper_detail.php?paper_id=18468&name=Understanding_Social_Phenomena_in_the_21st_Century
- Chahine, I. C. (2018). Exposing the Conscious Self: Lived Problem Solving Experience in a Socio-Cultural Context, *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13 (3), 221-231. <https://doi.org/10.12973/iejme/3880>
- Chazan, B. (2022). *Principles and Pedagogies in Jewish Education*. Palgrave Macmillan.
- Crowther, S., & Thomson, G. (2022). Situating hermeneutic phenomenology as research method in health, social care and education. En S. Crowther y G. Thomson (eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Health and Social Care Research* (pp. 1 -20). Routledge.
- Cruz, G. P., & López, K. (2014). Las poderosas prácticas educativas, *Aletheia*, 6 (2), 136-163. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/editor/viewMetadata/>
- Dalglis, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: the READ approach, *Health Policy and Planning*, 35 (10), 1424–1431. doi: 10.1093/heapol/czaa064
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour, *Family Medicine and Community Health*. doi: 10.1136/fmch-2018-000057

- Denneque, S. A. (2014). *Exploring the perceptions of undergraduate studies and personal epistemology: Ethiopian graduate students of theology*. [Tesis de Doctorado, Universidad Internacional de Trinidad]. Bases de datos de ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-perceptions-undergraduate-studies/docview/1664612074/se-2?accountid=28391>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Introduction*. Sage Publications.
- Díez, E, J. (2019). "Naturalizar" la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista, *Estudios de Derecho*, 76 (168), 221-239. DOI: 10.17533/udea.esde.v76n168a09
- Domaneschi, F. (2015). Introduction: Presuppositions Philosophy, Linguistics and Psychology, *Topoi*, 35 (1), 5-8. DOI 10.1007/s11245-014-9297-9
- Dohn, N. B. (2011). ON THE EPISTEMOLOGICAL PRESUPPOSITIONS OF REFLECTIVE ACTIVITIES, *Educational Theory; Urbana*, 61 (6), 671-708. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/on-epistemological-presuppositions-reflective/docview/913582595/se-2?accountid=28391>
- Dohn, N. B. (2012). A tacit-knowledge perspective on networked learning. En Hodgson V., Jones C., de Laat M., McConnell D., Ryberg T. & Sloep P. (Eds.), *8th International Conference on Networked Learning*.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury.
- Fan, Y. (2017). Presupposition and Entailment, *Atlantis Press, EMIM 2017*. <https://dx.doi.org/10.2991/emim-17.2017.161>
- Frost, M., & Lechner, S. (2016). Two conceptions of international practice: Aristotelian praxis or Wittgensteinian language-games?, *Review of International Studies*, 42 (2), 334-350. doi:10.1017/S0260210515000169
- Gascoigne, N., & Thornton, T. (2013). *Tacit Knowledge*. Routledge.
- Gavello, C. (2015). *Sobre la categoría praxis en trabajo social: Marx, Sartre, Sánchez Vázquez*. [Tesis Licenciatura, Universidad de la República (Uruguay)]. Repositorio de Universidad de la República (Uruguay).
- Ghonoodi, A., & Salimi, L. (2011). The study of elements of curriculum in smart schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 68 – 71. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.014
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2da ed.). Ediciones Morata.
- Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (4). doi:10.11114/jets.v3i4.851

