UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Cualificación, socialización, subjetivación: un análisis crítico del currículo de Lengua y Literatura del subnivel de Educación Básica Elemental

Autora:

Nancy Patricia Pomaquiza Maillazhungo

Autora:

Joselin Mishel Quizhpi Tenesaca

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Proyecto de investigación

Autor:

Nancy Patricia Pomaquiza Maillazhungo

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Joselin Mishel Quizphi Tenesaca

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutora	Enma Polonia Campozano Aviles
CÓDIGO ORCID	ORCID 0000-0003-0233-8585

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Dedicatoria

Quiero comenzar agradeciendo a mi padre, por apoyarme y llegar a creer en mí aun cuando yo no lo hacía, gracias por ayudarme y por todos los sacrificios que hizo para que yo me preocupara únicamente en estudiar. Agradezco, a mi tía por ser mi motor, mi apoyo y mi fortaleza para seguir adelante con mi carrera y no rendirme en el camino. Gracias, por brindarme alimento cuando yo estaba concentrándome únicamente en mis estudios.

Además, agradezco a mi tutora por su gran paciencia, por guiarnos en este trabajo de titulación. Agradezco, darnos esa luz de esperanza, aun cuando nos sentíamos perdidas, gracias por no abandonarnos en este camino de titulación, por estar en cada momento que la necesitábamos y por ayudarnos mucho.

Agradezco a toda mi familia y amigos cercanos, que con llamadas o mensajes me brindaron el apoyo que necesitaba para acercarme hacia esta meta que hoy cierro. Por ello, con el corazón lleno de gratitud por todas las experiencias y recuerdos que llevo en mi mente y que no se irán tan fácil, sin duda tengo la fortuna de llamarlos mi familia.

- Nancy Patricia Pomaquiza Maillazhungo

Dedicatoria

En primer lugar, agradezco a Dios por ser mi guía constante, por darme la fortaleza en momentos de dificultad y la sabiduría necesaria para culminar esta etapa tan importante en mi vida.

A mi madre, y hermanos por ser mi ejemplo de esfuerzo, amor y perseverancia. Gracias por cada sacrificio, por cada palabra de aliento y por creer en mi incluso cuando yo dudaba. Este logro no solo es mío, sino también tuyo, porque ha sido tu apoyo incondicional el que me ha permitido alcanzar este sueño.

A nuestra tutora por ser una guía que nos ayudó a finalizar este trabajo de titulación por su paciencia y perseverancia, gracias a ella pudimos culminar este trabajo gracias por nunca dejarnos solas.

A Fernando gracias por tu paciencia, comprensión y amor constante. Por motivarme a seguir adelante en los momentos de cansancio y por creer en mí, Tu apoyo ha sido una luz que ha fortalecido mi compromiso y perseverancia para culminar esta meta.

Con profundo cariño, dedico este trabajo a ustedes, quienes han sido parte esencial de mi crecimiento personal y profesional.

- Mishel Quizhpi T.

RESUMEN

El presente trabajo de integración curricular tiene como objetivo describir los propósitos de la educación a partir de un análisis crítico del contenido de un área curricular específica y su concreción en el aula de tercer grado del subnivel Educación Básica Elemental. Para el efecto, se considera los aportes conceptuales de destacados académicos en el campo de la teoría educativa y la filosofía de la educación tales como Gert Biesta, Jan Masschelein, y Maarten Simons. A partir de sus diversas propuestas conceptuales se construye un marco de análisis que sirve como guía para el análisis del contenido del Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental en el área de Lengua y Literatura y para el análisis de su concreción en un aula del tercero de Educación General Básica en una institución educativa de sostenimiento público de la ciudad de Cuenca que se toma como estudio de caso. La metodología empleada se ubica en el paradigma interpretativo y aplica un enfoque de investigación cualitativo. El método utilizado es el estudio de caso, para lo cual se aplican métodos etnográficos que implican técnicas de recolección de datos como la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. El resultado principal de este trabajo evidencia que, tanto en el nivel de texto como en el nivel de implementación curricular, la cualificación y la socialización son los propósitos que predominan; la subjetivación, sin embargo, aparece como un propósito menos evidente y poco atendido.

Palabras claves: subjetivación, socialización, cualificación, currículo, escolar.

ABSTRACT

This study analyzes the purposes of formal education in light of Ecuador's commitment to fostering the principles of justice, innovation, and solidarity. The objective is to develop an analysis of the purposes of formal education based on an analysis of the curriculum content and its implementation in a third-grade classroom. To this end, the conceptual contributions of prominent scholars in the field of educational theory, such as Gert Biesta, Jan Masschelein, and Maarten Simons, are considered. This analytical framework serves as a guide for analyzing the content of the Ecuadorian National Curriculum for the elementary level in the area of Language and Literature and for analyzing its implementation in a third-grade General Basic Education classroom at a public school, which is used as a case study. The methodology employed is grounded in the interpretive paradigm and adopts a qualitative research approach. The method used is the case study, which was based on techniques such as non-participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. The main finding of this study shows that, in both the curriculum and educational practice, qualification and socialization are predominant domains, while subjectivation is the least visible and least addressed category; therefore, it is important to highlight this aspect of education, as it enables students to navigate diverse situations by exercising their freedom.

Keywords: subjectification, socialization, qualification, curriculum, pedagogy.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

1. Introducción 11

1.1 Contextualización y fundamentación del problema: 11

1.2 Justificación 17

2. Marco teórico 22

2.1 Antecedentes 22

2.2 Marco conceptual: propósitos de la educación 24

2.2.1 Learnificación 24

2.2.2 Cualificación 26

2.2.3 Socialización 28

2.2.4 Subjetivación 29

2.2.5 La subjetivación: construirse como sujeto 31

2.2.6 Los límites de la libertad 32

2.2.7 La educación y la subjetivación 34

2.2.8 ¿Qué no forma parte de la subjetivación? 35

2.2.9 El bello riesgo de la subjetivación en la educación 37

2.3 Lo escolar 39

2.3.1 Una cuestión de suspensión 41

2.3.2 Una cuestión de profanación 42

2.3.3 Una cuestión de atención y de mundo 44

2.3.4 Una cuestión de tecnología 45

2.3.5 Una cuestión de igualdad 46

2.3.6 Una cuestión de amor 46

2.3.7 Una cuestión de preparación 48
2.3.8 Una cuestión de responsabilidad pedagógica 49
3. Marco Metodológico 51
3.1 Metodología 52
3.1.1 Enfoque y paradigma 52
3.2 Estudio de caso 54
3.2.1 Estudio de caso cualitativo 54
3.2.2 Unidad de análisis y Unidad de observación 55
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos 55
3.3.1 Técnicas 56
3.3.2 Instrumentos 58
4. Análisis de datos 59
4.1 Primera etapa: el proceso de lectura flotante. 61
4.2 Segunda etapa: La consolidación del análisis. 62
4.2.1 Matrices de análisis de contenido. 63
4.3 Análisis de contenido por técnica 64
4.3.1 Análisis de contenido recolectado por medio de la técnica de la observación 64
4.3.2 Análisis de contenido recolectado por medio de la técnica de la entrevista 67
4.3.3 Análisis de contenido del documento Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel 74
4.3.3.1 Educación Básica Elemental de la asignatura de Lengua y Literatura 74
4.4 Triangulación de datos. 88
4.4.1 Información de la triangulación 90
5. Discusión y conclusiones. 92

6. Recomendaciones 95

7. Referencias bibliográficas 99

8. Anexos 103

8.1 Anexo 1: Guías de observación 103

8.2 Anexo 2: Guion de entrevista semiestructurada 110

8.3 Fichas de revisión documental 118

8. 4 Matrices de análisis de contenido 119

8.4.1 Matriz de análisis de la categoría Cualificación. 119

8.4.2 Matriz de análisis de la categoría Socialización 123

8.4.3 Matriz de análisis de la categoría Subjetivación 128

8.5 Consentimientos para la ejecución del Trabajo de Integración Curricular 129

1. Introducción

El presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de "Proyecto de Integración Curricular" en correspondencia con la línea de investigación "Relación Sociedad-Escuela". Esta línea enfatiza en la idea de que la escuela no es un espacio aislado, sino que tiene una estrecha relación con la sociedad. En este sentido, la escuela está vinculada de manera directa con las diferentes instituciones sociales como la familia, la política y la iglesia, que condicionan la conformación de normas y roles que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, es necesario recalcar que la escuela debe cumplir una función social y pedagógica fundamental, al concebirse como el espacio donde los estudiantes desarrollan experiencias educativas que les permiten construir significados sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre su relación con los otros. Esto les permite comprender su entorno y actuar sobre el mismo.

1.1 Contextualización y fundamentación del problema:

La presente investigación se sustenta a partir de una preocupación por la realidad social y educativa del contexto ecuatoriano y de las experiencias vividas durante las prácticas preprofesionales. En el transcurso de este proceso se realizaron varias actividades que involucraron la observación, el acompañamiento y el apoyo directo a los estudiantes y docentes. Estas experiencias permitieron analizar de manera crítica las necesidades del entorno, generar aprendizajes significativos y reflexionar sobre la labor pedagógica. Con base en este recorrido, y en coherencia con los tres ejes formativos (observación, acompañamiento y apoyo) planteados por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), fue posible establecer con claridad el tema de este trabajo centrados en los propósitos de la educación escolarizada

En esta línea, diversas prácticas pedagógicas de aula llamaron nuestra atención debido a que se evidenció un énfasis en completar tareas que requerían memorización y seguimiento de procedimientos rutinarios de libros de texto con poco o ningún espacio para la reflexión personal o el desarrollo del pensamiento crítico o existencial por parte de los estudiantes. Estas observaciones derivaron en una preocupación por analizar la escuela, y específicamente el aula, y su rol en la construcción de sujetos críticos y comprometidos con marcar una diferencia en el mundo en el que habitan.

Durante las prácticas realizadas en la institución educativa, fue posible observar situaciones que permitieron problematizar este aspecto de lo escolar. Por ejemplo, en una ocasión, se acompañó en una charla sobre el tema *migración* dictada a un grupo de estudiantes. Durante la charla fue posible observar una actitud de indiferencia hacia temas sensibles que son parte del fenómeno de la migración. La mayoría de los estudiantes parecía no estar interesado en conocer sobre el problema, e inclusive muchos comportamientos observados se interpretaron en términos de ausencia de empatía y de una actitud individualista hacia el medio social circundante. Estas actitudes llevaron a reflexionar en que la escuela tiene la difícil tarea de educar para fomentar no solo conocimientos o habilidades, sino también actitudes y disposiciones que permitan superar el individualismo predominante propio del sistema dominante.

La preocupación entonces se enfocó en el potencial emancipador de la escuela y del aula. Esta preocupación se nutre no solo de experiencias escolares analizadas en los distintos espacios de práctica pre profesional, sino que también se nutre de una reflexión profunda en nuestra calidad de educadoras, en relación con la coyuntura actual que atraviesa el país. Cuando analizamos los problemas que enfrenta la sociedad ecuatoriana tales como el incremento en los índices de muertes

violentas, corrupción, femicidios, inestabilidad política, entre otros, surge de manera inevitable el cuestionamiento sobre el rol de la escuela y consecuentemente el cuestionamiento a nosotras como educadoras. Aunque esta investigación se enmarca en las problemáticas estructurales que vive el país, no tiene la ambición de llegar con un manual de soluciones a las mismas, sino que pretende generar un punto de reflexión que es necesario y urgente, es decir, plantea generar cuestionamientos a los distintos actores involucrados en la práctica de educar con el fin de pensar y resignificar la escuela. Es como si este trabajo invita a salirse por un momento del sistema productivo al que se ha adscrito la escuela y la práctica de educar para volver a pensar la escuela como un tiempo y como un espacio "liberado" de las expectativas que impone el sistema dominante. Invita, por tanta a pensar, en qué puede hacer la escuela para transformar estas duras realidades de tal manera que la escuela interrumpa los procesos que la incorporan en una máquina de producción de títulos y pueda, pensarse y repensarse como un tiempo espacio donde se construyen vidas/subjetividades.

Existen muchas formas de abordar esta problemática, sin embargo, para efectos del presente trabajo de integración curricular nos limitaremos a una parte del sistema educativo, esto es el currículo y su implementación. Se propone, por tanto, analizar los propósitos de la educación que toman forma en el contenido de un área curricular del Currículo Nacional Ecuatoriano en relación con el tipo de sujeto que está produciendo la escuela. A nivel de discurso, se afirma que el currículo ecuatoriano forma sujetos críticos que son justos, innovadores y solidarios, pero en la realidad en la que vivimos estos atributos no son comunes a todo los que completan la escolaridad. Por ello, este estudio se centra en el análisis crítico del currículo de subnivel de educación básica

elemental, de manera específica al área de Lengua y Literatura en su nivel de texto e implementación en un grado del subnivel elemental de Educación Básica.

Por mencionar algunos de los problemas de coyuntura tenemos la violencia de género. Este tipo de violencia es una de las expresiones más graves de la crisis social que atraviesa el país y se refleja de manera alarmante en las cifras y reportes oficiales. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), durante el año 2023 se registraron 702 feminicidios que afectaron a mujeres de distintos grupos etarios, incluidas niñas y adolescentes. Asimismo, la Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Alternativo (ALDEA, 2025) reportó que hasta noviembre de 2025 se contabilizaron 349 muertes violentas de mujeres por razones de género, de las cuales 112 corresponden a feminicidios.

Otro de los problemas que destacan en esta coyuntura es el crimen organizado. Según el Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado (OECO, 2025) en el país se registró 4619 homicidios entre enero y junio de 2025, constituyendo la cifra semestral más alta de la historia reciente de Ecuador. Se estima una tasa de 25,51 homicidios por cada 100000 habitantes, con un promedio de más de 25 homicidios diarios. De igual manera, se señala un aumento en el uso de armas de fuego y un alza significativa de homicidios entre niños, niñas y adolescentes, con un crecimiento intersemestral del 68%, lo cual evidencia tendencias preocupantes en la dinámica criminal que afecta a diversos sectores de la población.

Así también, la discriminación (social, racial, socioeconómica, de género) es otra problemática importante que se refleja en la crisis social actual del país. De acuerdo con el Consejo Nacional para la igualdad de Género (CENING, 2021) las cifras demuestran que más del 65% de la población LGBT ha sido víctima de discriminación en espacios públicos y más del 52% ha

sufrido lo mismo en espacios privados. Incluso en los centros de salud el 10,3% de las personas LGBTI reportan haber sido discriminadas.

Además, resulta indispensable examinar la violencia que afecta a los profesores del sistema educativo ecuatoriano. Estos acontecimientos ya no se limitan únicamente a los espacios externos, sino que se han extendido al interior de los centros educativos, donde bandas delictivas buscan controlar territorios destinados al microtráfico a través de la violencia. Según la Unidad Nacional de Educadores (UNE), entre 2023 y 2025 se registraron 700 denuncias por intimidación, amenazas, extorsión, violencia psicológica y secuestro. Adicionalmente, se ha reportado el asesinato de 7 docentes, 119 casos de extorsión y siete secuestros, más de la mitad de estos hechos ocurrieron en Durán (Mella, 2025; Quishpe, 2025).

Los datos presentados anteriormente no solo evidencian una problemática de carácter social, sino que también plantean un desafío al sistema educativo. Ante este panorama, surgen diferentes interrogantes como: ¿Ha fallado la escuela?¿de qué manera la escuela permite concretar el ideal de una sociedad justa, innovadora y solidaria que propone el discurso educativo en Ecuador?

De este modo, este trabajo parte del supuesto de que existe un potencial emancipador en la institución social llamada escuela, un potencial que puede generar en quienes por ella cruzan una actitud crítica y comprometida con el mundo en el que habitan. Con esto, lo que se quiere afirmar es que la escuela no debe limitar su tarea a formar sujetos que dominan y aplican conocimientos científicos, sino que debe ocuparse también de atender la dimensión humana que incluye preguntas relacionadas con el ser y el vivir juntos (Delors, 1996).

En los discursos actuales que circulan sobre la educación por competencias, esto implicaría atender no solo el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida o para el trabajo, sino también el fortalecimiento del componente actitudinal que problematiza la existencia del estudiante en y con el mundo. En este sentido, surge la preocupación al observar que la educación ecuatoriana no está cumpliendo ni lo uno ni lo otro, tal como se puede observar en los resultados de las evaluaciones de los últimos años aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (2020-2021; 2021-2022; 2022-2023; 2023-2024).

Estos resultados demuestran que el rendimiento académico de los estudiantes de los subniveles de educación básica elemental, media, superior y bachillerato no alcanza el promedio mínimo, lo que indica la presencia de dificultades en el desarrollo de conocimientos y habilidades en áreas como Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Física, Química, Historia, Educación para la Ciudadanía, Filosofía, entre otras (Instituto Nacional de Evaluación Educativa – Informes y Resultados, 2026).

En este contexto, como una forma de abrir la reflexión, se plantea complementar la preocupación por fortalecer el rendimiento académico con la preocupación por una educación integral que exponga a las y los estudiantes a experiencias que estimulen su involucramiento en la sociedad como sujetos activos, con conciencia crítica y política entendiendo esta última como una forma de estar en el mundo y con el mundo.

A partir de lo expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué propósitos de la educación se toman forma en el Currículo Nacional de Lengua y Literatura para el subnivel Básica Elemental y cómo estos se manifiestan en la práctica de aula en el tercer año de EGB?

Objetivo General

Describir los propósitos de la educación que toman forma en el Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental de Educación Básica en el área de Lengua y Literatura tanto en el nivel textual como en su implementación en el aula del tercero de Educación General Básica.

Específicos

- Fundamentar teóricamente los propósitos de la educación desde la perspectiva de Gert Biesta para orientar el análisis del currículo y la práctica docente.
- Analizar los aspectos del Currículo Nacional Ecuatoriano del área de Lengua y Literatura en el subnivel elemental que aportan a los indicadores de la Cualificación, Socialización y Subjetivación.
- Contrastar los propósitos declarados en el currículo con las prácticas pedagógicas observadas en el aula de tercer año de EGB.

1.2 Justificación

El presente trabajo de integración curricular surge ante la necesidad de crear espacios de reflexión que cuestionen la forma común en que se comprende la "escolarización". Esta investigación explora de manera argumentativa y reflexiva las posturas críticas existentes, cuestionando la idea de que la escuela solo sirve para responder a necesidades económicas y mantener el orden social establecido. Por esta razón, es necesario abrir la posibilidad de pensarla

desde un rol más crítico, transformador y liberador, partiendo del análisis de una realidad educativa concreta.

Es por ello que este estudio busca analizar los propósitos de la educación escolarizada en un contexto específico, partiendo de conceptos como los de subjetivación, socialización y cualificación, propuestos por Biesta (2020). Entendiendo que estas no pueden abordarse de manera aislada, sino como procesos interconectados que, al ser analizados en el currículo y la práctica, permiten que el estudiante se construya como un sujeto libre, responsable y comprometido con su entorno.

Asimismo, el trabajo adquiere relevancia al indagar y reflexionar sobre la coyuntura actual que vive el país, partiendo de datos y cifras reales, entendiendo estos problemas como los focos que otorgan sentido a la importancia de identificar qué es lo que sucede en las aulas. Además, se parte de las experiencias vividas en las prácticas preprofesionales, las cuales evidencian que, a pesar de los principios establecidos en el currículo nacional, existe una brecha significativa entre el discurso pedagógico y las prácticas cotidianas en el aula. Por ello, se propone una mirada crítica que contribuya a la reflexión docente en el subnivel estudiado.