- Goldman, A. I., & McGrath, M. (2015). *Epistemology, a contemporary introduction*. Oxford University Press.
- Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, 16 (2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x>
- Gray, J. (2018). *Instructional leadership of principals and its relationship with the academic achievement of high-poverty students*. [Disertación de Doctorado en Educación, Murray State University]. Repositorio de Murray State University. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/122>
- Green, B. (2022). Understanding curriculum as practice, or on the practice turn(s) in curriculum inquiry, *Curriculum Perspectives*, 42, 77–83. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00160-0>
- Grondin, J. (2016). The Hermeneutical Circle. En N. Keane y C. Lawn (eds.), *The Blackwell Companion to Hermeneutics* (pp. 299-305). Oxford.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. Routledge.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Introduction to applied thematic analysis*. SAGE Publications.
- Gunio, M. J. D., & Fajardo, A. C. (2018). Evaluating the Hidden Curriculum and its Impact on the Character Development of Preschool Students, *Asia Pacific Journal on Curriculum Studies*, 1 (1). DOI:10.53420/apjcs.2018.4
- Harahap, J. H. (2017). *An analysis of pragmatic presuppositions in the editorial texts*. [Tesis de Maestría, Universitas Sumatera Utara]. Repositorio de Universitas Sumatera Utara. <https://repositori.usu.ac.id/handle/123456789/19440?show=full>
- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo* (J. E. Rivera, trad.). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning, *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140. doi:10.3102/00346543067001088
- Høffding, S., Martiny, K. M. (2015). Framing a phenomenological interview: what, why and how, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4). DOI:10.1007/s11097-015-9433-z
- Holma, K., & Hyytinen, H. (2015). The philosophy of personal epistemology, *Theory and Research in Education*, 13 (3), 334-350. DOI: 10.1177/1477878515606608

- Hordern, J. (2019). Knowledge, Evidence, and the Configuration of Educational Practice, *education sciences*, 9 (70). doi:10.3390/educsci9020070
- Hubrich, M. (2015). Embodiment of Tacit Knowledge Practices between Dispositifs and Interaction. En F. Adloff, K. Gerung, & D. Kaldewey (Eds.), *Revealing Tacit Knowledge Embodiment and Explication* (pp. 41-60). Transcript.
- Jin, D. (2021). Exploring epistemologies of students and teachers in the composition classroom. [Tesis de Doctorado, Universidad de Indiana de Pensilvania]. Bases de Datos ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-epistemologies-students-teachers/docview/2572616215/se-2>
- Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político, *Revista Mexicana de Sociología*, 74 (4). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000400003
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis, *British Educational Research Journal*, 38 (6), 885-905. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26602985>
- Korejan, M. M., & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory, *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8 (3). doi: <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v8i3s.192>
- Krčál, M., & Kubiš, M. (2016). Differences between Knowledge and Information Management Practices: Empirical Investigation. En *Proceedings of the 8th International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management (IC3K 2016) - Volume 3: KMIS* (pp. 190-198). SCITEPRESS. DOI: 10.5220/0006053501900198
- Larsson, A. (2013). *A structural view on conceptual change: Integration, differentiation, and contextualization as fundamental aspects of individual meaning making* [Tesis de posgrado, Universidad de Estocolmo].
- Ledesma, A. (2021). El método hermenéutico-fenomenológico de Martin Heidegger y la posibilidad de una investigación filosófica independiente, *Studia Heideggeriana*, vol. X, 245-262. DOI: 10.46605/sh.vol10.2021.115