Partiendo de lo expuesto, se ha realizado una revisión de la literatura que aporta de manera significativa a este tema de investigación. A nivel nacional se encuentra el trabajo realizado por Iglesias (2021), quien estudió las funciones de la educación y su contribución a la formación de una actitud ética. El autor abordó el tema desde una perspectiva crítica a través del análisis de tres categorías: Socialización, Cualificación y Subjetivación en el texto de Estudios Sociales, con la finalidad de buscar contenidos que brinden un espacio para la formación de una actitud ética.

Así también, se encuentra el trabajo de Reiban y Pérez (2020) quienes desarrollaron un estudio desde una perspectiva crítica del aprendizaje contemporáneo, superando la enseñanza tradicional sustentada en modelos que reducen al educando al simple “saber hacer”, en un aula de décimo año de la Unidad Educativa 16 de abril. Los resultados evidencian que, si bien los estudiantes se acercan al sentido real del aprendizaje, como resultado de su participación y compromiso dentro de los procesos de aprendizaje, todavía se ve limitada su capacidad para entender el mundo. Esto se debe al uso de prácticas tradicionales de enseñanza, las cuales se centran únicamente en el cumplimiento de las competencias.

Al nivel regional, se aborda el tema de manera indirecta; por ejemplo, se encuentra un trabajo investigativo realizado en Chile que se centra en explorar la subjetividad infantil en el contexto educativo, poniendo énfasis en sus prácticas, ideas y experiencias en relación con el aprender y el conocimiento dentro de la institución escolar (Peña, 2010). Así mismo, se encontró otro trabajo elaborado en Argentina, en donde se analizó cómo la escuela secundaria participa en la formación de la subjetividad de los jóvenes, explorando su impacto a través de enfoques históricos, teóricos y metodológicos (Cazas, 2023).

A nivel Internacional, se encuentra una investigación realizada por Pérez et al. (2015) titulada "Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo," publicado en la Revista Mexicana. Los autores abordan el tema de manera reflexiva, mencionando que la subjetividad se entiende como un proceso dinámico construido a partir de vivencias, prácticas cotidianas e interpretaciones del tiempo escolar, las cuales influyen en cómo los docentes sienten, piensan y actúan. En la jornada extendida, esta subjetividad se refleja en los desafíos y en el reconocimiento que otorgan a su labor pedagógica.

Por lo tanto, este trabajo de investigación adquiere su pertinencia al identificar un vacío significativo en la literatura revisada. Si bien existen estudios nacionales, regionales e internacionales que abordan el análisis de los propósitos de la educación, no existe un estudio teórico y empírico en el país que combine los aportes teóricos y conceptuales de Biesta con su aporte conceptual sobre los dominios de los propósitos de la educación (cualificación, socialización y subjetivación) con los de Masschelein & Simons que plantean una comprensión de la escuela como tiempo-espacio liberado caracterizado por aspectos como a) la suspensión temporal b) la profanación, c) la atención al mundo.

Adicionalmente, ninguno de los trabajos revisados combina de manera explícita un análisis crítico del Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental con la observación de su concreción en las prácticas pedagógicas del aula, todo ello enmarcado en el contexto de la actual crisis social ecuatoriana.

El aporte metodológico principal de esta investigación radica en que se construye desde un enfoque vivencial y situado. El problema de estudio surge de la experiencia directa en la escuela, particularmente en el aula del subnivel elemental de Educación General Básica, permitiendo un análisis que conecta el currículo prescrito con las prácticas observadas. Esta metodología posibilitará la identificación de las tensiones, contradicciones y posibilidades entre lo que el currículo plantea y lo que efectivamente ocurre en el aula. Lo cual ayudará a tener una mirada crítica y reflexiva basada en la evidencia contextualizada que puede contribuir a la comprensión de la importancia de la educación crítica en el sistema educativo ecuatoriano.

Este trabajo adquiere relevancia social al evidenciar una brecha significativa entre el discurso pedagógico del currículo nacional ecuatoriano y las prácticas cotidianas en las aulas. Sin

embargo, las experiencias vividas en las prácticas preprofesionales muestran que estos principios no siempre se reflejan en la realidad educativa. Es por ello que se busca describir los propósitos de la educación presentes en el Currículo Nacional Ecuatoriano en el área de Lengua y Literatura del subnivel elemental y su aplicación en el aula del tercero de básica de Educación General Básica, ya que es la etapa en donde los estudiantes comienzan a descubrirse como individuos con voz propia, aprenden a trabajar grupalmente, fortalecen lazos sociales y adquieren conciencia de sus derechos y deberes.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para comprender el origen y la evolución del tema de este trabajo, es necesario revisar los aportes teóricos y estudios previos relacionados con los propósitos de la educación y del concepto de lo escolar tanto a nivel internacional como nacional. Estos antecedentes permitirán contextualizar la investigación, conocer los aportes realizados sobre el tema e identificar los vacíos teóricos y empíricos existentes. Además, el análisis de estas investigaciones contribuirá a justificar la relevancia del presente trabajo. A continuación, se presentan los principales antecedentes que sustentan y orientan el desarrollo de esta investigación.

A nivel internacional, Peña (2010) exploró la concepción sobre el conocimiento en estudiantes de 10 y 11 años de escuelas privadas y municipales en Chile. Esta investigación tuvo como objetivo comprender la subjetividad en el proceso de conocimientos, es decir, el lugar que ocupan los niños como sujetos libres dentro de una institución que es tradicionalmente normativa. Para ello, empleó una metodología cualitativa y técnicas visuales como el dibujo y la entrevista. Los resultados, indican que, los niños poseen una visión propia del saber y construyen su conocimiento desde la experiencia y no basándose en un modelo pasivo de teorías tradicionales. Este trabajo, enfatiza en la importancia de explorar la subjetividad en la práctica áulica para que los estudiantes puedan desarrollar su voz propia y su capacidad de ser libre.

Otro trabajo importante es el realizado por Devia (2024) en Colombia, quien analizó el proceso de subjetivación en el ámbito educativo, apoyándose en las teorías críticas del poder y conocimiento. Se trata de un trabajo de enfoque cualitativo y de tipo documental. Los hallazgos, demuestran que la subjetivación dentro del contexto educativo ha evolucionado hacia una comprensión más compleja del estudiante, reconociendo que esta se construye no solo como un

proceso interno que se configura en la interacción del sujeto con los factores sociales, culturales y políticos. Por lo tanto, permite comprender el papel de la subjetivación como una categoría de análisis fundamental para comprender su incidencia en la formación de los estudiantes dentro de la escuela, así como su relación con el currículo y las prácticas pedagógicas.

A nivel nacional, se encuentra en estudio realizado por Iglesias (2021) en Cuenca, Ecuador. El autor analizó las funciones de la educación escolarizada: cualificación, socialización, subjetivación, en el libro de Estudios Sociales del sexto año Educación General Básica, para evaluar su contribución a la formación de una actitud ética en los estudiantes. Este trabajo se realizó desde el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo. Los resultados indican que, en el libro predomina la función de cualificación, seguida por la socialización, mientras que la subjetivación, una dimensión clave para el desarrollo de los estudiantes, está menos presente. Sin embargo, destaca que el contenido del texto ofrece oportunidades para generar espacios de reflexión y ruptura subjetiva. Además, enfatiza la necesidad de equilibrar las tres funciones educativas en la práctica docente para fomentar una actitud ética que responda a problemáticas sociales como la violencia, la discriminación y la corrupción en el contexto ecuatoriano.

Esta investigación evidencia la necesidad de seguir explorando el término subjetivación y cómo esta puede promoverse desde el enfoque curricular, de manera específica en el marco de la educación escolarizada. Así mismo, indica la necesidad de seguir analizando este término y su relación con el currículo, ya que esto permitirá comprender cómo se concretan o condicionan este y los demás propósitos educativos (cualificación y socialización) dentro del subnivel elemental de Educación General Básica.

2.2 Marco conceptual: propósitos de la educación

En correspondencia con el problema expuesto, en este apartado se presentan varios aportes teóricos y conceptuales de la literatura en los campos de la teoría educativa, la filosofía y la sociología de la educación. A partir de este estudio se desarrollarán herramientas conceptuales para profundizar en distintas nociones como la "learnificación" y los propósitos/funciones de la educación (cualificación, socialización y subjetivación) propuestos por Biesta, así como en los conceptos de suspensión, profanación y atención planteados por-Masschelein & Simons (2014).

En este contexto, a continuación, se presentan los aportes teóricos-conceptuales de Gert Biesta específicamente en lo que atañe a la "learnificación" y los propósitos/funciones de la educación. En sus planteamientos iniciales, Biesta sostiene que la cualificación, la socialización y la subjetivación constituyen los tres dominios principales a los que se orienta la educación. Asimismo, señala que estos dominios, aunque heterogéneos conceptualmente, son interdependientes y ejercen un impacto significativo en la formación de los estudiantes.

En el 2020, a partir de su crítica a la "learnificación" de la educación, Biesta vuelve a estudiar estas funciones. En esta revisión, no solo profundiza y clarifica conceptualmente los tres dominios de la educación, sino que otorga a la subjetivación un lugar central dentro del análisis de los propósitos educativos. En este sentido, explica que, cuando "la subjetivación entra en escena, estamos realmente en el dominio de la educación, mientras que cuando no hay espacio para la subjetivación, estamos en el dominio de la formación" (Biesta, 2020, p. 27).

2.2.1 Learnificación

Con este término, Biesta (2022) se refiere al hecho de que en el actual discurso educativo se tiende a desplazar el lenguaje de la educación por el del aprendizaje. En consecuencia, este

cambio modifica de manera sustancial la forma en la se entienden las funciones de los centros educativos; además, redefine los roles tanto de los estudiantes como de los docentes. Desde esta perspectiva, el acto de la enseñanza y del aprendizaje se asume como dos conceptos desvinculados y se "conciben a las escuelas como «ambientes de aprendizaje», a los estudiantes como «aprendices» y a los docentes como «facilitadores del aprendizaje»" (Biesta, 2022, p. 34).

De acuerdo con Biesta (2022), esta concepción centrada en el aprendizaje debilita el acto de educar, ya que transforma la educación en un proceso aislado y despojado de propósito, en donde el papel del docente se reduce a ser un facilitador de contenidos. A este respecto, Biesta (2016) señala que, la educación no debería limitarse a que el estudiante aprenda, sino a que "aprenda con un propósito particular y lo aprenda de alguien" (p.2). Con esta afirmación, el autor critica el discurso de la "aprendificación" que reduce la educación a procesos individuales de adquisición de habilidades, y deja de lado la dimensión subjetiva y existencial de la enseñanza.

Por lo tanto, Biesta (2020) considera que la escuela debe convertirse en un espacio de juicio pedagógico, en donde el docente, más que ser un facilitador, es quien decide qué enseñar en función de aquello que es *educativamente* (y no económicamente) deseable. En este proceso, el docente asume la responsabilidad de dotar de sentido y propósito a los contenidos, contribuyendo así a la formación de estudiantes libres y conscientes.

Sin embargo, al considerar la educación en el contexto ecuatoriano, se observa que la estructura curricular se organiza por destrezas con criterio de desempeño, lo cual deriva en un proceso en el que se institucionaliza la aprendificación. De esta manera, se considera que el currículo se centra en la adquisición de contenidos, limitando el sentido de lo que se aprende.

Desde un enfoque crítico, es necesario cuestionar si el currículo nacional promueve la emancipación del sujeto o se limita únicamente a la ejecución de tareas procedimentales.

Biesta plantea que la educación se orienta a través de tres dominios fundamentales denominados: cualificación, socialización y subjetivación. A través de ellos se determinan los resultados que se desean alcanzar y lo que se espera del estudiante. Por lo tanto, es esencial fundamentar y profundizar cada una de estas funciones para comprender cómo contribuyen, de manera articulada, a la educación de las personas.

A lo largo de su trayectoria académica, Gert Biesta ha realizado varios aportes significativos que permiten replantear la escuela desde la perspectiva de los propósitos de la educación, en otras palabras, nos ha invitado a pensar por qué es importante la tarea de educar. En el año 2009, en su obra "Buena educación en la era de las mediciones", Biesta plantea comprender la educación en función de tres propósitos que cataloga como dominios: cualificación, socialización y subjetivación, más adelante en publicaciones subsiguientes revisa estos dominios y desarrolla de manera más profunda el dominio de la subjetivación.

2.2.2 Cualificación

Es el primer dominio planteado por Biesta (2014) y se refiere a la función educativa vinculada con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, que les permite a los individuos "hacer cosas" y "ocupar un lugar en el mundo". Este dominio comprende la preocupación de la escuela por desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades académicas y profesionales. Las mismas que pueden centrarse en algo muy específico, como aprender lo necesario para desempeñar un trabajo particular, o una formación más general, como la educación liberal, que proporciona una base amplia para participar en la vida social y cultural.

La cualificación es, por lo general, el dominio al que mayor atención se le presta dentro de la escolarización (Biesta, 2020) y suele ser comprendida como la adquisición mecánica de conocimientos que responden tanto a los objetivos como a las destrezas establecidas por el currículo. En consecuencia, suele concebirse como un dominio ya definido, en el que se da por sentado que los estudiantes están preparados para adquirir dichos conocimientos, sin tener en cuenta su contexto y su realidad. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se orientan al cumplimiento de los contenidos y al logro de los estándares fijados, lo que conduce al empleo de prácticas repetitivas e instrumentales por parte de los docentes.

Aunque la cualificación es necesaria, Biesta (2016) advierte que esta, no debe convertirse en la única finalidad de la educación, ya que cuando las escuelas se enfocan exclusivamente en los estándares, las evaluaciones y los resultados medibles. Siendo así que se corre el riesgo de que esta se reduzca a un proceso técnico, en donde el estudiante dirige su atención únicamente hacia la adquisición o construcción de contenidos/conocimientos, la obtención de calificaciones y la aprobación de los cursos académicos. Además, al centrarse solo en la cualificación, se desatienden los otros dominios que son fundamentales para el sentido educativo: socialización y subjetivación.

Un ejemplo de cualificación observado en el tercero de EGB fue cuando la docente pidió a los estudiantes que escribieran una lista de compras para una merienda saludable. Los niños identificaban los alimentos, escribían sus nombres correctamente y organizaban la lista en orden. A través de esta actividad sencilla, desarrollan habilidades básicas de escritura, organización y uso funcional del lenguaje, lo que refleja la función de cualificación que plantea Biesta, pues adquieren conocimientos y capacidades que pueden aplicar en situaciones reales de su vida diaria.

2.2.3 Socialización

Este es el segundo dominio de la educación. Biesta (2020) la define como "el encuentro educativo con culturas y tradiciones" (p. 84). En este sentido, la socialización se concibe como el proceso a través del cual el individuo se integra en las tradiciones culturales, normas sociales y formas de convivencia compartidas. Las mismas que pueden presentarse de manera explícita o implícita, tanto en la escuela como en los distintos contextos en los que se desarrollan los estudiantes. Estas normas y culturas, por una parte, contribuyen a la formación del carácter del alumnado y, por otra, permiten que se reconozcan y comporten como miembros de una comunidad o colectivo.

Este dominio prepara al estudiante para la participación ciudadana, en tanto que le permite comprender e involucrarse en la vida cívica y democrática. En consecuencia, la socialización se considera como el proceso por medio del cual el estudiante aprende a relacionarse con los demás, a compartir normas y valores que le permiten construirse como ciudadano y participar de manera activa en la sociedad. En este sentido, la escuela, además de centrarse en la adquisición de conocimientos y habilidades, propicia la socialización (inserción del estudiante en la sociedad) para que este adquiera valores compartidos en la sociedad o comunidad.

Es importante señalar que, la socialización es un proceso escolar que ocurre de manera explícita, por medio del docente, los contenidos y la clase; y también de forma implícita, a través del currículo oculto, el cual puede contribuir a reproducir y mantener prácticas de desigualdad social (Biesta, 2014). En este contexto, la convivencia e interacción entre los estudiantes y sus pares favorecen la transmisión de valores y normas, así como la construcción de actitudes relacionadas con la conducta grupal.

Un ejemplo de socialización dentro del aula de clase se observa cuando la docente organiza un trabajo en pequeños grupos para elaborar un afiche sobre el cuidado del ambiente. Durante la actividad, los estudiantes deben repartirse las tareas, respetar turnos, escuchar las ideas de sus compañeros y llegar a acuerdos para presentar un producto común.

En esta actividad desarrollada por la docente, no solo se desarrollan conocimientos de contenidos sobre el ambiente, sino que también se adquieren habilidades de colaboración y los estudiantes aprenden normas de convivencia, valores como el respeto y la responsabilidad compartida, y prácticas de participación democrática. Esta interacción cotidiana constituye un claro ejemplo de la función de socialización descrita por Biesta, pues permite que los niños se integren a una comunidad, comprendan su rol dentro del grupo y construyan actitudes que les ayudarán a participar en la vida social y ciudadana.

2.2.4 Subjetivación

Este es el tercer dominio de la educación. Biesta plantea este término de manera inicial en el 2009 y, más que presentarlo de manera exhaustiva, lo hace de forma esquemática. En esa ocasión, explica que la escolarización no solo se limita a los dominios de la cualificación y la socialización, sino que también influye el proceso de individualización (Figura 1). Entendiendo este último dominio como el proceso para convertirse en sujeto. Además, aclara que esta tercera función es opuesta a la socialización, es decir, "no se trata específicamente de insertar a los "recién llegados" a las órdenes ya existentes, sino se trata de crear sujetos independientes de dichas órdenes ya establecidas en la socialización" (Biesta, 2009, p. 40).

En una segunda revisión en 2016, Biesta retoma el concepto de subjetivación y le añade un nuevo enfoque. Esta vez profundiza en su significado y argumenta la idea de que este dominio está

"orientado hacia los niños y adolescentes como sujetos de acción y responsabilidades, no como objetos de intervención e influencia" (Biesta, 2016, p.123). Es decir, que los estudiantes, en este tercer dominio, se consideran como sujetos activos que piensan, toman decisiones, opinan y participan. Por lo tanto, se convierten en sujetos que tienen voz propia, proponen, actúan y asumen responsabilidades.

Figura 1

Relación de los 3 dominios de la educación propuestos por Biesta en 2009.



Nota. Adaptado de Biesta (2009).

En el 2020, Biesta realiza una tercera revisión a este dominio y profundiza en él para clarificarlo. De esta forma, señala que la educación funciona a partir de estos tres dominios: cualificación, socialización y subjetivación. Asimismo, enfatiza en el hecho de que quienes participan en el proceso de aprendizaje deben cuestionar el propósito que se pretende conseguir con cada uno de los dominios. No obstante, insiste en la complejidad conceptual de la

subjetivación, por lo que, en esta revisión parte de preguntas que tienen como objetivo ahondar y clarificar este dominio: "¿Por qué es importante la subjetivación para la educación?, ¿qué implica la idea de la subjetivación? y ¿qué es lo que está en juego?" (Biesta, 2020, p. 85).