- Liu, H. (2014). Tacit Knowledge Management and Its Philosophical Analysis, En Luo, X. (Ed.), *2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (pp. 301-304). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/gecss-14.2014.75>
- Loenhoff, J. (2015). Tacit Knowledge: Shared and Embodied. En F. Adloff, K. Gerung, & D. Kaldewey (Eds.), *Revealing Tacit Knowledge Embodiment and Explication* (pp. 21-40). Transcript.
- Martin, A. (2021). Investigating the Relationships between Effective Principal Leadership Practices and School Effectiveness As Perceived By Teachers, *Journal of Arts & Humanities*, 10 (8), pp. 07-21. DOI: <https://doi.org/10.18533/jah.v10i08.2089>
- Marín, L. (2012). *En concepto de trabajo en Marx y Habermas*. [tesis de doctorado, Universitat Jaume I de Castelló]. Repositorio universitat Jaume I.
- Martínez, J. S. (2017). EL HABITUS. Una revisión analítica, *Revista Internacional de Sociología*, 75 (3). doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Montfort, D., Brown, S., & Shinew, D. (2014). The Personal Epistemologies of Civil Engineering Faculty, *Journal of Engineering Education*, 103 (3), 388–416. DOI 10.1002/jee.20050
- Muñoz, C. A., Mosey, S., & Binks, M. (2015). The tacit mystery: reconciling different approaches to tacit knowledge, *Knowledge Management Research & Practice*, 13(3), 289–298. doi:10.1057/kmrp.2013.50
- Murray, A. M. (2013). *Personal epistemology and approaches to learning in medicine, a case study of second-year medical students*. [tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Adelaide]. Repositorio de Universidad de Adelaide. <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/83852>
- Muzvidziwa, I. (2014). Principalship as an Empowering Leadership Process: The Experiences of Women School Heads in Zimbabwe, *The Anthropologist*, 17 (1), pp. 213 – 221. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891431
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, and Organization An Introduction*. Oxford University Press.

- Ning, B., Rind, I. A., & Asad, M. M. (2020). Influence of Teacher Educators on the Development of Prospective Teachers' Personal Epistemology and Tolerance, *SAGE open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020914639>
- Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral, *Isonomía*, (45), 113-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-02182016000200113&script=sci_abstract
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory, Challenging Hegemonic Epistemologies*. Palgrave Macmillan.
- Patterson, T. C. (2014). *Karl Marx, antropólogo* (H. Tantaleán, trad.). Mariano elcorto. (trabajo original publicado en 2009)
- Pérez, M. I. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVI (2), 99-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182005>
- Pérez-Fuillerat, N., Solano-Ruiz, M. C., & Amezcua, M. (2019). Conocimiento tácito: características en la práctica enfermera, *Gac Sanit*, 33 (2). <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.002>
- Peterson, S. G. (2018). *Epistemic Beliefs and the Innovation-Decision Process: A Mixed Methods Analysis of Faculty Classroom Assessment Practice*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Nevada]. Bases de datos de ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/epistemic-beliefs-innovation-decision-process/docview/2179166773/se-2?accountid=28391>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Ética de la Investigación con Seres Humanos, ¿en qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Pozo, J. I., & Gómez, M. A. (2009). *Aprender y enseñar ciencia* (5ta. ed.). Morata.
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky, *Liberabit*, 23 (1), 137-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68651823011>
- Rast, E. (2014). Context as Assumptions. En F. Lihoreau, & M. Rebuschi (Eds.), *Epistemology, Context, and Formalism* (pp. 9- 31). Springer.

- Rotshtein, R. (2019). *Coordination of Theory and Evidence and the Role of Personal Epistemology and Prior Knowledge When Reading About the Controversial Topic of Vitamin Supplement Use*. [Disertación para obtención de grado de Doctor en Filosofía, Universidad de Toledo]. Bases de Datos ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/coordination-theory-evidence-role-personal/docview/2322785335/se-2?accountid=28391>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual For Qualitative Researchers* (2nd ed.). Sage Publications.
- Sandoval, W. A., Greene, J. A., Braten, I. (2016). Understanding and Promoting Thinking About Knowledge: Origins, Issues, and Future Directions of Research on Epistemic Cognition, *Review of Research in Education*, 40, pp. 457– 496. DOI: 10.3102/0091732X16669319
- Schirato, T., & Roberts, M. (2018). *Bourdieu A Critical Introduction*. Routledge.
- Sharma, A. (2021). Methodology in Sociology Understanding of Social Phenomena: An Analysis With Reference to Comte, Weber, Durkeheim, SSRN, mayo 31, 2021. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3857051>
- Sidnell, J. (2020). Presupposition and Entailment, *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, Agosto 11. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0325>
- Sloan, A., & Bowe, B. (2014). Phenomenology and Hermeneutic Phenomenology: The Philosophy, the Methodologies, and Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate Lecturers' Experiences of Curriculum Design, *Quality & Quantity*, 48 (3), 1291-1303. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Soames, S. (2019). Propositions as Cognitive Acts, *Synthese*, 196 (4), 1369-1383. <https://doi.org/10.1007/s11229-016-1168-z>
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: a mixed method research, *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5 (12). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>
- Steup, M., & Neta, R. (2020, Abril 11). *Epistemology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/>