2.2.5 La subjetivación: construirse como sujeto

La subjetivación mantiene una estrecha vinculación con la libertad, es decir, con el hecho de actuar o abstenerse de hacerlo. En este sentido, no se trata de una libertad en el sentido teórico, sino de una manifestación existencial y cotidiana que se expresa en actos como tomar decisiones y elegir de manera deliberada nuestro propio camino: "decir sí o decir no, quedarnos o irnos, dejarnos llevar o resistir" (Biesta, 2020, p. 85).

Es importante recalcar que, cuando las personas comprenden por primera vez que son ellas quienes construyen su propio camino, esta acción se convierte en una experiencia significativa, ya que les permite manifestarse como sujetos de su propia vida. En general, se trata de una libertad, siempre elegida por uno mismo o de manera personal, que implica que los estudiantes actúen como sujetos de su propia vida, evitando ser objeto de las decisiones ajenas.

Sin embargo, la educación no ha tenido como uno de sus intereses principales la promoción de la libertad, ya que, en palabras de Biesta (2020) esta ha mantenido una inclinación más favorable hacia la aristocracia que hacia la democracia. Ante esta pretensión emancipadora, el docente se sitúa ante la paradoja planteada por Kant "¿Cómo cultivar la libertad a través de la coacción?" (Biesta, 2020, p. 86).

El cuestionamiento anterior, resalta la contradicción de que, para formar personas libres, se usen acciones e influencias externas que pueden percibirse como coercitivas. Para superar esta tensión, Biesta (2020) plantea que los discursos educativos actuales deben precisar dos puntos

clave: el primero se refiere al establecimiento de las cualidades particulares de la acción educativa; y el segundo, a los propósitos de dicha acción.

Desde esta perspectiva, la educación como subjetividad es un llamado a la auto- actividad, es decir, que se trata de una invitación a que el estudiante actúe por sí mismo. Esta libertad no tiene como significado "hacer lo uno quiera, sino a ser un yo" (Biesta, 2020, p. 88). Es decir, alguien que decide y vive su propia vida. Por ende, es importante que la educación contribuya a que los estudiantes no olviden que pueden ser sujetos libres y no limitarse a ser objetos de intervención externa.

2.2.6 Los límites de la libertad

La libertad es el núcleo de la educación como subjetivación, pero se debe recalcar que, no se trata de una libertad sin dirección o de la simple satisfacción de impulsos; esta última es denominada por Biesta (2020) como "libertad de compra neoliberal". En el marco de la subjetivación, este término se concibe como una acción con sentido y responsabilidad; o lo que es lo mismo, la capacidad de las personas para vivir como sujetos plenos, en relación con el mundo y con los demás.

Dado que existimos en un mundo real, en donde nuestros actos tienen efectos tanto en nosotros como en los que nos rodean, es fundamental reconocer los límites que tiene nuestra libertad. Para cada acción que deseemos realizar, siempre existirán diferentes condiciones, situaciones y realidades que nos limitan (Biesta, 2020). Para esclarecer esta forma de libertad, se plantea el siguiente ejemplo: un estudiante tiene el derecho de expresar sus ideas u opiniones de manera libre, sin embargo, no puede usar esa libertad para insultar o discriminar.

Con respecto a los límites de la libertad, se evidencian sobre todo cuando las ideas o acciones de las personas encuentran resistencia, ya sea del mundo material o de la esfera social. Incluso esta tensión puede surgir cuando estas se aceptan de manera opuesta a como fueron planteadas de manera inicial. Ante esta resistencia, emerge como respuesta la frustración, que puede motivar a los sujetos a esforzarse para lograr que sus ideas impacten en el mundo o retirarse, lo cual puede desembocar en dos situaciones, que Biesta (2020) designa como riesgos existenciales: destrucción del mundo y la autodestrucción.

Por una parte, un exceso de presión ejercido para lograr este impacto puede destruir el mundo. Esto es, imponer la voluntad de una persona hacia los demás, de tal forma que la realidad se adapte de manera exclusiva a sus deseos e intereses. En consecuencia, destruir el mundo es eliminar la resistencia a través de la imposición, romper la integridad de quienes nos rodean y reducirlos a objetos de influencia (Biesta, 2020).

La autodestrucción, por otra parte, se produce cuando el sujeto enfrentado a la tensión de la resistencia decide retirarse por miedo o desánimo. Al retirarse, la persona destruye cualquier tipo de oportunidad que le permita encontrarse y aprender de lo que es diferente. De esta forma, el sujeto queda atrapado en el egocentrismo, lo que limita su capacidad de existir con y en el mundo. Por ello, el reto de la vida y de la educación como subjetivación consiste en encontrar un equilibrio entre no destruir el mundo y no destruirnos a nosotros. En este sentido, se trata de encontrar un lugar donde podamos sentirnos “en casa en el mundo” (Biesta, 2020, p. 90) y vivir en armonía con la realidad.

Para profundizar en la comprensión de las ideas presentadas anteriormente, se plantea un ejemplo en el que se concretan estos conceptos: un docente quiere realizar una actividad de lectura

creativa dentro del aula. La resistencia material se da porque hay pocos libros y la resistencia del mundo social se interpreta como la limitada participación de los estudiantes. Esta situación puede generar frustración, entonces, si se insiste demasiado y se controla cada paso, se podría desmotivar a los estudiantes y arruinar la actividad.

En cambio, si el docente se rinde y desiste, perdería la oportunidad de fomentar la lectura y la creatividad. Por eso, es importante encontrar un punto medio, en el que el docente logre adaptar sus ideas, guíe a los estudiantes sin imponerlas y acepte su forma de participar, de modo que el proyecto funcione y todos se sientan "en casa en el mundo" educativo.

2.2.7 La educación y la subjetivación

La educación como subjetivación busca que los estudiantes aprendan a vivir en y con el mundo, suprimiendo la necesidad de sentirse el centro del mismo. No se trata de hacerlos perfectos ni solo socializarlos, sino de despertar en ellos el interés y el deseo de actuar por sí mismos en el mundo, tomando decisiones y buscando su propio camino (Biesta, 2020).

Para lograr este objetivo, la escuela debe posibilitar el encuentro del estudiante con la realidad. Dicho de otra forma, la educación, más que centrarse en el aprendizaje conceptual o teórico, tiene que crear las condiciones para que los estudiantes experimenten situaciones reales que contribuyan a desarrollar la subjetivación, se trata entonces de "que el mundo en su materialidad y su sociabilidad, pueda ser descubierta" (Biesta, 2020, p. 92).

Además de crear estas condiciones, para favorecer la subjetivación dentro de las escuelas, se requiere realizar un proceso de "suspensión". Es decir, el encuentro con la realidad permite que las iniciativas de los estudiantes puedan ser interrumpidas, lo cual se considera un punto clave para descubrir y enfrentarse a los límites de la realidad. Por este motivo, la educación como

subjetivación necesita generar espacios en donde el alumnado se detenga y, de esta manera, descubran el mundo, se descubran a sí mismos y reflexionen sobre ello.

La idea de schole, que significa "tiempo libre" (Biesta, 2020, p.92), muestra que la escuela debe ofrecer este tiempo de desaceleración, donde se puede intentar, equivocarse y volver a intentar, aprendiendo en el proceso. Para incorporar la subjetivación en la educación, es esencial incorporar tres elementos claves: "la interrupción, la suspensión, y el apoyo" (Biesta, 2020, p.92). No obstante, estos van en contra de gran parte de la educación actual, que suele ser rápida, enfocada solo en enseñar habilidades o socializar, en lugar de permitir un aprendizaje más lento y reflexivo.

2.2.8 ¿Qué no forma parte de la subjetivación?

En párrafos anteriores, se logró argumentar el tercer dominio de la educación: la subjetivación. Pero, también es relevante explicar qué aspectos no forman parte de este dominio. Por ello, Biesta (2020) plantea varias observaciones que buscan reducir la ambigüedad al momento de comprender este término.

En primer lugar, la subjetivación no tiene relación con la identidad. Para comprender mejor esta diferencia Biesta (2020) argumenta que, la identidad hace referencia a "¿Quién soy?, ¿con qué me identifico? y ¿cómo soy identificado?"; mientras que la subjetivación tiene que ver con "¿Cómo soy?, ¿cómo existo?, ¿cómo llevo mi vida? y ¿cómo responde a la realidad de mi camino?" (p.94). La identidad es algo que se construye dentro de la socialización. La educación acerca al estudiante a las costumbres, normas y formas de actuar de un colectivo, pero este proceso nunca está totalmente bajo control, porque la manera en la que se identifica una persona puede ser diferente a como la hacen las demás.

En segundo lugar, la subjetivación tampoco se relaciona con la personalidad. La personalidad se define como un concepto psicológico que intenta explicar por qué las personas se comportan de determinada manera, describiendo rasgos y mirándolos desde una perspectiva externa, es decir, como objetos cuantificables. La subjetivación no busca explicar el comportamiento humano, sino que se refiere al hecho de cómo vivimos como sujetos. Se trata, entonces, de una perspectiva interna relacionada con el "cómo decidimos, actuamos o elegimos no actuar" (Biesta, 2020, p. 94). Por este motivo, tanto la personalidad como los tests que buscan encasillarla, no deben confundirse con la educación como subjetivación, porque ser sujeto no es algo que se mida ni tampoco es un objetivo que los estudiantes deban aprobar.

En tercer lugar, la subjetivación tampoco se trata de expresar "sentimientos, opiniones y emociones de uno mismo" (Biesta, 2020, p. 95). Al contrario, este dominio busca visualizar la experiencia del encuentro de las opiniones y emociones de los estudiantes con la realidad, las normas, los límites y las responsabilidades. Del mismo modo, la subjetivación dentro del contexto escolar no consiste únicamente en crear espacios de cuestionamiento y reflexión luego de cada actividad, ni mucho menos consiste en restringir la expresión del alumnado. Se trata más bien de que aquello que expresan se compruebe con la realidad a través de hechos, argumentos y consecuencias.

Finalmente, la subjetivación no debe confundirse con la auto-objetivación. Es decir, no se refiere al acto de responsabilizar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje mediante contratos, metas o controles continuos, ya que esta circunstancia puede interpretarse como gestos de empoderamiento, pero en realidad se trata de un procedimiento de autovigilancia. Así, terminan convirtiéndose en objetos de su propio control, y ese supuesto empoderamiento resulta ser falso.

Asimismo, la subjetivación no significa asumir responsabilidad moral. No se centra en que los alumnos sean responsables, sino en la libertad de aceptar o no ciertas responsabilidades que los interpelan. Dado que, tal como lo afirma Biesta (2020) “Esta libertad puede llevar a acciones, pero también a decisiones que dañan o afectan a otros” (p.96).

2.2.9 El bello riesgo de la subjetivación en la educación

Como se ha observado, la subjetivación es un dominio complejo que requiere de varios matices y aclaraciones para comprenderlo en su totalidad, sin embargo, es fundamental para el acto educativo. Esto no quiere decir que la cualificación y la socialización no sean dominios necesarios, sino que la educación requiere de este tercer dominio para evitar “acercarnos a los estudiantes como cosas y objetos”, ya que lo que se busca es “acercarnos a los estudiantes como sujetos” (Biesta, 2020, p. 97).

De esta manera, la educación no puede centrarse en un solo dominio, debido a que estos son interdependientes. La adquisición de habilidades, saberes y competencias no se suscita de manera aislada, puesto que siempre están integradas en un sujeto que los posee y ejerce. Por lo tanto, se evidencia que la relación entre los dominios de la cualificación, socialización y subjetivación es mucho más compleja que la idea inicial planteada por Biesta en 2009 (Figura 1). Por ello, es más preciso representarla mediante círculos concéntricos (Figura 2), en donde la subjetivación es el núcleo que abarca y otorga sentido a los otros 2 dominios (Biesta, 2020).

Figura 2

Relación de los 3 dominios de la educación



Nota. Adaptado de Biesta (2020).

Ahora bien, es importante considerar que, a pesar de los esfuerzos por abordar la subjetivación dentro del contexto escolar, la educación no puede garantizar resultados seguros. A este fenómeno Biesta (2020) lo denomina el "bello riesgo de educar". Es decir, si bien los docentes tienen intenciones claras de que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, valores y formas de actuar educativamente correctas, muchos estudiantes no lo logran de inmediato. Por eso se considera que el acto de educar es siempre un proceso abierto, que requiere tiempo y esfuerzo continuo. En esta dinámica siempre está presente el "riesgo", debido a que existe la posibilidad de que los estudiantes no alcancen lo esperado o no lo hagan suficientemente bien. Aun así, ese riesgo es "bello" porque forma parte esencial de lo que significa educar.

Las investigaciones y las políticas educativas actuales buscan reducir el "riesgo" en la educación, debido a que se centran en la obtención de resultados cuantificables. Pero, al centrarse solo en este aspecto, la educación se convierte en un proceso de producción y adoctrinamiento.

Como consecuencia, se elimina la posibilidad de que el estudiante sea un sujeto que piensa, decide y le otorga sentido a su vida por sí mismo.

Por eso, se plantea la necesidad de identificar si en un sistema tan controlado y un currículo altamente estructurado, todavía existen espacios para que los estudiantes "sean". Es decir, si existen espacios para que los estudiantes duden, exploren, se enfrenten a lo desconocido y construyan significados propios, porque, aunque los objetivos principales de la educación sean la cualificación y la socialización, no se debe olvidar que el riesgo es parte esencial del aprendizaje (Biesta, 2020).

Si bien, el aporte de Gert Biesta ha sido significativo para ayudar a replantear los propósitos de la educación que se han visto afectados por los discursos sobre la educación al servicio del capital humano, hemos considerado que su propuesta se puede nutrir y fortalecer con los aportes de otros pensadores en el campo de la teoría educativa y la filosofía de la educación. Es por esto que introducimos a continuación algunas categorías conceptuales que corresponden al análisis de la escuela entendida desde el significado etimológico de *scholé* (tiempo libre) para pensar (se) y resignificar(se) como sujeto.

2.3 Lo escolar

Masschelein y Simons (2014) afirman que lo escolar surge históricamente de la palabra griega *Schole*, que designaba el tiempo libre dedicado al estudio en la antigua polis. Dicho espacio separaba a los ciudadanos del tiempo dedicado al trabajo y a las obligaciones productivas. Este concepto se constituye como una invención política y democrática que crea un espacio-tiempo, suspendido del orden social existente, en donde el conocimiento deja de ser propiedad exclusiva de élites o expertos para convertirse en un bien común accesible a cualquiera, independientemente

de su origen. Lo escolar emerge, entonces, como un gesto de profanación que libera saberes y prácticas de sus usos particulares, ofreciendo a todos la posibilidad de relacionarse con el mundo de manera libre y transformadora a través del estudio y la atención.

De esta forma los autores realizan una defensa de la escuela argumentando que este es un espacio único de igualdad, en el que todos tienen acceso a los mismos saberes. Así también, la escuela permite que los estudiantes se desliguen temporalmente de su entorno familiar, los problemas; además, brinda la posibilidad de pensar y estudiar junto a otros. Por estas razones, señalan que esta no debe ser vista como un simple medio de producción, sino como un bien público democrático.

Masschelein y Simons (2014), critican los discursos actuales de la educación, ya que estos se centran en la premisa de que, si la escuela no produce resultados económicos, entonces no sirve. que de manera constante cuestionan y desvalorizan la escuela. A partir de esto, se acusa a la escuela de no adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno, y la llaman “obsoleta”.

Para desarrollar su defensa de lo escolar Maschelein y Simons (2014) articulan su argumentación a través de cuestiones fundamentales que revelan la naturaleza específica y el potencial transformador de la escuela. Cada una de estas dimensiones constituye un eje conceptual que permite comprender ¿Por qué la institución escolar merece ser preservada y reivindicada frente a las críticas contemporáneas que buscan su disolución o transformación radical?

Según Masschelein y Simons (2014) la escuela conserva un valor democrático, debido a que organiza de manera singular el tiempo, el espacio, el conocimiento y las relaciones humanas,

lo que demuestra que no es una institución “obsoleta” sino un espacio insustituible sostenido por prácticas como la suspensión, la profanación y la atención.

A continuación, se desarrollará cada una de estas cuestiones para comprender de manera integral la propuesta teórica de los autores sobre la defensa de lo escolar.

2.3.1 Una cuestión de suspensión

La suspensión temporal como uno de los elementos esenciales del tiempo-espacio escolar. Masschelien y Simons (2014) se refieren a este concepto como la capacidad que tiene la institución escolar de interrumpir momentáneamente las dinámicas, roles y presiones que operan en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta interrupción permite que el alumnado se relacione con el conocimiento desde un punto libre y abierto.

Siendo así que la escuela, lejos de ser comprendida como un espacio para la transmisión de contenido, esta debe concebirse, más bien, como un lugar de formación democrática, en donde los estudiantes puedan relacionarse libremente con el saber. En la escuela tienen la oportunidad de asumir este único rol, dejando a un lado, temporalmente, las marcas o expectativas que se les imponen afuera en su contexto familiar, comunitario, religioso, etc.

En este sentido, la verdadera función de este espacio no es la preparación directa para la vida productiva, sino permitir que los niños y jóvenes se separen temporalmente de su entorno y de las expectativas que cargan sobre sus hombros para que en la escuela puedan pensarse de otro modo a partir de encuentros con el saber, con el mundo que les es presentado por medio de las asignaturas curriculares. Por ejemplo, como lo indican los autores Masschelein y Simons (2014):

> La mañana de un estudiante comienza: desayunar, preparar la mochila, correr al bus y llegar a la escuela. Una vez dentro, el ambiente cambia: la escuela se presenta como un umbral hacia otro mundo, donde la calma da paso al aprendizaje. El profesor Smith inicia su clase con una anécdota para captar la atención y suavizar la dificultad de los contenidos. Los alumnos se enfrentan a ecuaciones y al paso del tiempo en medio de sus reflexiones y cuestionamientos sobre la vida del profesor. (pp.31-32)

El ejemplo destaca la idea de una suspensión que aparta al estudiante de las obligaciones y distracciones del contexto externo. Es decir, el docente y la escuela logran que el alumno se concentre plenamente en la clase. Sin embargo, es importante señalar que dicha suspensión no se refleja en la educación actual.

En la práctica contemporánea, los estudiantes suelen ser etiquetados según su origen social y cultural, mientras que los docentes intentan moldearlos bajo la noción de un "profesional ideal". De esta forma los educadores orientan la enseñanza de las asignaturas desde una perspectiva económica. En otras palabras, lo que realmente se hace es "domesticar el tiempo escolar" (Masschelein y Simons, 2014, p. 34).

2.3.2 Una cuestión de profanación

Masschelein y Simons (2014) introducen el término profanación como otro de los elementos esenciales del tiempo-espacio escolar. Este concepto no debe entenderse en un sentido religioso, sino pedagógico, desde esta perspectiva, profanar significa devolver al uso común aquello que normalmente está reservado, restringido o monopolizado por ciertos grupos.

Profanar significa también separar un conocimiento o una destreza de su uso inmediato en la sociedad y devolverlo al ámbito común, donde puede ser estudiado, practicado e interiorizado

libremente por los estudiantes. Es decir, que se trata de una acción en donde los estudiantes pueden descubrir, explorar, equivocarse y aprender, sin la presión de ser productivos todo el tiempo.

En la sociedad, muchos saberes, científicos, artísticos, culturales o tecnológicos, suelen estar limitados a expertos, especialistas o élites. La escuela, al "profanarlos", los abre al acceso público, permitiendo que cualquier niño o niña pueda entrar en contacto con conocimientos que antes estaban apartados. Esta acción convierte a la escuela en un espacio genuinamente democrático, donde todos son invitados a apropiarse de lo que antes estaba prohibido o era inaccesible.