- Tafreshi, D., & Racine, T. P. (2015). Conceptualizing personal epistemology as beliefs about knowledge and knowing: A grammatical investigation, *Theory & Psychology*, 25(6), 735–752. <https://doi.org/10.1177/0959354315592974>
- Tengi, M. L., Mansor, M., & Hashim, Z. (2017). A Review Theory of Transformational Leadership for School, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7 (3). DOI: 10.6007/IJARBSS/v7-i3/2847
- Thomson, P. (2017). *Educational Leadership and Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Tsaliki, E. (2017). Religious Education in Greece Under the Scope of Interculturalism, *Journal of Education and Training*, 4 (1). doi:10.5296/jet.v4i1.9923
- Turner, S. P. (2014). *Understanding the tacit*. Routledge.
- Ulyshen, T. Z., Koehler, M. J., & Gao, F. (2015). Understanding the Connection Between Epistemic Beliefs and Internet Searching, *Journal of Educational Computing Research*, 53 (3), 345-383. DOI: 10.1177/0735633115599604
- Van Manen, M. (2017). *Researching Lived Experience, Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2da Ed.). Routledge.
- Virtanen, I. (2014). *How Tacit Is Tacit Knowledge? Polanyi's theory of knowledge and its application in the knowledge management theories* [Tesis de posgrado, Universidad de Tampere]. Repositorio de Universidad de Tampere. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95444>
- Vlah, N., Jančec, L., Čepić, R. (2015). Teachers' Attitudes towards Behaviour Patterns in Social Conflicts in Primorsko-Goranska County in Croatia, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (4). DOI: 10.26529/cepsj.120
- Vosniadou, S., & Skopeliti, I. (2013). Conceptual Change from the Framework Theory Side of the Fence, *Sci & Educ*, Agosto 11. DOI 10.1007/s11191-013-9640-3

Wa-Mbaleka, S. (2020). The researcher as an instrument. En A. P. Costa, L. P. Reis, & A. Moreira (eds.), *Computer Supported Qualitative Research New Trends on Qualitative Research (WCQR2019)* (pp. 33 – 41). Springer.

Welch, D. (2017). Behaviour Change and Theories of Practice: Contributions, Limitations and Developments, *Social Business*, 7, (3-4), 241-261. DOI: 10.1332/policypress/9781447317555.003.0012

Zalpa, G. (2019). El Habitus: propuesta metodológica, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14 (48).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31657676003>



APÉNDICE

Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Lileya Manrique (PUCP)	17/11/2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Mónica Camargo (PUCP)	12/04/2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Mónica Camargo (PUCP) Luzmila Mendivil (PUCP)	14/06/2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Carmen Diaz Bazo (PUCP) Mónica Camargo (PUCP)	20/09/2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Artur José Renda Vitorino (PUC-Campinas) Gimena Burga (PUCP)	22/11/2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Lileya Manrique (PUCP)	08/03/2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Lileya Manrique (PUCP)	08/03/2023
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 – Carmen Diaz Bazo	03/04/2023
	Jurado 2 – Marcelo Pérez P.	07/04/2023

Apéndice 2: guía de entrevista fenomenológica

Objetivo de la entrevista: analizar los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos durante el diseño e implementación de un programa educativo alternativo.