Por ejemplo, como lo indican los autores Masschelein y Simons (2014):

> En Matemáticas, calcular una media no se realiza con el objetivo de tomar decisiones financieras inmediatas, sino como un ejercicio de aprendizaje. Aprender inglés no significa necesariamente redactar una carta real, se trata de practicar la lengua y familiarizarse con sus estructuras. En Cocina, preparar una sopa no implica servirla a una hora específica, sino experimentar con los procesos culinarios. De igual manera, en Carpintería, construir una puerta no tiene como fin instalarla en una casa concreta, sino comprender y aplicar las técnicas de fabricación. (p. 41)

En el ejemplo, el acto de profanación ocurre cuando la actividad es separada de su uso práctico inmediato y llevada al contexto escolar libre de presiones externas, transformándose en algo "libre" y disponible para ser explorado o estudiado. En este sentido, el conjunto de conocimientos de una asignatura escolar es *profanado* (sacado de su uso económico, por poner un ejemplo) para que los estudiantes en la escuela "*se gasten el tiempo*" estudiándolos.

2.3.3 Una cuestión de atención y de mundo

La escuela debe orientar la atención de los estudiantes hacia aquellos aspectos del mundo cuyo sentido deben ser resignificados. Siendo así que, lo escolar se constituye como el espacio y el tiempo en donde se enseña a los estudiantes a mirar el mundo de una manera distinta a la que impone la sociedad. Pues, a través de la suspensión, el alumno se aleja de su contexto exterior, y hace posible que el niño/hijo(a) se convierta en un estudiante (cualquiera) como lo propone Carlos Skliar cuando habla de la inclusión bajo el concepto de "*cualquieridad*". Desde esta perspectiva, se entiende que la escuela permite exponer al estudiante a un mundo que lo invita a "ponerse entre paréntesis" y a pensar que hay algo fuera de uno mismo que vale la pena atender (Masschelein y Simons, 2014).

Esta acción puede reflejarse en la vivencia de Pennac (2010), quien describe cómo tres maestros, con su pasión por su materia, lograron sacarlo de su desaliento y hacerlo sentir vivo y presente en sus clases. Esa experiencia fue tan intensa que la compara con el gesto de salvar a alguien que se ahoga: ellos lo "tiraron" hacia arriba, lo sacaron de su apatía y le hicieron descubrir nuevas facetas de sí mismo: un "yo matemático, un yo historiador, un yo filósofo" (p.149). Durante ese tiempo en clase, podía olvidarse de sí mismo y sentirse realmente presente.

Además, las áreas de conocimiento se convierten en puertas hacia otros universos, en donde el estudiante no solo aprende contenidos, sino que entra en diferentes "mundos": el matemático, histórico y filosófico. Esto le permite experimentar un "yo" distinto dentro de cada disciplina, ampliando su comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea.

Se acusa a la escuela de estar alejada del mundo y que fracasa a la hora de abordar lo que es importante en la sociedad; de ocuparse de destrezas, conocimientos obsoletos y estériles. De

igual forma, se acusa a los docentes de preocuparse demasiado por minucias sin importancia y por la jerga académica. En respuesta a estas recriminaciones, Masschelein y Simons (2014) argumentan que, la profanación y la suspensión hacen posible "abrir el mundo" en la escuela. Es a través de estos actos que el conocimiento se convierte en un bien común accesible a todos en independencia de sus talentos o sus necesidades individuales. Sin embargo, los críticos discrepan en la forma en cómo se comprende el "mundo", pues para ellos se trata de un lugar de aplicabilidad, utilizabilidad, competitividad, etc.

2.3.4 Una cuestión de tecnología

La tecnología y la escuela son ámbitos, que, por lo general, se comprenden como separados; sin embargo, son fundamentales para despertar el interés, abrir el mundo y generar la curiosidad en el estudiante. De esta manera, Masschelein y Simons (2014) proponen unificar estos ámbitos y plantean el término "tecnología escolar". Este término se define como un conjunto de herramientas cuya disposición técnica y material (pizarra, pupitre, libro, etc.) permiten la suspensión y centran la atención en la materia de estudio. Los autores destacan que esta es una forma de conectar con el mundo a través del método. En este marco, técnicas escolares como el dictado, la memorización, la lección y el examen adquieren un valor pedagógico positivo.

Pennac (2010) explica que, el dictado es un método que no debe verse como una simple prueba que exhibe la ignorancia del estudiante, sino como un acontecimiento escolar que posibilita el encuentro con el mundo y con la lengua, a la vez que despierta el interés y la curiosidad En esta actividad, el docente actúa como un mediador que aparta al estudiante de su mundo inmediato para introducirlo en la experiencia del aprendizaje. Por lo que, el dictado representa una oportunidad

emancipadora que invita a "ser capaz de hacer algo" (Pennac, 2010, p.81), fomentando la confianza del estudiante.

2.3.5 Una cuestión de igualdad

La escuela es el espacio en donde se pueden olvidar durante un tiempo las acciones o diferencias que se producen externamente. Dentro del aula no importa el nivel socioeconómico, el nivel académico de los representantes o el dominio que tiene el estudiante del idioma. En el aula todos son iguales y tienen las mismas oportunidades. Masschelein y Simons (2014) plantean que "esta igualdad se convierte en el punto de partida" (p. 66). Es decir, que el docente asume la idea de que todos los estudiantes son capaces y llegan a la escuela con la intención de aprender.

Masschelein y Simons (2014) proponen un ejemplo:

> El profesor conoce las estadísticas sociales y los riesgos asociados a cada estudiante, pero no los deja definir su percepción ni su enseñanza. Aunque Stevie, Naomi y Amir tienen diferentes antecedentes y dificultades, él los trata desde la igualdad de oportunidad, centrándose en la materia y en despertar el interés de todos. En el aula, suspende los prejuicios sociales y las comparaciones estadísticas, reconociendo que el talento y la motivación no son innatos, sino que se desarrollan con tiempo, atención y práctica. (p.64)

En el ejemplo, el docente logra que los estudiantes se centren en el ahora de la clase, olvidando por un momento las diferencias del exterior. Al hacer esto, el estudiante descubre que tiene capacidad de aprender y de crear algo nuevo.

2.3.6 Una cuestión de amor

En este apartado, la cuestión del amor se fundamenta en el papel que desempeña la figura del profesor. Para un docente es importante el dominio metodológico y teórico del conocimiento,

pero también es igual de relevante “el amor por la materia de estudio” y el “amor por los estudiantes”. En este sentido, un profesor es alguien que muestra entusiasmo, preocupación y atención por su materia; además, se involucra activamente en el proceso de aprendizaje del estudiante y enseña por amor, todo esto se puede describir en dos palabras: un “profesor amateur” (Masschelein y Simons, 2014, p.72).

El amor de una materia se basa en el respeto, atención, devoción y pasión. Así, el estudiante se centra en la materia, alejándose del tiempo exterior y centrándose en el presente, en donde la asignatura requiere de atención. Tal como lo indica Pennac (2010) cuando se refiere a sus estudiantes, quienes:

> (…) están a menudo en otra parte. Se liberan con mayor dificultad de la hora precedente, se arrastran por un recuerdo o se proyectan en un deseo cualquiera de otra cosa. Su silla es un trampolín que les lanza fuera de la clase en cuanto se sientan en ella. Eso si no se duermen. Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase. (p.73)

En el ejemplo resalta la importancia de la implicación activa del docente para captar y mantener la atención de los estudiantes. Muestra que, la enseñanza no depende solo de transmitir contenidos, sino de estar plenamente presente y consciente en el aula, conectando con cada alumno

y con la materia. Esto evidencia que la calidad de la enseñanza está íntimamente ligada a la dedicación y la conciencia del docente durante toda la clase.

2.3.7 Una cuestión de preparación

Una escuela imaginada o instrumentalizada busca preparar a los jóvenes únicamente para satisfacer las demandas inmediatas del mercado laboral o la sociedad, centrándose así en formar competencias específicas que pronto quedarán obsoletas. Más allá de esa visión instrumental, la escuela cumple una función esencial como espacio de preparación abierta y libre, donde el aprendizaje no se limita a la utilidad práctica inmediata, sino que es un ejercicio profundo de estudio y experimentación que "pone en forma" a la persona. Esta preparación implica desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que no tengan un propósito final rígido, sino que se relaciona la libertad de explorar, comprometerse y comprobar los límites, tanto intelectuales como sociales (Masschelein y Simons, 2014).

Masschelein y Simons (2014), plantean un ejemplo basado en una novela. De esta forma explican que:

> En el fragmento de la novela de Marguerite Duras, Ernesto expresa su rechazo hacia la escuela, argumentando que no vale la pena y que los niños allí se sienten abandonados. Sin embargo, reconoce que precisamente en la escuela descubrió una verdad importante: la inexistencia de Dios. (pp. 86-87)

El ejemplo muestra que la escuela puede parecer inútil, pero en realidad ofrece un espacio donde los estudiantes enfrentan la realidad y se forman a través del estudio y la práctica. En este caso, Ernesto, al enfrentar la verdad sobre Dios, muestra que el aprendizaje y la formación no se limitan a la adquisición de competencias útiles, sino que también implican un proceso de "ponerse

en forma" intelectualmente. Es decir, la escuela prepara para la vida y no solo para crear competencias para el mundo laboral.

2.3.8 Una cuestión de responsabilidad pedagógica

Para la explicación de esta cuestión es necesario partir de una pregunta central: ¿Cuál es el propósito de la escuela desde el punto de vista pedagógico?, la misma que puede responderse de la siguiente manera: el propósito de la escuela es ofrecer "tiempo libre". Sin embargo, esto no significa que este sea un espacio para la diversión, sino que se trata de ofrecer un lugar en el que se pueda prestar atención al mundo, para aprender, descubrirlo, respetarlo y estar presente en él.

Masschelein y Simons (2014) señalan que, la responsabilidad del pedagogo no se limita a impartir conocimientos ni a ser responsable del crecimiento y desarrollo del estudiante. Los autores explican que la verdadera responsabilidad del docente es compartir el mundo, considerando todos sus aspectos y particularidades, con los estudiantes. De esta forma, el profesor tiene dos responsabilidades principales.

En primer lugar, el docente debe liberar al niño de cualquier saber experto. Es decir, dejar que el niño "sea un niño" lo que implica permitirle explorar, experimentar y aprender sin la presión de alcanzar un propósito inmediato o de que aquello que aprendió sea útil de manera inmediata. Es una invitación a que el niño se sumerja en el estudio y la práctica de manera libre y natural.

En segundo lugar, la tarea del profesor es estimular el interés del niño, pero no enfocándose en las necesidades individuales, sino en los conocimientos, prácticas y experiencias que compartimos como sociedad. Cuando el profesor demuestra su entusiasmo y cuidado hacia estos aspectos, los niños perciben ese interés y también se involucran.

Masschelein y Simons (2014), plantean como ejemplo las actividades pedagógicas realizadas dentro de entornos hospitalarios:

> La escuela en el hospital continúa su labor incluso con niños terminales, respetando su derecho a aprender hasta el último día. Aunque algunos piensen que un niño enfermo debe distraerse con televisión o lecturas ligeras, la escuela toma en serio su rol como docente. Los profesores ofrecen tiempo de calidad, centrado en temas de estudio como álgebra, gramática o pintura, dejando de lado la enfermedad. (p. 89)

En el ejemplo, el profesor no representa a un médico, sino a un educador, en este sentido, imparte temas de estudio al niño. A partir de esta acción el estudiante se implica en algo diferente a su enfermedad, mantiene rutinas, y abre su mente al mundo más allá de su condición. De esta manera, la escuela y las actividades pedagógicas le permiten dejar su enfermedad atrás por un momento para garantizar su derecho a la educación.

3. Marco Metodológico

Con base al marco teórico planteado, se estableció un vínculo entre los propósitos de la educación propuestos por Biesta (2020): Cualificación Socialización y Subjetivación con los elementos que forman lo escolar planteados por Masschelein y Simons (2014). Ambos autores comparten la idea de que la acción educativa debe dirigirse hacia la libertad del estudiante para que pueda convertirse en un individuo libre y consciente ante sus decisiones.

Por lo tanto, este trabajo investigativo se organiza a partir de tres categorías: Cualificación, Socialización y Subjetivación. Estas dimensiones se articulan con los elementos de lo escolar propuestos por Maschelein y Simons (2014): Suspensión, Profanación y Atención al mundo, los cuales se integran como indicadores para analizar las dinámicas de los propósitos educativos dentro del currículo de Lengua y Literatura del subnivel elemental. En consecuencia, las categorías, dimensiones e indicadores que estructuran este estudio se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz de operacionalización.

Categorías	***Subcategorías***	***Indicadores***
Cualificación	*Competencias*	- *Conocimiento.* - *Habilidades.* - *Actitudes*

Socialización	*Inserción en normas y valores* *Inserción en tradiciones*	*- Social* *- Éticas* *- Culturales*
Subjetivación	*Libertad*	*- Suspensión.* *-Profanación.* *-Atención.*

Nota: Matriz de categorización

3.1 Metodología

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos realizados para responder la pregunta y cumplir con los objetivos planteados en el presente trabajo. Para lo cual, se empleó un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo de investigación. Como método se seleccionó el estudio de caso, el mismo que se construyó a partir de la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos: Observación, entrevista y la revisión documental.

3.1.1 Enfoque y paradigma

Este estudio utilizó el enfoque cualitativo de investigación, ya que sus estrategias de recolección de datos permitieron profundizar en el tema abordado en este trabajo. Este enfoque, según Flick (2004) se caracteriza por seguir un proceso de recopilación y análisis de datos no numéricos, que tiene como objetivo comprender conceptos, opiniones o experiencias de los sujetos de investigación. De esta manera, se centra en la obtención de información detallada sobre vivencias, emociones y comportamientos, además que explora los significados que las personas

asignan a dichos fenómenos. Por lo tanto, los resultados se expresan mediante datos narrativos (Santander, 2021).

El principal objetivo del enfoque cualitativo no es la cuantificación de variables, sino la comprensión de la naturaleza de los problemas estudiados y las relaciones que se establecen entre los actores involucrados (Vega et al., 2014). Por lo tanto, este enfoque busca interpretar significados, percepciones y experiencias de los individuos que forman parte de la investigación para obtener una visión integral y profunda del fenómeno en su contexto real.

Una vez analizados los fundamentos teóricos del enfoque cualitativo, es importante examinar cómo se utilizó en este trabajo. Mediante este enfoque se buscó comprender de manera profunda la realidad educativa desde una perspectiva interpretativa, teniendo en cuenta percepciones, significados y experiencias de sujetos del contexto que se investiga. Además, se interpretó las prácticas y discursos que evidencian cómo la institución educativa actúa frente al contexto social que la rodea (la coyuntura actual del ecuador). De este modo, la investigación cualitativa brinda las herramientas necesarias para comprender el papel de la escuela en la formación del sujeto y su interacción con el entorno.

Así mismo, este trabajo investigativo optó por emplear el paradigma Interpretativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) este paradigma se basa en la comprensión y descripción de lo investigado y surge como reacción al concepto de explicación y predicción típica del paradigma positivista. El paradigma Interpretativo se usa para comprender e interpretar los significados que los sujetos asignan a sus experiencias.

Se optó por emplear este paradigma porque el análisis realizado en el presente trabajo no mide ni cuantifica, sino que interpreta el sentido y la presencia que adquieren las categorías de Cualificación, Socialización y Subjetivación dentro del Currículo Nacional y en práctica educativa del 3 grado de EGB. A partir de la lectura y comprensión del discurso curricular, se analiza cómo se priorizan ciertos propósitos educativos sobre otros, identificando significados, matices y ausencias de los mismos. Esto implica comprender el currículo como un texto social y culturalmente construido, cuyo sentido se interpreta desde un marco teórico (Biesta).

3.2 Estudio de caso

Este trabajo busca analizar las funciones de la escuela propuestas por Gert Biesta en relación con la práctica preprofesional para cuestionar su aplicación en el contexto educativo. Para ello, se implementó como método de investigación el estudio de caso que es descrito por Vayreda (2013) como una forma de investigación orientada al análisis profundo de un fenómeno especifico, el cual se encuentra delimitado dentro de un contexto real. Por medio de este método, se profundizó y relacionó la práctica educativa con la teoría, lo cual permitió realizar un proceso de reflexión sobre la realidad observada, analizando cuáles son las funciones educativas que están presentes dentro del aula.

3.2.1 Estudio de caso cualitativo

Se aplicó el estudio de caso cualitativo, el mismo que se define como un proceso de indagación que se basa en el análisis sistemático de la realidad educativa (Álvarez y Maroto, 2012). A través de este método es posible comprender e interpretar una situación específica en su contexto natural. La elaboración del estudio de caso facilitó la exploración de los sustentos teóricos de los propósitos de la educación propuestos por Biesta: Cualificación, Socialización y Subjetivación, y

cómo estos se presentan o no en el aula, lo que permitió analizar de manera clara y fundamentada la realidad observada en el contexto educativo.

3.2.2 Unidad de análisis y Unidad de observación

La unidad de análisis (U.A.) es definida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como aquella persona, colectivo u objeto que "produce los datos o información que se examinará" (p. 198). En este sentido, la U.A. fue el currículo del área de Lengua y Literatura de Educación Básica Elemental, el mismo que constituye el objeto de análisis interpretativo bajo los propósitos de la educación planteados por Biesta.

En cambio, la unidad de observación (U.O.) "constituye la población del estudio" (Azcona, 2013, p. 73). Para este trabajo, la U.O. fue el tercer grado de Educación General Básica de una institución educativa de la ciudad de Cuenca. Se seleccionó esta unidad de observación debido a que los estudiantes de este subnivel se encuentran en una etapa clave de su desarrollo académico y formativo, puesto que están aprendiendo a ser personas con voz y criterio propio, por lo que el tema de este trabajo fue pertinente para este nivel educativo.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas permitieron comprender la realidad del fenómeno estudiado. En este caso, las técnicas aplicadas para recolectar la información y para su posterior análisis fueron: la observación, la entrevista, la revisión documental y el análisis de contenido. En relación con las técnicas, como instrumentos se diseñaron guías de observación, guiones de entrevista, fichas de revisión documental y matrices de análisis de contenido. Estos instrumentos se elaboraron y aplicaron con el propósito de comprender las funciones de la

educación en el aula del subnivel elemental de Educación General Básica, poniendo especial énfasis en la Subjetivación del estudiante y en la manera en que se presenta dentro del contexto escolar y el Currículo Nacional Ecuatoriano del nivel elemental de la asignatura de Lengua y Literatura.

3.3.1 Técnicas

En este apartado se presentan las técnicas de investigación seleccionadas para elaborar este trabajo investigativo.

3.3.1.1 Observación. Esta fue la primera técnica de recopilación de datos que se empleó. La modalidad de observación seleccionada fue la no participante, ya que esta facilita la observación de las interacciones de los estudiantes dentro del aula. De acuerdo con Campos y Martínez (2012), se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario.