Descripción general y principios rectores de la entrevista:

Las entrevistas fenomenológicas son esencialmente de un corte conversacional, aunque no carecen de cierta estructura. De acuerdo con esto, y tomando en cuenta que en el presente proyecto de investigación se ha asumido el método hermenéutico fenomenológico (MHF), es necesario convenir sobre los siguientes 10 principios:

- (1) El entrevistador llevará a cabo las entrevistas con el fin de ahondar en la comprensión de ciertos fenómenos sociales previamente seleccionados.
- (2) Dicho fin de las entrevistas revela un interés del entrevistador.
- (3) Dicho interés es indicativo que todo aquel que ocupe la posición del entrevistador se encuentra ya inmerso en cierta *precomprensión* de los fenómenos sociales a estudiar.
- (4) En base a (3), como indica el MHF, la información recabada en la entrevista es invariablemente una interpretación del entrevistador.
- (5) En base a (4), como también afirma el MHF, el entrevistador-investigador es una herramienta de investigación durante la entrevista.
- (6) Retomando (1), se afirma que el acceso a dichos fenómenos sociales involucra ciertas experiencias de los entrevistados.
- (7) Dichas experiencias de los entrevistados se accederán a través de la memoria y reflexión de estos.

- (8) En base a (7), el acceso a dichas experiencias pasa por una interpretación de significados.
- (9) En base a (4) y (8), y tomando en cuenta la naturaleza inherentemente interactiva de las entrevistas, la interpretación de significados es una obra cocreadora entre el entrevistador y el entrevistado.
- (10) En base a (9), la información recabada en las entrevistas representa una descripción-interpretativa de los fenómenos sociales seleccionados.

Descripción de los fenómenos a investigar:

- Los fenómenos sociales por investigar son las prácticas educativas de directivos en cuanto a los presupuestos epistemológicos que estas manifiestan.
- Dichas prácticas se suscriben al diseño e implementación del programa educativo que los directivos lideran.
- Los presupuestos epistemológicos hacen referencia, de modo general, a las creencias implícitas que sujetos cognoscentes mantienen respecto al conocimiento.
- Dichos presupuestos representan un campo fenomenal bastante amplio el cual se puede dividir en dos grandes dimensiones: (i) naturaleza del conocimiento y (ii) justificación del conocimiento. A su vez, la dimensión (i) puede subdividirse en las dimensiones (i.1) certeza del conocimiento y (i.2) estructura del conocimiento. Por otro lado, la dimensión (ii) también se pueden subdividir en dos: (ii.1) justificación del conocimiento y (ii.2) fuente del conocimiento.

Orientación y guía temática de las entrevistas:

- Las entrevistas se orientan a iluminar estas dimensiones de los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de los directivos. Para lograr dicho fin, por cada dimensión específica se han propuesto *preguntas matriz* las cuales buscan orientar la atención de los entrevistados hacia aquellas experiencias que se juzgan como probables

situaciones donde la dimensión correspondiente se pueda manifestar con mayor evidencia. En consecuencia, dichas preguntas matriz han de ser entendidas de forma análoga a una guía temática.

- Durante las entrevistas no se utilizarán los términos *presupuestos epistemológicos* o *prácticas educativas*, pues dichos términos son tecnicismos para nombrar ciertos fenómenos de los cuales podemos participar sin necesariamente conocer los términos por los cuales los reconocen.
- En la medida en que se busca obtener acceso a cierto tipo de creencias implícitas respecto al conocimiento, las orientaciones a las cuales las preguntas apuntan buscan explorar ciertas situaciones en las cuales los sujetos experimentan certeza.
- Las orientaciones de exploración parten de la asunción que toda experimentación de certeza se asocia a la experimentación de cierta posesión de conocimiento.