Se seleccionó este tipo de observación porque permitió registrar de manera objetiva las dinámicas del aula, sin intervenir en el desarrollo normal de la clase, garantizando así la neutralidad y validez de la información obtenida. Esta técnica se aplicó durante las prácticas preprofesionales por un periodo de 3 semanas. Para realizar el proceso de observación, se eligieron las clases del área de Lengua y Literatura por dos razones principales. La primera se debió a que es una materia fundamental dentro del ámbito educativo y la segunda porque cuenta con una alta carga horaria, por lo tanto, esta materia se trabaja durante toda la semana. Para la aplicación de esta técnica, se desarrolló una guía de observación con indicadores relacionados con la categoría de análisis.

3.3.1.2 Entrevista. Esta técnica se define como un conversatorio guiado entre el investigador y los sujetos de estudio (Páramo et al., 2020). Este diálogo se realiza con el objetivo de obtener información sobre aspectos o temas que el investigador busca profundizar. La entrevista requiere de un guion previamente elaborado en el cual se incluyan las preguntas que se realizarán durante la entrevista.

La entrevista, más que emplearse como una técnica para obtener información, debe concebirse como un espacio de comunicación que busca acceder a las subjetividades de las personas (sus pensamientos, emociones, experiencias, sentidos). En esta investigación se empleó la entrevista semiestructurada, la cual permite realizar una serie de preguntas previamente definidas e integrar otras no previstas, pero que facilitan la profundización y la aclaración de las respuestas (Feria et al., 2020). Se optó por emplear esta técnica debido a que permite obtener información sobre cómo el docente del aula interpreta y pone en práctica los dominios de cualificación, socialización y subjetivación en el aula.

3.3.1.3 Revisión documental. Bowen (2009) define esta técnica como un proceso para examinar e interpretar textos producidos sin la intervención del investigador, con el fin de obtener significados, comprender información y generar conocimiento empírico. Además, esta técnica produce fragmentos de citas, frases y extractos, que posteriormente se organizan en temas y categorías mediante el análisis de contenido. Por ende, el objetivo principal de esta técnica es analizar, reflexionar e interpretar aquellos datos que contribuyen a la investigación. A través de las fichas de revisión documental se registró la información del Currículo Nacional Ecuatoriano que tiene relación con la Cualificación, Socialización y Subjetivación.

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1 Guía de observación. Es un instrumento que integra los indicadores descritos para cada categoría a observarse (Medina et al., 2023). La guía de observación orienta y permite registrar los datos necesarios sobre las áreas de investigación para analizarlos de manera posterior. Este instrumento se aplicó durante 3 semanas, los días lunes, miércoles y jueves. En total se elaboraron 3 guías de observación (Anexo 1) cada una de ellas se relacionó de manera directa con las funciones de la educación propuestas por Biesta. Estos instrumentos se aplicaron en las clases de Lengua y Literatura de la siguiente manera:

- Semana 1- Cualificación.
- Semana 2 - Socialización.
- Semana 3- Subjetivación.

3.3.2.2 Guion de entrevista. Este instrumento contiene las preguntas que se realizarán durante la entrevista, con la finalidad de obtener datos que permitan profundizar en las categorías de análisis de una investigación (Troncoso y Amaya. 2017). El guion de entrevista se diseñó en función de las categorías de este trabajo: Cualificación, Socialización y Subjetivación (Anexo 2) y se aplicó a la docente responsable del aula, quien imparte todas las asignaturas.

3.3.2.3 Fichas de revisión documental. Este es un instrumento que permite revisar, seleccionar y analizar información de documentos personales, institucionales, gubernamentales, entre otros. Las fichas de revisión documental no tienen un formato fijo, sino que estas se elaboran de acuerdo con las categorías de investigación (Martínez et al., 2023). El principal documento de análisis de este trabajo fue el Currículo Nacional Ecuatoriano de básica elemental de la asignatura

de Lengua y Literatura, al cual se tuvo acceso por medio de la página web del Ministerio de Educación de Ecuador. Se diseñaron fichas de revisión documental para seleccionar y registrar de manera previa la información del currículo relacionada con las categorías de este trabajo (Anexo 3).

4. Análisis de datos

Para analizar la información relacionada con las funciones de la educación propuestas por Biesta (2020) dentro del currículo, se optó por usar el análisis de contenido con enfoque cualitativo. Hsieh y Shannon (2005) explican que este procedimiento se emplea para estudiar datos textuales de entrevistas, documentos, relatos, textos escritos, entre otros. A través de este proceso, se presta atención al contenido del texto y a su significado contextual, es decir, no solo se considera lo que se dice literalmente o se limita a contar palabras; sino que su finalidad es examinar los textos de manera profunda.

De esta manera, el análisis de contenido es un proceso sistemático que implica categorizar, codificar y clasificar para comprender el sentido que emerge de los datos narrativos. Asimismo, los autores han identificado 3 enfoques para interpretar textos: el convencional, el dirigido y el sumativo, sin embargo, para realizar el análisis de los contenidos del currículo se emplearán 2 enfoques: el convencional y el dirigido.

El análisis de contenido convencional es un método utilizado cuando se sabe poco sobre un fenómeno y no existe una teoría previa; es decir, se describe el fenómeno a partir del análisis realizado. Este procedimiento le permite al investigador identificar palabras, citas y frases relevantes, a partir de las que se crean códigos que posteriormente se agrupan en categorías y

subcategorías. Se seleccionó este enfoque debido a que, a lo largo del análisis de las citas y fragmentos del currículo se han identificado indicadores nuevos que forman parte de las categorías planteadas en la operacionalización.

En cambio, el análisis de contenido dirigido es un método que se emplea cuando ya existe una teoría previa que orienta la búsqueda de información dentro de los documentos a revisarse. En este enfoque, el investigador parte de una teoría existente, donde se identifican categorías, las mismas que guían tanto las preguntas de investigación como la codificación de los datos. Por lo tanto, esta investigación se basa en el método de análisis de contenido dirigido, debido a que parte de un proceso deductivo, que mediante la revisión de los aportes teóricos de Biesta, Simons y Masschelein se relacionaron con las categorías de operacionalización. Por ende, el análisis de contenido se realiza a partir de indicadores predefinidos (Hsieh y Shannon, 2005).

Esta técnica se empleó para realizar el proceso de análisis del currículo del subnivel elemental de Lengua y Literatura. El mismo que se desarrolló a través de las fases propuestas por Vayreda (2013), quien plantea que el análisis de contenido se realiza mediante 2 etapas:

1. Primera etapa: proceso de lectura flotante.
2. Segunda etapa: Consolidación del análisis.

Es importante considerar estas etapas, ya que permitirán asegurar la confiabilidad y validez del proceso de análisis realizado. A continuación, se describen las acciones desarrolladas en cada una de ellas.

4.1 Primera etapa: el proceso de lectura flotante.

Esta primera etapa se centra en realizar una lectura flotante para familiarizarse con los documentos que se pretenden analizar. Por lo tanto, en esta fase se realizó un acercamiento inicial al currículo, considerando las categorías de análisis: Cualificación, Socialización y subjetivación. Esto facilitó la formación de percepciones e impresiones preliminares sobre las mismas.

Para el cumplimiento de esta primera etapa se consideran 3 actividades:

1. Selección del documento.
2. Formulación de objetivos.
3. Identificación de indicadores.

Como primera tarea se identificaron las secciones del currículo nacional sobre las que se realizará el primer análisis general. De manera posterior, se definió el número de páginas correspondientes al subnivel Básica Elemental de la asignatura de Lengua y Literatura. Una vez realizado este proceso, la segunda tarea consistió en el establecimiento de los objetivos que guiarán el análisis. Es importante mencionar que, las interrogantes planteadas a lo largo del marco teórico contribuyeron a formular los objetivos que guiaron el análisis de contenido.

La tercera tarea se centró en la identificación de conceptos, frases, destrezas y objetivos del currículo del subnivel básica elemental del área de Lengua y Literatura que se relacionan con la Cualificación, Socialización y la Subjetivación. Todas las actividades realizadas en este momento constituyen la segunda etapa: categorización. De esta forma, a través de este proceso exploratorio se detectó aquellos aspectos relevantes que emergen del currículo y que guardan relación tanto con el objetivo como con las categorías de análisis.

Finalmente, la última tarea del preanálisis consistió en la preparación del material a analizarse. Esta tarea permitió transformar la información de los documentos en datos útiles para el análisis sistemático en base a la categorización. Por lo cual se realizaron diferentes actividades como: organizar, subrayar, resaltar y marcar los elementos más significativos encontrados en el currículo del subnivel básica elemental del área de Lengua y Literatura. De esta forma, al finalizar esta primera fase, se pudo obtener toda la información relacionada con la Cualificación, Socialización y Subjetivación del currículo, la misma que sería clasificada y organizada en la siguiente fase.

4.2 Segunda etapa: La consolidación del análisis.

En esta etapa, el material seleccionado en la primera fase se organiza para convertir la información en datos útiles que permitan responder al objetivo planteado. Además, se procedió a realizar el filtrado y reducción de la información, lo que facilitó la identificación y clasificación de elementos. Es decir, que en esta etapa el análisis se realiza de manera sistemática y organizada, lo que implica no solo leer, sino analizar formalmente el contenido. Para realizar este procedimiento se desarrollaron tres actividades: determinación de categorías, codificación y análisis inferencial.

Esta etapa se determinan las pautas que orientarán el análisis del contenido, cuyo propósito es identificar cómo se expresan los indicadores de las funciones de Cualificación, Socialización y Subjetivación dentro del Currículo Nacional Ecuatoriano. Para ello, se seleccionaron las directrices de enumeración que permitieron convertir la información textual en datos útiles.

Como primera actividad se realizó la categorización, en la cual se clasificó y diferenció los elementos recopilados a partir de los indicadores previamente establecidos dentro del proceso de

identificación de categorías y sus indicadores (operacionalización). En segunda instancia se llevó a cabo el proceso de codificación, el mismo que consistió en la asignación de códigos semánticos a cada indicador, para ello se utilizaron marcas de tipo numérico, así como textual para identificar y etiquetar las unidades de datos según su pertenencia a cada categoría. Siendo así que, cada unidad de registro se expone mediante un código que representa a los indicadores y las categorías.

Para facilitar la comprensión del sistema de códigos empleados, se plantea el siguiente ejemplo: "1) Cualificación-I01" el cual representa al Indicador número 1 de la categoría "Cualificación".

En la tercera actividad, todos los datos se consolidan a través de una descripción detallada a nivel inferencial, considerando la relación establecida entre los objetivos y las categorías de investigación. Por consiguiente, toda la información se presenta de forma organizada y en correspondencia con las categorías e indicadores planteados en este trabajo.

4.2.1 Matrices de análisis de contenido.

Para realizar el análisis de contenido de currículo del subnivel elemental del área de Lengua y Literatura, se diseñaron matrices de análisis basadas en el modelo propuesto por Cabrera (2009). De esta manera, se elaboró una matriz de análisis para cada categoría con el objetivo de organizar y clasificar la información encontrada dentro del currículo (Anexo 4).

Tabla 2

Matriz de análisis de contenido

Indicadores	**Unidad de análisis**		
	Unidad de muestreo	***Unidad de registro***	***Codificación***

Nota: Adaptado de Cabrera (2009)

En el siguiente apartado se presenta el análisis de contenido de la información recabada con las diferentes técnicas e instrumentos empleados en este trabajo.

4.3 Análisis de contenido por técnica

4.3.1 Análisis de contenido recolectado por medio de la técnica de la observación

A partir del análisis de la guía de observación, se evidenció que la categoría Cualificación se orienta al desarrollo de habilidades básicas. La cualificación se entiende como el proceso mediante el cual el estudiante adquiere las herramientas y competencias necesarias para interactuar con el mundo simbólico y cultural. En el contexto observado, este proceso no se limita a la repetición técnica, sino al desarrollo de capacidades interpretativas, por ello se manifiesta en la adquisición de herramientas simbólicas que permiten al estudiante interactuar con su cultura.

El proceso de cualificación se refleja en la habilidad para definir palabras desconocidas mediante la contextualización o el uso de imágenes. Aunque se reconoce que es una etapa en la que el acompañamiento docente sigue siendo fundamental para consolidar la autonomía.

En el aula esto se evidenció cuando los alumnos lograron identificar la intención comunicativa en textos cotidianos, reconociendo propósitos de informar o persuadir en cuentos y palabras funcionales. Un ejemplo concreto de esta categoría es el uso de palabras desconocidas mediante el apoyo de imágenes y la guía docente.

Esto también se evidenció en el uso de las reglas ortográficas para las letras "x", "h", "w" y la capacidad de secuenciar lógicamente hechos en una lectura; demuestran que el estudiante está siendo cualificado para participar activamente en la cultura escrita. Esto no se limita a la corrección

ortográfica, sino que se manifiesta en la capacidad del alumno para interpretar el mundo (identificar intenciones) y actuar sobre él (resolver significados por contexto), sentando las bases necesarias para los procesos de subjetivación posteriores.

Por otra parte, la socialización en el aula no es solo convivencia, sino la construcción de una ética del encuentro y el respeto por la diversidad dentro de una comunidad de aprendizaje. Los estudiantes demuestran la interiorización de normas de intercambio comunicativo, como el respeto de turnos y la escucha activa durante los diálogos en clase. Esta socialización se potencia en las actividades lúdicas y juegos, en donde la construcción de significados sobre los textos se vuelve un ejercicio colectivo y participativo.

Se evidencia que los estudiantes aplican normas básicas de convivencia, como el respeto a los turnos de la palabra y la escucha activa durante los diálogos. Además, se observa que, aunque existen interrupciones naturales por la edad, predomina el respeto al flujo comunicativo y fortalece los procesos cognitivos cuando los estudiantes participan de forma colaborativa para entender un texto. Este intercambio de ideas y la construcción de respuestas grupales se ven potenciadas por el uso de metodologías lúdicas y juegos

Se observa una socialización de carácter ético cuando los alumnos demuestran respeto por las opiniones ajenas, incluso si difieren de las propias. Asimismo, el cumplimiento de acuerdos y consignas en trabajos grupales refleja una responsabilidad compartida frente a las tareas comunes. Esta categoría también se manifiesta en la valoración de la diversidad lingüística y el sentido de pertenencia. Esto es evidente cuando los estudiantes interactúan con textos de la tradición oral

ecuatoriana o participan en actividades culturales y danzas, reconociendo el valor de su entorno y el de sus compañeros en un clima inclusivo.

La socialización en el aula no se limita a la coexistencia funcional, sino que se articula como una ética de la convivencia. A través del respeto a la palabra del otro y la participación en la tradición cultural ecuatoriana, el estudiante transita de una individualidad aislada hacia una pertenencia comunitaria, sentando las bases necesarias para que los procesos de subjetivación (suspensión y profanación) ocurran en un entorno de seguridad y respeto mutuo.

La subjetivación se define como el proceso pedagógico y existencial mediante el cual un individuo deja de ser un simple receptor de información o un "objeto" de intervención para convertirse en un sujeto con voz, pensamiento y presencia propia (Biesta, 2020). No se trata solo de aprender contenidos, sino de cómo ese aprendizaje transforma quién es el estudiante y cómo se posiciona frente al mundo.

La categoría de subjetivación es la más crítica, ya que, según lo observado, el aula raramente se convierte en un espacio de suspensión o profanación real, puesto que los estudiantes están más preocupados por cumplir con sus tareas y evitar errores que por explorar los saberes de forma reflexiva. Como se menciona en los antecedentes teóricos, esto reduce al estudiante a ser un “simple receptor de información”, limitando su capacidad para actuar como sujeto con voz propia. Este hallazgo coincide con la percepción docente, quien menciona que la subjetivación es la función que más trabajo requiere en la práctica educativa actual.

Los estudiantes no se limitan al cumplimiento estricto de las consignas, sino que utilizan los recursos del lenguaje literario de forma lúdica y creativa mediante dramatizaciones e

imitaciones. Esta subjetivación se consolida cuando los alumnos intervienen sus materiales de estudio (dibujos, dictados y actividades de creación) para dotarlos de un sentido personal y único. Al "profanar" la tarea y convertirla en un espacio de expresión propia, el estudiante deja de reproducir información para empezar a producir sentido desde su propia subjetivación.

Finalmente, la dimensión de la atención revela una apertura significativa del sujeto hacia el mundo exterior. La subjetivación se manifiesta aquí no como una mirada introspectiva, sino como una curiosidad que trasciende la individualidad y cuestiona el "orden natural" de las cosas. Este interés genuino se apoya en la autonomía, pues los estudiantes seleccionan sus libros basados en su curiosidad personal y no por imposición externa, utilizando el sistema del "pasaporte lector" como un catalizador de sus propios intereses. En este sentido, el aula logra que los temas tratados (tradiciones, cultura y ciencia) se vinculen con la realidad cotidiana del alumno, permitiéndole habitar el mundo desde una postura crítica y consciente.

Por lo tanto, dentro del área de Lengua y Literatura, la guía de observación evidencia que el proceso de enseñanza aprendizaje se centra mayormente en estrategias de copia y dictado por parte de la docente. Si bien se desarrollan habilidades como la lectura y la escritura, estas se trabajan con escasas oportunidades para la expresión personal, la interpretación crítica de textos o la producción escrita con sentido propio. Asimismo, la falta de materiales, como el libro TIZA 3, en algunos estudiantes, condiciona su participación y refuerza desigualdades dentro del aula, lo que impacta tanto en la cualificación como en la subjetivación de los estudiantes.

4.3.2 Análisis de contenido recolectado por medio de la técnica de la entrevista

La entrevista realizada a la docente del aula constituye un valioso testimonio que permite aproximarse a las complejidades, tensiones y posibilidades que atraviesa la práctica educativa en

el contexto ecuatoriano contemporáneo. A través de sus respuestas, emergen no solamente las estrategias pedagógicas que implementa en el aula, sino también sus concepciones sobre el aprendizaje, la convivencia, la formación humana y los desafíos estructurales que limitan su quehacer docente.

El análisis que se presenta a continuación organiza sus reflexiones en torno a las tres categorías fundamentales para comprender la subjetivación desde el currículo nacional: Cualificación, Socialización y Subjetivación. Cada una de estas dimensiones serán abordadas no como elementos aislados, sino como esferas que se entrelazan permanentemente en la vida del aula, configurando experiencias formativas que trascienden lo académico.

La categoría de cualificación, según Biesta (2020) se comprende como el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades técnicas y competencias para desempeñarse en diversos contextos. Según la docente, esta categoría se vincula fuertemente con una concepción pragmática y situada del aprendizaje. Para ella, la verdadera apropiación del conocimiento ocurre cuando los estudiantes pueden "hacer", "realizar" y "aplicar" lo aprendido en escenarios que trascienden las paredes del aula. Esta perspectiva revela una comprensión profunda de que el aprendizaje no se agota en la memorización o repetición de contenidos, sino que encuentra su sentido más pleno cuando los niños pueden movilizar sus saberes para resolver problemas concretos de la vida cotidiana.

Resulta particularmente reveladora una situación donde la docente proporciona un ejemplo sobre un niño que viaja en autobús y corre el riesgo de perderse. En esta situación hipotética, la docente visualiza con claridad cómo la habilidad de "leer y comprender" situaciones se convierte en una herramienta de supervivencia y autonomía. No se trata únicamente de que el estudiante

decodifique palabras, sino de que sea capaz de interpretar una situación compleja, tomar decisiones y buscar ayuda de manera segura. Esta mirada sobre la cualificación implica, entonces, una dimensión profundamente humana: aprender no es solo acumular información, sino desarrollar criterio para actuar en el mundo.

No obstante, es importante detenerse en la complejidad que la propia docente reconoce al abordar esta dimensión. Cuando menciona que trabaja con "niños pequeños" y que "el mobiliario no se da para trabajar en equipo", está poniendo sobre la mesa una tensión fundamental entre las intenciones pedagógicas y las condiciones materiales en las que se desarrolla su labor. Esta observación, lejos de ser una simple queja, constituye una reflexión crítica sobre cómo el espacio escolar, sus objetos y su organización pueden habilitar o restringir ciertas formas de cualificación. El mobiliario fijo, pensado quizás para otra época o para otras concepciones pedagógicas, se convierte en un obstáculo para el aprendizaje colaborativo, obligando a la docente a improvisar estrategias "de pie" o en espacios no convencionales.

La entrevista también revela la importancia que la docente otorga al uso de material concreto y a las clases interdisciplinarias como recursos potentes para la cualificación. Cuando afirma que "cuando trabajamos con herramientas y cuando presentamos material y cuando es material concreto es mucho mejor", se adhiere implícitamente a teorías del aprendizaje que reconocen el valor de la manipulación, la experimentación y los sentidos en la construcción del conocimiento. Esta convicción se ve reforzada cuando menciona la posibilidad de integrar asignaturas, utilizando la expresión popular "matar dos pájaros de un solo tiro" para referirse a la eficacia de los enfoques interdisciplinarios. Sin embargo, cabe preguntarse si esta integración

responde a una planificación deliberada o más bien a una estrategia de supervivencia frente a la sobrecarga curricular y la limitación de tiempos.

Un aspecto particularmente relevante para el análisis es la mención que hace la docente sobre el exceso de estudiantes en el aula. La cifra que proporciona 35, 40, incluso 43 niños por clase no es un dato menor, sino que constituye una condición estructural que redefine por completo las posibilidades de cualificación. En este contexto, la docente reconoce que debe "hacerse mago" para llegar a todos, admitiendo implícitamente que una parte significativa de los estudiantes queda fuera de su atención. Esta confesión, cargada de honestidad y también de frustración, pone en evidencia cómo las políticas educativas y las condiciones laborales inciden directamente en la calidad de los procesos de cualificación, más allá de la voluntad o preparación individual del docente.

En esta categoría resulta significativa la importancia que la docente otorga a la capacidad de los estudiantes para "representar" lo aprendido, ya sea de forma escrita, práctica o en el diario vivir. Esta representación no es para ella un simple ejercicio de verificación, sino una evidencia de que el conocimiento se ha incorporado realmente a la estructura cognitiva y existencial del niño. Cuando un estudiante es capaz de recordar lo visto días atrás, de establecer conexiones o de anticipar resultados, está demostrando que el proceso de cualificación ha sido exitoso porque ha logrado instalar el aprendizaje en el tiempo, más allá de la inmediatez de la clase.

La categoría de socialización, entendida como el proceso por el cual los estudiantes interiorizan normas, valores, pautas de comportamiento y formas de relación con los demás, ocupa un lugar central en el relato de la docente. A lo largo de la entrevista, la docente despliega una

concepción de la socialización que no se limita a la imposición de reglas, sino que implica una construcción cotidiana, dialógica y situada de la convivencia.

Uno de los aspectos más interesantes de su testimonio es la distinción que establece entre la enseñanza del respeto en la escuela y el respeto que "viene de la casa". Para la docente, la escuela no parte de cero en materia de socialización, sino que recibe a niños que ya han sido formados (en mayor o menor medida) en sus hogares. Su labor, desde esta perspectiva, consiste en "reforzar" esas enseñanzas previas, en darles continuidad y profundidad. Esta postura revela una comprensión de la socialización como un proceso que trasciende la institución escolar y que involucra a múltiples actores y ámbitos de la vida del niño.

Sin embargo, esta misma afirmación abre preguntas importantes sobre los casos en que la socialización familiar entra en tensión con los valores que la escuela pretende promover. ¿Qué ocurre cuando lo que el niño aprende en casa contradice las normas escolares? ¿Cómo aborda la docente esas situaciones? La entrevista no profundiza en estos conflictos, pero su mera mención sugiere que la docente es consciente de que la socialización no es un proceso armónico y lineal, sino que puede estar atravesado por tensiones y contradicciones.

Un aspecto particularmente valioso de la entrevista es la importancia que la docente otorga a las rutinas y los hábitos como ejes estructurantes de la vida en común. Cuando describe cómo los niños se "rigen a una costumbre" y reaccionan con extrañeza si la maestra altera el horario previsto, está evidenciando el papel fundamental que juegan las estructuras temporales en la configuración de la experiencia escolar. Estas rutinas no son meros formalismos, sino que proporcionan seguridad, previsibilidad y un sentido de orden que permite a los niños sentirse orientados en el espacio-tiempo escolar. La frase "sin la práctica no hay nada" condensa una

concepción de la socialización como un proceso que requiere reiteración, consistencia y corporalización.

En el plano de las relaciones interpersonales, la docente despliega una serie de estrategias para promover el respeto a la diversidad y la participación equitativa. Destaca especialmente su atención a aquellos estudiantes que "casi nunca hablan", procurando darles la palabra y visibilizarlos en un contexto donde suele prevalecer la voz de los más extrovertidos. Esta sensibilidad hacia los silenciosos, hacia los que ocupan los márgenes de la interacción áulica, revela una concepción de la socialización que no se contenta con la simple coexistencia, sino que busca activamente la inclusión y el reconocimiento de todos.

La referencia a la diversidad cultural y física de los niños " unos son de piel canela, otros bien blancos" muestra también su intención de construir una comunidad donde las diferencias no sean motivo de exclusión sino de riqueza colectiva. Su afirmación de que "todos somos un mundo diferente" y de que "nadie es más que el otro" por sus características físicas constituye una declaración de principios que busca contrarrestar las lógicas discriminatorias presentes en la sociedad más amplia.

En cuanto a la gestión de conflictos, la entrevista ofrece un panorama matizado. Por un lado, la docente minimiza la ocurrencia de peleas graves en el aula, situándolas preferentemente en el espacio del recreo y caracterizándolas más como roces accidentales que como enfrentamientos deliberados. Por otro lado, su descripción de los juegos infantiles como "correr y correr y correr" sin un propósito claro revela una cierta distancia crítica respecto a las formas de juego espontáneo de los niños. Su sugerencia de que ese tipo de actividad debería realizarse en las horas de Educación Física delata una concepción del tiempo escolar como un continuo organizado

y con finalidades específicas, donde el juego libre podría ser visto, quizás, como una pérdida de tiempo.

Esta tensión entre la estructura adulta y la espontaneidad infantil es uno de los puntos que merecería una reflexión más profunda. ¿Hasta qué punto la socialización escolar implica necesariamente la canalización y regulación de los impulsos lúdicos de los niños? ¿Existe espacio en la escuela para formas de juego no directamente orientadas a objetivos pedagógicos? Las respuestas de la docente no abordan estas preguntas directamente, pero las insinúan, dejando abierto un campo de indagación relevante.

Finalmente, la docente menciona el papel del ejemplo personal como herramienta de socialización. Su afirmación de que "el maestro es el espejo donde los chicos se ven" y su preocupación por cumplir con las tareas para que los estudiantes también cumplan, revela una conciencia aguda del carácter performativo de la conducta adulta. Los niños no aprenden solo por lo que se les dice, sino fundamentalmente por lo que observan en las figuras de autoridad. Esta comprensión ética de la docencia sitúa a la docente en una posición de responsabilidad que trasciende la mera transmisión de contenidos.

Respecto a la categoría de subjetivación, la entrevista muestra que la docente busca generar espacios donde los estudiantes puedan expresar su singularidad, sus emociones y construir su propia identidad dentro del entorno escolar. La docente otorga gran importancia al bienestar emocional de los niños, especialmente de aquellos que enfrentan dificultades en sus hogares o que presentan necesidades educativas especiales. Para ello, utiliza estrategias como la motivación activa, las canciones y los juegos, con el propósito de que los estudiantes dejen atrás los problemas familiares y puedan vivir la escuela como un espacio de felicidad y seguridad afectiva.

Un momento particularmente revelador es cuando relata la experiencia de un niño que, sintiéndose abrumado, le pidió un abrazo y le confesó: "Yo quería estar con usted", evidenciando que la docente se convierte en una figura de contención emocional y refugio. Además, la docente fomenta la curiosidad y la exploración personal mediante preguntas semiabiertas, adivinanzas y el uso de dibujos, permitiendo que los niños se apropien de los contenidos desde su propia interpretación. También promueve que los estudiantes asuman el rol de maestros, explicando o preguntando a sus compañeros, lo que les permite construir su propio entendimiento y desarrollar confianza en sus capacidades. De esta manera, la docente no solo transmite conocimientos, sino que acompaña la formación de sujetos autónomos, sensibles y con voz propia dentro del aula.

Con respecto al área de Lengua y Literatura la docente señala que su enseñanza se orienta al desarrollo de habilidades básicas como la lectura, la escritura y la comprensión de textos, priorizando que los estudiantes adquieran destrezas funcionales para la vida cotidiana. Ella mencionó que la lectura tiene que ser un medio para comprender instrucciones y comunicar ideas de forma correcta, mientras que la escritura se enfatiza, en el copiado, la organización y el orden. Uno de los textos más importantes que utiliza es el “TIZA 3”, desde su punto de vista el área de Lengua y Literatura contribuye principalmente a la cualificación del estudiante, mientras que los aspectos vinculados a la expresión personal, la reflexión crítica y la construcción de la subjetividad aún representan un gran desafío dentro de su práctica pedagógica.

4.3.3 Análisis de contenido del documento Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel

4.3.3.1 Educación Básica Elemental de la asignatura de Lengua y Literatura.

Se analizó la presencia de las categorías propuestas para este trabajo: Cualificación, Socialización y Subjetivación en los párrafos, frases, objetivos, destrezas y oraciones seleccionadas. Finalmente, se presentan los resultados del análisis de la relación con los indicadores propuestos para cada una de las categorías.

4.3.3.2 Análisis de elementos del currículo relacionadas con la Cualificación

Con respecto a esta categoría, en la sección de introducción general del currículo, se establece que este documento "contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación" (Mineduc, 2016, p.7). Desde esta perspectiva, al establecer como obligatorios al conjunto de conocimientos que se encuentran dentro del currículo, se evidencia la priorización de los saberes considerados socialmente necesarios. A través de estos se busca cualificar a los estudiantes para promover su participación en la sociedad.

Sin embargo, más allá de la adquisición de conocimientos de forma acumulativa y aislada, el currículo se orienta hacia el desarrollo de habilidades de transferencia De esta manera, dentro del currículo, la cualificación se orienta tal como lo plantea Biesta (2020) a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten a las personas integrarse al campo laboral y ocupar un lugar en la sociedad.

En la sección introductoria del área de Lengua y Literatura se indica que esta disciplina del conocimiento tiene la finalidad de formar al estudiante para participar de manera competente en la cultura oral y escrita. Para lo cual, es necesario que alcancen los indicadores de aprendizaje que están vinculados con el conocimiento sobre los usos sociales del lenguaje, la habilidad para expresarse y comprender el mismo, así como con el indicador de mostrar una actitud positiva hacia la lectura y la comunicación. A partir del desarrollo de estas habilidades: "Los estudiantes

aprenden a actuar como lectores y escritores (…) desarrollan la capacidad de tomar la palabra, de escuchar y de hacerse escuchar en diversas situaciones comunicativas" (Mineduc, 2016, p. 310).

A partir de la cita presentada anteriormente, se identifica que lo dispuesto en esta sección del currículo se vincula de manera directa con la cualificación. Esto se debe a que enfatiza en la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para que los estudiantes logren interactuar y establecer relaciones para comunicarse dentro de la sociedad. Es importante considerar que, aunque los indicadores planteados para alcanzar el uso del lenguaje descritos en el currículo son necesarios, centrarse exclusivamente en ellos puede provocar que la educación se convierta en un proceso de learnificación, en donde el estudiante se presenta como un sujeto pasivo de intervención (Biesta, 2020).

Dentro de la sección en la que se describe el objetivo general del área, se exponen los aprendizajes y competencias básicas del currículo, los cuales se exige que los estudiantes dominen de manera progresiva y observable a lo largo de este subnivel. De esta forma, en esta sección se presentan de manera concreta las competencias comunicativas que deben desarrollar, al igual que los indicadores de conocimiento, habilidades y actitudes que deben trabajar dentro del aula. Para este subnivel se han identificado 3 objetivos relacionados con la categoría cualificación.

El primer objetivo explica que, al terminar este subnivel, los estudiantes deben ser capaces de "O.LL.2.4. Comunicar oralmente sus ideas de forma efectiva mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral y vocabulario pertinente a la situación comunicativa" (Mineduc, 2016, p. 320). Esta cita se enmarca en el indicador de conocimientos, debido a que a lo largo del subnivel

elemental el docente debe lograr que los estudiantes adquieran y dominen los esquemas conceptuales necesarios para interactuar dentro de la sociedad.

En segundo objetivo identificado menciona que los estudiantes deben "O.LL.2.6. Desarrollar las habilidades de pensamiento para fortalecer las capacidades de resolución de problemas y aprendizaje autónomo mediante el uso de la lengua oral y escrita" (Mineduc, 2016, p. 320). Esta cita se vincula con el indicador de habilidades, en este sentido el objetivo plantea que el alumnado emplee los conocimientos adquiridos para encontrar soluciones dentro de los contextos educativos y sociales en los que se desenvuelve.

Dentro de esta cita, también se identifica otro indicador planteado para la categoría subjetivación: actitudes. De esta forma, el currículo plantea que los estudiantes aprendan de manera autónoma a través del uso de la lengua oral y escrita. Aunque se observa que se promueve la libertad y la autonomía, es importante analizar si esta contribuye a la subjetivación o se limita de manera exclusiva a que el estudiante se convierta en un gestor eficiente de su propio aprendizaje.

La tercera cita identificada manifiesta que, el alumnado debe "O.LL.2.10. Apropiarse del código alfabético del castellano y emplearlo de manera autónoma en la escritura" (Mineduc, 2016, p. 320). Este fragmento se relaciona con dos indicadores propuestos para la cualificación. El primero es el de conocimiento, ya que se busca que el estudiante adquiera y domine el código alfabético; es decir, se espera que a través de la educación los estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios para convertir los grafemas en fonemas y viceversa con el objetivo de contribuir a la comunicación social y personal.

El segundo indicador al que tributa esta cita es al indicador de actitudes, pues se espera que el estudiante, a partir de la apropiación alfabética, logre usar la lengua castellana de manera autónoma para producir diferentes tipos textuales. Esto se vincula de manera directa con la cualificación entendida como la provisión de los aprendizajes necesarios para el desempeño adecuado de las personas dentro de la sociedad (Biesta, 2020).

Por último, en la sección de contenidos, destrezas, objetivos e indicadores se establecen los procesos cognitivos que los estudiantes deben alcanzar de manera progresiva, entre los que están: "identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir y explicar" (Mineduc, 2016, p.16). Esta cita se relaciona con la cualificación, ya que el conjunto de procesos mentales mencionados tiene el objetivo de proporcionar al alumnado las herramientas cognitivas necesarias para interactuar con el mundo de forma competente (Biesta, 2020).

Del mismo modo, los objetivos e indicadores de evaluación se orientan a valorar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. De esta manera, el indicador I.LL.2.11.2. describe que una de las actividades que tiene que alcanzar el alumnado es escribir "textos propios a partir de otros (cuentos, fábulas, poemas, leyendas, canciones) con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos, con diversos medios y recursos" (Mineduc, 2016, p.338). En esta cita se evidencian los indicadores de conocimiento y habilidades, ya que la elaboración de textos propios requiere que el estudiante domine los diferentes géneros textuales, así como las estructuras y elementos que los componen. Por lo tanto, estos aprendizajes cobran sentido en tanto que se convierten en medios para la creación y expresión propia.

Asimismo, este fragmento se relaciona con el indicador actitudes, pues el uso de diversos medios y recursos se vinculan con la presencia de una disposición hacia la elaboración de textos con autonomía y creatividad por parte del alumnado. Esto promueve la exploración e investigación, lo cual se puede considerar una actitud esencial para el aprendizaje.

4.3.3.3 Análisis de los elementos del currículo relacionadas con la Socialización

Con referencia a esta categoría, dentro de la introducción general del Currículo Nacional de Básica Elemental, se evidencia de manera clara la subcategoría inserción en normas y valores sociales. En esta sección del currículo se menciona que dicho documento esta "Ajustado a las necesidades de aprendizaje de la sociedad de referencia" (Mineduc, 2016, p.6). Esta cita indica que la educación es una instancia mediadora entre los estudiantes y las demandas sociales, económicas y productivas del país. Biesta (2020) explica que, por medio de esta función los individuos se integran en las tradiciones culturales, normas sociales y formas de convivencia compartidas por un colectivo.

De igual forma, en la misma sección se evidencian los indicadores cultura y ética propuestos para la subcategoría inserción en tradiciones. El currículo menciona que el Sistema Nacional de Educación tiene que integrar "una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades" (Mineduc, 2016, p.6). De esta manera, se observa que la escuela actúa como un espacio que facilita el acceso de los estudiantes a las tradiciones, costumbres y formas de interacción social, además que facilita su inserción dentro de una identidad nacional.

La sección de introducción, así como los objetivos del área de Lengua y Literatura se inscriben dentro de la subcategoría inserción de tradiciones, la misma que está vinculada a la

categoría socialización. Una de las citas identificadas se encuentra en el objetivo O.LL.2.2, en donde se explica que los estudiantes deben "Valorar la diversidad lingüística y cultural del país mediante el conocimiento y uso de algunas palabras y frases de las lenguas originarias, para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia" (Mineduc, 2016, p.320). Esta cita se relaciona con el indicador de cultura, ya que según Biesta (2020) la educación permite que los estudiantes participen en las manifestaciones culturales, además de que asuman y practiquen las tradiciones que se presentan en sus contextos. Por lo tanto, este objetivo correspondiente al bloque de lengua y cultura busca valorar la diversidad lingüística y cultural de la comunidad ecuatoriana, lo que da paso a la formación social y personal del estudiante.

En esta misma sección del currículo se identificó otro objetivo ubicado en el bloque de comunicación oral. El fragmento seleccionado señala que los estudiantes, a partir de la adquisición de conocimientos, deben "O.LL.2.3 Participar en situaciones de comunicación oral propias de los ámbitos familiar, escolar y del contexto" (Mineduc, 2016, p.320). Lo mencionado, pertenece al indicador social, de la subcategoría normas y valores. Aunque no se presentan de manera explícita los valores a fomentarse, Biesta (2017) señala que la socialización también ocurre de manera implícita, es decir a través del currículo oculto. De este modo, mantener una conversación dentro del aula o en la familia, requiere del aprendizaje de una serie de normas preexistentes que les permiten participar de manera efectiva en estos entornos.

En cuanto a la sección correspondiente a los contenidos, destrezas, objetivos e indicadores del área se identifica la presencia del indicador cultura, el mismo que corresponde a la subcategoría inserción en tradiciones. La destreza citada menciona que los estudiantes deben "LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del

Ecuador" (Mineduc, 2016, p. 321). En esta destreza se fomenta la participación del alumnado en las prácticas y tradiciones lingüísticas existentes en sus contextos socioculturales. Además, esta destreza tiene relación directa con el siguiente indicador del perfil de salida del currículo J.3 en el cual se expresa que "Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas" (Mineduc, 2016, p. 332). Este fragmento muestra el propósito del currículo respecto a lo que se espera que el estudiante logre al culminar su etapa escolar.