Cuadro de dimensiones, preguntas matriz, y orientaciones para las entrevistas:

Dimensiones generales de los presupuestos epistemológicos	Dimensiones específicas presupuestos epistemológicos	Preguntas matriz	Orientación de la pregunta matriz
Naturaleza del conocimiento	Certeza del conocimiento	¿cómo se siente respecto al diseño/la implementación del programa? ¿por qué se siente así?	Explorar la seguridad/certeza que el entrevistado manifieste en relación tanto al

			proceso del diseño como en relación con la implementación.
	Estructura del conocimiento	¿cómo se tomaban las decisiones durante el diseño/implementación? ¿cómo era su rol en relación a estas decisiones?	Explorar los elementos que constituyen las seguridades/certezas dentro de los procesos de diseño e implementos.
Justificación del conocimiento	Justificación del conocimiento	¿cómo fueron las etapas del diseño/la implementación? ¿cómo era su participación en estos? ¿cómo se debieron dar idealmente estos procesos?	Explorar bajo qué condiciones el entrevistado considera que hay certeza/seguridad en los procesos de diseño e implementación.
	Fuente del conocimiento	¿quiénes participaron del proceso de diseño/implementación? ¿de qué modo participaban? ¿qué otros elementos se consideraron al realizar el diseño/implementación?	Explorar qué elementos el entrevistado consideraría para lograr seguridad/certeza en los procesos de diseño/implementación.

Apéndice 3: instrumento de análisis documental

Objetivo: el objetivo del análisis documental es ahondar en la comprensión de los presupuestos epistemológicos de las prácticas educativas de directivos de un programa educativo.

Principios para la realización del análisis documental:

1. El análisis documental se realizará bajo la metodología hermenéutico-fenomenológica (MHF).
2. El MHF se enfoca en generar representaciones descriptivo-interpretativas sobre fenómenos seleccionados a investigar.
3. Los documentos seleccionados para el análisis documental (D1) y (D2) son documentos oficiales del programa educativo que poseen la aprobación de los directivos del mismo programa.
4. De acuerdo con (3), (D1) y (D2) se utilizan para diversos aspectos de gestión del programa.
5. En base a (3), los documentos (D1) y (D2) representan en alguna medida la concepción de educación que los directivos sostienen.
6. Toda concepción de educación involucra invariablemente cierta concepción del conocimiento.
7. En base a (5) y (6), (D1) y (D2) pueden servir de base para la exploración de las concepciones relativas al conocimiento que los directivos mantienen.
8. En la medida que los presupuestos epistemológicos son concepciones relativas al conocimiento, y tomando en cuenta (7), (D1) y (D2) sirven para explorar los presupuestos epistemológicos que los directivos mantienen.

Formato para la realización del análisis documental:

- Para llevar a cabo el análisis documental de (D1) y (D2), se propone un cuadro de cuatro columnas bajo las categorías (a) extractos de documentos, (b) interpretación relativa al conocimiento, (c) dimensión específica de presupuestos epistemológicos, (d) dimensión general de presupuestos epistemológicos.
- En la categoría (a) extractos de documentos, se expondrán los extractos de los documentos en cuestión desde los cuales se considere que se puede más convenientemente dilucidar las dimensiones de los fenómenos que interesan a la investigación.
- En la categoría b) interpretación relativa al conocimiento, se plantearán las interpretaciones descriptivas que darán luces sobre los fenómenos relativos a las dimensiones específicas de los presupuestos epistemológicos.
- En la categoría (c) dimensión específica de presupuestos epistemológicos, se indican todas las dimensiones específicas de los presupuestos epistemológicos.
- En la categoría (d) dimensión general de presupuestos epistemológicos, se indican todas las dimensiones generales de los presupuestos epistemológicos.

Cuadro para análisis documental:

(a) Extractos de documentos	(b) Interpretación relativa al conocimiento	(c) Dimensión específica de presupuestos epistemológicos	(d) Dimensión general de presupuestos epistemológicos
		Certeza del conocimiento	Naturaleza del conocimiento
		Estructura del conocimiento	

		Justificación del conocimiento	Justificación del conocimiento
		Fuente del conocimiento	