La socialización, por lo tanto, no solo se centra en que los estudiantes se inserten en las tradiciones y prácticas existentes, sino que más bien busca reconocer la pluralidad que existe en el país. Esto contribuye al reconocimiento de la integridad y el respeto de las demás personas, además que les permite asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

4.3.3.4 Análisis de los elementos del currículo relacionados con la Subjetivación

Con respecto a esta categoría, el análisis se llevó a cabo considerando las citas en las que se evidenciaba la presencia de los indicadores de subjetivación, así como los fragmentos que muestran tensiones entre esta categoría y lo que plantea el currículo. En este orden de ideas, en la sección de introducción general del currículo, se identifica que, más que promover la subjetivación, existe una inclinación hacia la cualificación, como puede observarse en la siguiente cita, en la que se indica que las habilidades y destrezas que conforman el currículo "Tienen la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos" (Mineduc, 2016, p. 15).

Los términos adaptación y transferencia sugieren que los aprendizajes y habilidades alcanzadas deben permitirle al estudiante adaptarse a sus contextos, lo cual descarta la posibilidad

de crear dentro del aula un espacio de suspensión. Masschelein y Simons (2014) definen la suspensión como una desconexión temporal de la utilidad de la materia trabajada en el aula, para que el estudiante tenga tiempo libre de aprender, dejando de lado la presión social de la productividad inmediata. Debido a que el currículo prioriza la formación de los estudiantes para adaptarse al entorno, se reduce la posibilidad del docente para crear espacios que permiten que los alumnos existan como sujetos.

Asimismo, se identificó un fragmento que vincula la educación con la aplicación práctica de los aprendizajes; en este sentido, la cita del currículo expresa que las destrezas con criterio de desempeño " (...) brinda a los estudiantes la oportunidad de ser más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos a actividades de su vida cotidiana" (Mineduc, 2016, p. 15). Esta cita se contrastó con el indicador de profanación y se evidenció que existe una tensión conceptual importante. Masschelein y Simons (2014) sostienen que la profanación es el acto de despojar de aprendizaje de su carácter productivo para situarlo como un bien común abierto, que tiene como único fin su estudio y práctica.

El currículo, al centrarse en la eficiencia del uso de los conocimientos, habilidades y destrezas en la vida cotidiana, relega la subjetivación a un segundo plano para enfocarse de manera exclusiva en la cualificación. De esta manera, los aprendizajes se valoran solo si son útiles para la sociedad de forma inmediata. Este desplazamiento limita la capacidad del estudiante para constituirse como un sujeto libre y su disposición de actuar de manera autónoma frente al mundo.

Del análisis realizado a la introducción general del currículo emergió una nueva categoría denominada responsabilidad, la misma que se constituye como uno de los ejes de subjetivación.

El currículo relaciona esta categoría con "(...) la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional" (Mineduc, 2016, p. 20). Esta cita se identifica con la subjetivación, en la medida en que la construcción del proyecto de vida se constituye como una oportunidad para que los estudiantes se conviertan en sujetos de acción y responsabilidad (Biesta, 2020).

En las secciones de Introducción del área y Objetivos del área**,** también se encontraron fragmentos asociados con los indicadores de la subjetivación. Se identificó mayor relación de los contenidos con el indicador profanación. Una de las citas identificadas en donde presentan estos indicadores es la siguiente: "La lectura va más allá de las letras" (Mineduc, 2016, p. 313). En este fragmento se evidencia el acto de profanación planteado por Masschelein y Simons (2014), en este sentido el currículo promueve el despojamiento de la habilidad técnica de la lectura, para convertirla en una invitación a la libertad de tomar gusto por la literatura y descubrir nuevos contenidos.

Del mismo modo, estos indicadores se reflejan en el siguiente fragmento: "Aprender a leer y a escribir es mucho más que aprender un código, y mucho más que saber dibujar bien las letras" (Mineduc, 2016, p. 316). Considerando esta cita y la anterior, se comprende que la lectura y la escritura no se conciben como habilidades destinadas únicamente al dominio del código alfabético, sino que se busca liberarlas de su función normativa y técnica para convertirse en herramientas que permitan el pensamiento, la expresión de emociones, el cuestionamiento de la realidad.

El currículo, al centrarse en la liberación de la función técnica de la lectura y la escritura, realiza un acto de profanación, pues busca que estas habilidades sean estudiadas y practicadas por

sí mismas. Por lo tanto, se elimina la presión del aprendizaje productivo al momento de trabajar estas disciplinas dentro del aula.

En esta misma sección se identificó una cita relacionada con los indicadores de profanación y atención al mundo, este fragmento plantea que el decente invita a los estudiantes "(...) a proponer posibles formas de representación para cada uno de los fonemas de las palabras que se tomen como referencia" (Mineduc, 2016, p. 317). En este sentido, la cita se relaciona con el indicador profanación, debido a que no se pretende imponer el aprendizaje de la lengua a través de las reglas que la norman, sino que estas se liberan por un momento para ofrecer la oportunidad de que los estudiantes descubran el sonido y las representaciones de los fonemas a partir de sus propias experiencias y conocimientos.

En cuanto al indicador atención al mundo, el docente no debe limitar su acción educativa a proporcionar situaciones para que, mediante el tema del fonema y grafema, los estudiantes descubran los sonidos y sus representaciones. Su rol debe ser el propiciar un encuentro con lo real (Biesta, 2020), es decir, como una actividad que les permite cuestionar el mundo por medio del lenguaje.

De igual manera, dentro de esta sección se "Busca que los estudiantes tengan contacto con personas procedentes de diferentes regiones del Ecuador y promueven la indagación sobre el origen, las razones y los significados de las variantes del idioma" (Mineduc, 2016, p.311). Aunque esta cita se vincula con la categoría socialización, también dentro de la misma se identifica la presencia de la categoría subjetivación. Esto se debe a que, el estudiante, al entrar en contacto con personas de distintas regiones del Ecuador, deja de asumir una única norma lingüística como

válida, para ampliar su comprensión del idioma y entender que el lenguaje es una construcción viva y diversa.

Así mismo, se evidencia el indicador de profanación, al entender en lenguaje como una construcción viva y diversa, el alumnado puede estudiarla de acuerdo con su interés y motivaciones, y no como algo rígido que se encuentra establecido.

Por último, en la sección que abarca los ***c***ontenidos, destrezas, objetivos e indicadores del área, ***s***e encontraron varias citas relacionadas con los subindicadores de profanación y atención del mundo. De esta manera, en una de las citas halladas destaca que los estudiantes tienen que, "LL.2.4.3. Redactar, en situaciones comunicativas que lo requieran, narraciones de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, ordenándolos cronológicamente y enlazándolos por medio de conectores temporales y aditivos" (Mineduc, 2016, p.317). Desde la perspectiva de Masschelein y Simons (2014), este fragmento se relaciona con los indicadores de profanación. Por una parte, la profanación se evidencia al usar el lenguaje para compartir sus experiencias, convirtiendo estos acontecimientos en material de estudio y construcción textual. De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de elaborar textos que respondan a diferentes situaciones que sean de interés para ellos y para otros.

Asimismo, en esta sección se evidencia el indicador de atención al mundo; el mismo que se concreta en la siguiente cita: "LL.2.5.2. Escuchar y leer diversos géneros literarios (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), para desarrollar preferencias en el gusto literario y generar autonomía en la lectura" (Mineduc, 2016, p. 324). Este es un claro ejemplo del indicador, debido a que se propone que en el aula se realicen actividades de escucha y lectura que invitan a los

estudiantes a establecer un primer contacto y despertar su interés por el mundo literario. Esto permite que los estudiantes dirijan su atención hacia algo exterior que posee un valor propio.

A través de estas acciones se espera que el alumnado pueda explorar las diferentes clases de obras literarias de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Esto contribuye a la subjetivación, porque se busca que el estudiante pueda elegir su camino como lector y posicionarse como un lector libre y responsable de sus elecciones.

Dentro de las dos últimas secciones de la introducción general del área y contenido, destrezas, objetivos e indicadores del área, no se ha identificado ningún fragmento relacionado con el indicador suspensión. Este es uno de los indicadores de mayor relevancia dentro de la subjetivación. Por lo tanto, se infiere que el currículo no genera suficientes espacios de suspensión que les permitan a los estudiantes separarse temporalmente de su entorno, de su historia y de su destino proyectado, tal como lo plantean Masschelein y Simons (2014).

En síntesis, a partir del análisis realizado al Currículo Nacional de la asignatura de Lengua y Literatura del subnivel Elemental se evidencia que existen varios fundamentos educativos que permiten promover la función de la subjetivación propuesta por Gert Biesta. Es importante considerar estos fundamentos, ya que permiten crear espacios de profanación y atención, los cuales son importantes para el fomento de esta función educativa. Sin embargo, aunque estos elementos están presentes, para llevarlo a la realidad áulica es necesario que el docente eduque su mirada, ya que esto le permitirá identificar los contenidos que le permitirán crear espacios de ruptura en las subjetividades de los estudiantes.

Las actividades que se planteen deben facilitar la comprensión y el autocuestionamiento de los modos de pensar, actuar y tomar decisiones de los estudiantes, de tal manera que estas acciones puedan realizarse desde el ejercicio de su libertad.

A partir de lo expuesto, se evidencia que las categorías de cualificación, socialización y subjetivación planteadas por Biesta no reciben el mismo nivel de atención en el Currículo Nacional Ecuatoriano de Lengua y Literatura para el subnivel de Básica Elemental. Predomina la cualificación, seguida de la socialización, mientras que la subjetivación presenta una menor presencia.

4.4 Triangulación de datos.

Hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: **a) temporal**: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; **b) espacial:** los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; **c) personal:** diferente muestra de sujetos. (Aguilar y Barroso, 2015).

Para realizar nuestro trabajo hemos recogido diferentes datos de los siguientes instrumentos:

Categoría	**Subcategoría**	**Técnica:** Entrevista Instrumento: Guía de preguntas estructuradas.	Técnica: Observación no participante Instrumento: Guía de observación	Técnica: Análisis documental Instrumento: Revisión de contenido.	**Convergencias/ Divergencias y/o Conclusiones**
Cualificación	**Competencias**	La docente señala que su enseñanza se centra en desarrollar habilidades básicas de lectura, escritura y comprensión con un enfoque funcional para la vida cotidiana (leer indicaciones, escribir correctamente.) Reconoce que estas competencias se trabajan desde la repetición y el copiado	Se observó que las competencias se desarrollan de forma mecánica mediante dictado, copia y repetición. Hay escasas oportunidades para la producción escrita con sentido propio o la interpretación critica de textos.	El currículo prioriza ampliamente la cualificación, destacando competencias comunicativas, habilidades y actitudes orientadas al uso social del lenguaje y al aprendizaje progresivo.	**Convergencia:** Las tres fuentes coinciden en que las competencias ocupan un lugar central. **Divergencias:** Existe una tensión entre el enfoque reflexivo y crítico del currículo y una práctica educativa predomínate, ya que la cualificación se reduce a habilidades instrumentales, sin alcanzar el nivel de comprensión y uso social del lenguaje que plantea en documento curricular.

Socialización	**Inserción en normas y valores**	La docente destacó la importancia de formar hábitos y respetar normas como costumbre necesaria para la convivencia escolar. Las normas se entienden como base para el orden del aula	Se evidenció que el cumplimiento de normas esta mediado por el miedo a la sanción y por tensiones generadas por favoritismos, lo que limita una interiorización reflexiva de los valores	El currículo promueve la inserción en normas y valores sociales ajustados a las necesidades de la sociedad, orientados a la convivencia, el respeto y la responsabilidad	**Convergencia**: Se reconoce la importancia de normas y valores en la formación del estudiante. **Divergencia**: En la práctica, las normas se imponen más por el control que por la reflexión, alejándose del enfoque formativo propuesto por el currículo.
	Inserción en tradiciones	La docente mencionó la importancia de respetar tradiciones culturales como parte de la convivencia escolar y de la identidad de los estudiantes.	Se observó la participación en tradiciones culturales, como la elaboración de guaguas de pan, la navidad. Etc. Estás integradas a las actividades dentro de la Institución Educativa	El currículo enfatiza la interculturalidad, la diversidad cultural y lingüística del Ecuador, promoviendo el respeto y la valoración de las tradiciones como parte de la identidad	**Convergencia:** Las tres fuentes coinciden en la presencia y valoración de las tradiciones culturales.

Subjetivación	**Libertad**	La docente intentaba que el aula fuera un espacio donde los estudiantes se sintieran “libres” y pudieran olvidar problemas externos, pero reconoce que solo lo hacía de vez en cuando, y recalca que esta función es la más difícil. de desarrollar debido a diferentes factores, uno de ellos es la sobrepoblación estudiantil (aulas muy cargadas de estudiantes).	Se evidenció una escasa presencia de espacios de suspensión, profanación y atención. Los estudiantes se centran en cumplir normas y evitar errores, más que explorar, reflexionar o expresar su voz propia.	El currículo presenta una presencia limitada de la subjetivación. Existen referencias acerca de la libertad, la profanación y la atención al mundo, estas aparecen de forma menos sistemática que la cualificación y la socialización.	**Convergencia:** Las tres fuentes coinciden en que la subjetivación es la función menos desarrollada. **Divergencia:** Exist e una clara brecha entre la intención curricular y la práctica educativa, lo que limita la formación del estudiante como sujeto autónomo y con voz propia.

4.4.1 Información de la triangulación

La triangulación permie afirmar que, en el contexto educativo analizado, existe una desarticulación estructural entre los tres propósitos, si bien la cualificación y la socialización están presentes —aunque con tensiones entre el discurso curricular y la práctica—, la subjetivación permanece como una función ausente o residual.

Los datos obtenidos mediante la entrevista, la observación no participante y el análisis documental del currículo nacional, evidencia que, en el área de Lengua y Literatura, la función educativa de la cualificación ocupa un lugar predominante tanto en el currículo como en la práctica docente observada en el aula de tercero de EGB. Siendo así que se prioriza el desarrollo de competencias comunicativas vinculadas a la lectura, la escritura y la comprensión de textos. Sin

embargo, mientras el currículo propone una formación integral que articule conocimientos, habilidades y actitudes, durante las prácticas se evidenció que estas competencias tienden a desarrollarse de manera mecánica, con el empleo de técnicas como el dictado, la copia y la repetición, sin un propósito claro, lo que limita su potencial formativo.

En relación con la socialización, los resultados muestran una presencia coherente tanto en el currículo como en la práctica educativa de la inserción de los estudiantes en las tradiciones y cultura a través del área de Lengua y Literatura. Por lo que esta presencia significativa contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

No obstante, la inserción en las normas y valores se manifiesta de forma heterogénea, ya que, aunque el currículo promueve una convivencia basada en el respeto y la responsabilidad, dentro del aula del tercero de EBG el cumplimiento de las acciones o tareas se encuentra mediada principalmente por el control y el temor a la sanción. Esta forma de proceder reduce las posibilidades de que los estudiantes asuman e integren de manera reflexiva dichas normas.

La subjetivación se evidencia como la función educativa menos presente dentro del área de Lengua y Literatura, es decir, la que menos se promueve. Si bien el currículo incorpora enunciados relacionados con la libertad, la profanación y la atención al mundo, estos no logran concretarse dentro de la práctica pedagógica observada. El aula se ajusta en mayor medida como un espacio orientado al cumplimiento de actividades y normas, con escasas oportunidades para que los estudiantes se posicionen como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje.

Esto responde a lo que Biesta y Simons identifican como el predominio del "lenguaje del aprendizaje" y la "cultura de la medición", pero visto desde la experiencia concreta del aula: lo que

realmente se valora, se premia y se exige no es que los estudiantes piensen críticamente, se pregunten o propongan, sino que repitan correctamente, copien sin errores y obedezcan sin cuestionar, esto significa que la escuela no está formando sujetos, sino ejecutores: personas capaces de seguir instrucciones, respetar normas visibles y reproducir saberes, pero con escasas herramientas para interrogar su realidad, para decir "yo no estoy de acuerdo" o para imaginar otras formas de hacer las cosas, ahí reside precisamente, el bello riesgo que esta educación ha decidido no correr.

5. Discusión y conclusiones.

De acuerdo con los alcances de la presente investigación, el objetivo general fue describir los propósitos de la educación presentes en el Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental y su aplicación en el aula de tercero de Educación General Básica en el área de Lengua y Literatura a la luz del marco de análisis construido con base en los aportes conceptuales y teóricos de Gert Biesta por una parte y Masschelein & Simons por otra parte. En relación con este propósito, los resultados permiten evidenciar que los propósitos de la educación, tales como el de cualificación, socialización y subjetivación, propuestas por Biesta (2014), se encuentran presentes tanto en el discurso como en la gestión curricular observada en el aula, aunque con distintos niveles de aplicación y concreción.

En este marco, se identificó que el propósito de cualificación adquiere mayor protagonismo que los propósitos orientados a la socialización y subjetivación dentro del área de Lengua y Literatura. Esta prevalencia indica que, dentro del subnivel elemental, de manera concreta, en el aula de tercero de EGB, la educación se orienta hacia lo que Gert Biesta describe como *cualificación* bajo la comprensión de la educación como *aprendificación*, ya que se prioriza la

consecución de resultados predefinidos, evaluables y medibles. Por lo tanto, los estudiantes más que convertirse en sujetos de acción son abordados como objetos de intervención para la consolidación de un conjunto de conocimientos predeterminados (Biesta, 2020).

En relación con el primer objetivo específico, orientado a fundamentar teóricamente las categorías de cualificación, socialización y subjetivación, el análisis permitió comprender que dichas funciones no actúan de manera aislada, sino que se configuran de forma interrelacionada dentro del currículo. No obstante, en la práctica educativa observada se evidencia que la cualificación tiende a adquirir un carácter prioritario, centrado en el desarrollo de habilidades básicas, conocimientos y destrezas observables, lo que responde a una lógica de "completar" o "llenar a los estudiantes", quienes son pensados como objetos que deben alcanzar una serie de conocimientos o habilidades prediseñadas por algún experto curricular. Esta predominancia coincide con los planteamientos de Biesta (2020), quien advierte que la educación contemporánea suele reducirse a la transmisión de saberes, dejando en segundo plano la formación del sujeto.

Con respecto al segundo objetivo específico relacionado al análisis de los aspectos del Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental que aportan a los indicadores de la cualificación, socialización y subjetivación delimitándose a la asignatura de Lengua y Literatura. Se evidencia que la cualificación es la dimensión predominante, misma que se refleja en una marcada tendencia al desarrollo de habilidades lingüísticas, alfabéticas y de estructuras textuales. La socialización es el segundo propósito que se evidencia sobre todo en la identidad cultural y el respeto a la diversidad. Por último, la subjetivación se presenta como el propósito menos visible tanto en el currículo como en el aula de tercero de EGB por lo que es importante que el docente cree espacios de reflexión y suspensión que atiendan los modos de subjetivación de los estudiantes.

A partir de esto, se espera trascender el énfasis que se le da a la cualificación y la socialización en la práctica educativa.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo específico, que busca contrastar los propósitos curriculares con la práctica pedagógica en el aula del tercer año de EGB, los resultados permiten afirmar que existe una brecha entre las intenciones curriculares y su concreción en la práctica educativa. La gestión curricular privilegia el cumplimiento de contenidos y actividades planificadas, lo que fortalece la cualificación, pero limita la generación de espacios pedagógicos orientados a la subjetivación. Por lo que, la subjetivación emerge como una función educativa aún incipiente (que apenas empieza), cuya potenciación resulta fundamental para una formación integral que reconozca al estudiante como sujeto reflexivo capaz de tomar posición frente al mundo que habita.

En síntesis, el análisis del Currículo Nacional Ecuatoriano evidencia que la categoría de la subjetivación es la menos visible en el tercer año de EBG y que la balanza está inclinada hacia propósitos como el de cualificación y socialización que están más alineados con los discursos sobre la educación que son ampliamente aceptados en los sistemas educativos contemporáneos. Su presencia se limita a un reducido número de citas distribuidas en las distintas secciones analizadas.

Si bien se identifican con mayor frecuencia los indicadores de profanación y atención al mundo, especialmente en el abordaje de la lectura, la escritura y la diversidad lingüística, estos se orientan principalmente a la aplicación funcional de los aprendizajes y a la exploración de nuevas experiencias. En contraste, el indicador de la suspensión se encuentra prácticamente ausente, lo que muestra que el currículo no genera espacios claros para que los estudiantes se distancien

temporalmente de su contexto, su historia o su destino proyectado, elemento fundamental de la subjetivación desde la perspectiva de Gert Biesta.

De esta forma, las problemáticas sociales y la coyuntura actual del Ecuador deben abordarse desde una perspectiva que transcienda la cualificación, por lo cual es importante articular la reflexión crítica que promueva la subjetivación de los estudiantes. Esto implica favorecer la libertad en la toma de decisiones y las relaciones interpersonales en los diversos contextos en los que interactúa el estudiante. En este contexto, el discurso político y social debe priorizar la creación de espacios en donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus responsabilidades frente al mundo y no centrarse únicamente en mantener el orden social existente.

6. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, la revisión teórica y en coherencia con el análisis de los propósitos de la educación de Cualificación, Socialización y Subjetivación presentes en el Currículo Nacional Ecuatoriano del subnivel elemental y su aplicación en el aula de tercero de Educación General Básica, se plantean las siguientes recomendaciones con el propósito de favorecer una formación integral del estudiante, reconociéndolo como sujeto activo y reflexivo dentro del proceso educativo.

- Recomendación para procesos de formación docente: los resultados de esta investigación permiten iluminar ciertos vacíos relacionados con una falta de equilibrio entre los propósitos educativos. En el lenguaje de Delors quien propuso hace ya muchos años los cuatro pilares de la educación, se podría afirmar que la balanza está inclinada hacia el "conocer" y "hacer" con poco énfasis en el "ser" y el "vivir juntos". Es recomendable que las Facultades de Educación que forman docentes evalúen sus mallas curriculares de tal

manera que esta reflexión sobre los propósitos de la educación sea incorporada de manera transversal en el abordaje de la teoría de la educación, las didácticas, el desarrollo profesional docente, los procesos de evaluación, entre otros. Consideramos que las reflexiones que pudiera generar el presente trabajo aportan al debate sobre qué incluir y qué no incluir en la formación del docente contemporáneo. A menudo, los discursos sobre formación docente que predominan en los Ministerios de Educación o facultades de educación manejan una retórica que hace énfasis es en la práctica docente (en el sentido de que se aprende a ser docente haciendo), sin embargo, consideramos que este tipo de reflexiones e investigaciones que invitan a ir contra la corriente e invitan a detenerse a repensar la tarea de educar tienen un profundo sentido práctico porque para hacer educación es necesario pensarla y revisarla. Consideramos, por tanto, que la discusión sobre los propósitos de la educación debe estar presente en los debates actuales sobre la formación docente.

- Recomendaciones orientadas a la formulación de política educativa: la recomendación específica tiene que ver con la necesidad de asumir un posicionamiento más crítico a la hora de pensar y formular la política que guía el quehacer educativo, por ejemplo, dejar de "prestar" o "asumir" (sin cuestionar) discursos que circulan en el ámbito de las políticas a nivel internacional. Es necesario que la formulación de política pase por una indagación crítica de los sistemas de valores que sostienen ciertos discursos que terminan imponiéndose como verdad y que indirectamente configuran los propósitos de la educación; por ejemplo, los discursos que se centran en el aprendizaje (aprendificación) a costa de la educación en un sentido más integral y multidimensional. Esta recomendación

se realiza por la evidente preocupación que muestran los estados y Ministerios de Educación de la mayoría de los países del mundo por aparecer primero en los rankings mundiales como PISA. No se quiere negar los aspectos positivos de estas mediciones, sin embargo, consideramos que los que hacen política educativa deberían estar más preocupados por cuestionar si la educación que se ofrece es una educación integral que asume que quienes pasar por la escuela deben saber, saber hacer y saber ser, o si simplemente los sistemas y políticas educativas se han puesto al servicio del sistema económico dominante bajo el slogan de preparar ciudadanos para la Economía o sociedad del conocimiento.

- Recomendaciones para la práctica pedagógica de aula: se recomienda que en el aula se asuma una actitud más interpretativa en la implementación curricular. Con los recursos curriculares es posible generar espacios de reflexión guiados por el docente, que permitan al estudiante comprender su forma de pensar, actuar y tomar decisiones desde el ejercicio de su libertad. Esto resulta especialmente relevante, considerando que el currículo nacional ofrece limitados espacios explícitos para el desarrollo de la subjetivación.
- Recomendaciones para futuras investigaciones sobre este tema. Es necesario reconocer que por cuestiones de tiempo no fue posible abarcar más aspectos en el análisis de los propósitos de la educación. Por ese motivo, consideramos que es necesario propiciar más investigaciones en este campo del saber. Sugerimos también, que bajo la línea de investigación Escuela-Sociedad se considere crear una sublínea que atienda estas dimensiones de la tarea de educar. Esto permitirá generar cada vez más un base de conocimientos más sólida sobre los propósitos de la educación, porque en la actualidad

todos los propósitos están basados en la lógica dominante que considera la educación desde la lógica del capital humano. Es necesario profundizar en el estudio de esta temática, porque, aunque no se puede negar que la educación tiene una dimensión que busca el desarrollo económico y la movilidad social, no puede reducirse a esto. Un posicionamiento más crítico y basado en investigación rigurosa, nos permitiría considerar otras dimensiones más coherentes con la idea de libertad y emancipación de la tarea educativa.

- Se recomienda estudiar la dimensión subjetiva de la educación con estudiantes de Educación General Básica elemental, evidenciando que este dominio no es exclusivo de estudiantes adultos, sino que también puede explorarse desde las primeras etapas de la escolarización.

7. Referencias bibliográficas

Aldea, F. *(2025). 82 feminicidios en Ecuador: las cifras que el Estado ignora.* ALDEA. *https://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/primer-mapa-2025*

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* , *21*(1), 33-46. https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo, *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL*), *51*(1), 46-57. https://revistatrabajosocial.uc.cl/index.php/pel/article/download/25605/20527

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/download/4069/3497

Biesta, G. (2020). Arriesgarnos en educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación, revisadas. *BILE*.123, 79-101. *http://www.edaddeplata.org/pdf/areaeducativa/gert_biesta.pdf*

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Ediciones Morata .

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/qrj0902027/full/pdf

Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, *14*(3), 71-93. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1TFDCLVCH-V5X10D-1HZ3/Cabrera%20El%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20propuesta%20de%20fases%20y%20procedimientos%20para%20la%20etapa%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20informaci%C3%B3n.pdf

Campos, G., y Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, *7*(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Cazas, F. (2023). Enseñanza escolar y subjetividad joven: De la voz de los expertos a la voz de los estudiantes. De las prescripciones a la investigación. *El Cardo*, (19), 1-22. https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/166119.01.2023.03.jm

Consejo Nacional para la Igualdad de Género [CENIG]. (2021) *Violencia contra las personas LGBTI según ámbito.* https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2021/09/VIOLENCIA-CONTRA-LAS-PERSONAS-LGBTI-SEGUN-AMBITO.pdf

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Devia, E.(2024). El Papel de la Subjetivación en el Proceso Educativo: Una Revisión Crítica desde las Teorías del Poder y el Conocimiento. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, *12*(2), 87–98. https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5408

Feria, H., González, M. y Licea, M. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación, 11*(3), 62-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391

Flick, U. (2004). Introducción *a la investigación cualitativa.* Morata S.L.

Hernández-Sampieri, R.. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill

Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, *15*(9), 1277-1288. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732305276687

Iglesias, A. (2021). *Las funciones de la educación y su contribución a la formación de una actitud ética: un análisis del libro de Estudios Sociales del sexto nivel de Educación General Básica* de la *Unidad Educativa* del *Milenio Febres Cordero* [Universidad Nacional de Educación, Tesis de pregrado]. Repositorio de la UNAE. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1974

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2023). *INEC Y UNFPA analizaron cifras de violencia contra la mujer en el marco del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. INEC. *https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/inec-y-unfpa-analizaron-cifras-de-violencia-contra-la-mujer/*

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2025). *Banco de información y resultados nacionales*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/nacionales-informes-y-resultados/

Martínez, J., Palacios, G. y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, *19*(1), 67-83. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658

Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila. https://isfd133-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto* Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología. https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1

Mella, C. (2025, 20 julio). Maestros y profesores bajo fuego en Ecuador: crecen los casos de secuestro y extorsión en las aulas. *El País.* https://elpais.com/america/2025-07-20/maestros-y-profesores-bajo-fuego-en-ecuador-crecen-los-casos-de-secuestro-y-extorsion-en-las-aulas.html

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016) *Currículo Nacional.* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México.* 1-8. https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

Observatorio Ecuatoriana de Crimen Organizado. (2025) *Informe de Caracterización de Crimen Organizado en Ecuador 2025*. https://oeco.padf.org/wp-content/uploads/2026/01/Informe-de-caracterizacion-del-Crimen-organizado-Version-7-ene-2026-Web-sin-creditos.pdf

Páramo, D., Campo, S. y Maestre, L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Editorial Unimagdalena

Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Random House. https://biblioteca.unae.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=65433&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Daniel%20Pennac

Peña, M. (2010) . Hacia una Recuperación de la Subjetividad en el Proceso de Conocer en el Contexto Escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educacion basica chilena. *Estudios Pedagógicos, 36*(2), 195-211. *http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3245*

Pérez, A., Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista mexicana de investigación educativa, 20*(65), 507-527.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405666620150002000009&script=sci_arttext

Qhispe, A. (2026, 18 de enero). SOS: la seguridad y vida de siete profesores está en peligro. *Plan V*. https://planv.com.ec/ideas/sos-la-seguridad-y-vida-de-siete-profesores-esta-en-peligro/

Reiban, D. y Pérez, A. (2020). *Más allá del aprendizaje: Acontecimientos educativos en el aula de décimo de EGB de la Unidad Educativa 16 de Abril* [Universidad Nacional de Educación, Tesis de pregrado]. Repositorio de la UNAE. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1408

Santander Universidades. (2021, 12 de diciembre). *Investigación cualitativa y cuantitativa: características, ventajas y limitaciones.* https://www.becas-santander.com/es/blog/cualitativa-y-cuantitativa.html

Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre "otros". *Revista RICE*, *24*(1), 37-45

Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, *65*(2), 329-332. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10119440

Vayreda, A. (2013). *Técnicas de análisis de datos.* Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/d176eca5-a30c-450a-829b-c935c9392499/content

Vega, G., Ávila, J., Vega, J. Camacho, N., Becerril, A. y Leo, G. (2014). *Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo.* European Scientific Journal, *10*(15), 523-528. https://www.academia.edu/107496963/Paradigmas_en_La_Investigaci%C3%B3n_Enfoque_Cuantitativo_y_Cualitativo

8. Anexos

8.1 Anexo 1: Guías de observación

8.1.1. Guía de observación para la categoría cualificación

Observación no participante- Categoría Cualificación						
• **Observadores:** • **Fecha:** • **Contexto:** Aula de Tercero "B" de Educación General Básica en el Área de Lengua y Literatura						
• **Objetivo:** Observar el desarrollo de competencias de los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes dentro del aula.						
Subcategoría	**Indicador**	**Preguntas/ aspectos a observar**	**SI**	**NO**	**A veces**	**Observaciones**
Competencias	Conocimiento	¿Demuestran comprensión de los conceptos clave? ¿Usan la información de manera pertinente?				
	Habilidades	¿Aplican habilidades básicas (leer, escribir, resolver actividades) durante las tareas escolares?				
	Actitudes Conductas	¿Tienen ganas de aprender? ¿Son colaboradores? ¿Son responsables?				

8.1.2. Guía de observación para la categoría socialización

Observación no participante- Categoría socialización						
• **Observadores:** • **Fecha:** • **Contexto:** Aula de Tercero "B" de Educación General Básica en el Área de Lengua y Literatura						
• **Objetivo:** Analizar cómo los estudiantes se insertan en las normas, valores y tradiciones que circulan en el contexto escolar.						
Subcategoría	**Indicador**	**Preguntas/ aspectos a observar**	**SI**	**NO**	**A veces**	**Observaciones**
Inserción en normas y valores	Política	**¿**Respetan normas y acuerdos establecidos en el aula?				
	Social	¿Existe una buena relación entre compañeros? ¿Respetan diferencias?				
Inserción en tradiciones	Religiosas	¿Respetan creencias distintas?				
	Éticas	¿Son honestos? ¿Actúan con justicia?				
	culturales	¿Valoran su cultura? ¿Participan en actividades tradicionales? ¿Conocen sus tradiciones?				

8.1.3. Guía de observación para la categoría subjetivación

Observación no participante- Categoría Subjetivación						
• **Observadores:** • **Fecha:** • **Contexto:** Aula de Tercero "B" de Educación General Básica en el Área de Lengua y Literatura						
• **Objetivo:** Observar la construcción de los estudiantes como sujetos libres y reflexivos dentro del proceso educativo del aula.						
Subcategoría	**Indicador**	**Preguntas/ aspectos a observar**	**SI**	**NO**	**A veces**	**Observaciones**

Libertad	Suspensión	¿El aula se convierte en un espacio en donde los estudiantes dejan de ser “el hijo de” o el “niño con problemas” para ser solo un estudiante?				
	Profanación	¿Los contenidos y materiales son presentados como objetos de estudio abiertos a la exploración y al diálogo? ¿Los estudiantes pueden apropiarse de los saberes más allá de su uso funcional o memorístico?				
	Atención	¿La docente orienta la atención de los estudiantes hacia el mundo y los saberes mediante propuestas significativas? ¿La atención se construye desde el interés y no desde el control o la imposición?				

Guía de observación aplicadas

A continuación, se presentan las fichas de observación con los datos recopilados.

Cualificación

Subcategoría	**Indicador**	**Preguntas/ aspectos a observar**	**Si**	**No**	**Observaciones**
Competencias	Conocimiento	Identifica la intención comunicativa (informar, persuadir, expresar emociones) en textos de uso cotidiano.	X		Durante las actividades de lectura y dictado, los estudiantes lograron reconocer el propósito de los textos trabajados, especialmente cuando se

		Define el significado de palabras desconocidas utilizando estrategias de contextualización o sinonimia.	X		abordaron cuentos, instrucciones y palabras funcionales. Se evidenció mayor comprensión cuando la docente contextualizaba los contenidos con ejemplos cercanos a su realidad. En actividades de lectura guiada y dictados, algunos estudiantes intentaron inferir el significado de palabras mediante el contexto y el apoyo de imágenes. Sin embargo, aún requieren acompañamiento docente para consolidar esta estrategia.
	Habilidades	Emplea correctamente las reglas ortográficas de las letras "x", "h" y "w" en sus producciones escritas.	X		En los dictados se evidenció progreso en la escritura de palabras simples, aunque todavía se presentan dificultades ortográficas propias del nivel. El uso del pasaporte de lectura y escritura favorece la práctica constante y la mejora progresiva. Durante la lectura de cuentos y actividades guiadas, los estudiantes lograron ordenar ideas principales cuando la docente realizaba preguntas orientadoras. La secuenciación mejora cuando se utilizan apoyos visuales y dinámicas participativas.
		Establece secuencia lógica de hechos al momento de leer un texto.	X		
	Actitudes	Escucha de manera activa diversos géneros literarios, demostrando curiosidad por el contenido.	X		Se observó interés y atención durante lecturas y explicaciones, especialmente cuando se incorporaban canciones, dinámicas o materiales visuales. Los estudiantes muestran curiosidad al participar con preguntas y comentarios.
		Muestra disposición para elegir voluntariamente textos	X		En los espacios de lectura, algunos estudiantes eligieron textos por interés personal, motivados por el sistema del

		de la biblioteca que satisfagan sus intereses.			pasaporte lector. Esta estrategia fortalece la autonomía y el gusto por la lectura.

Socialización

Subcategoría	Indicador	Preguntas/ aspectos a observar	Si	No	Observaciones
Socialización	Social	Aplica las normas de intercambio comunicativo, como esperar su turno y escuchar al otro, durante los diálogos en clase.	X		En actividades grupales y conversatorios se evidenció que la mayoría de estudiantes respetan turnos de participación, aunque en ocasiones se generan interrupciones propias de la edad.
		Participa de manera colaborativa en la construcción colectiva de significados sobre los textos leídos.	X		En trabajos grupales, juegos y lecturas compartidas, los estudiantes intercambiaron ideas y construyeron respuestas colectivas. Se observó mayor participación cuando las actividades fueron lúdicas.
	Ética	Demuestra respeto hacia las opiniones y experiencias compartidas por sus compañeros, aunque difieran de la suya. Actúa de forma responsable frente a las consignas de trabajo, cumpliendo con los acuerdos establecidos en el grupo.	X		Se evidenció un ambiente de respeto durante la participación oral y los trabajos colaborativos. Los estudiantes escuchan a sus compañeros y aceptan sus aportes. La mayoría cumple con las tareas asignadas, especialmente en dictados, fichas y actividades guiadas. Algunos requieren recordatorios para mantener la concentración.
	Culturales	Valora y respeta la diversidad de lenguas y variedades lingüísticas presentes en su entorno escolar y en los textos.	X		Durante actividades de lectura y participación oral se evidenció respeto por las formas de expresión de los compañeros. La docente promueve un clima inclusivo.
		. Muestra sentido de pertenencia al interactuar con textos de la tradición oral ecuatoriana, reconociendo su valor cultural.	X		En la semana cultural y actividades relacionadas con danzas y juegos tradicionales, los estudiantes mostraron entusiasmo y reconocimiento de elementos culturales de su entorno.

Subjetivación

Subcategoría	Indicador	Preguntas/ aspectos a observar	Si	No	Observaciones
Subjetivación	Suspensión	Se toma momentos de silencio o reflexión para distanciarse de la presión de dar una respuesta inmediata.	X		En actividades de lectura y escritura, algunos estudiantes se tomaron tiempo para pensar antes de responder, especialmente cuando la docente promovía pausas y acompañamiento individual.
		Muestra capacidad de concentrarse en la lectura o escritura sin dejarse llevar por distracciones o impulsos externos.	X		La concentración aumenta cuando se emplean recursos lúdicos, visuales y canciones. Sin embargo, después del receso se observan momentos de distracción que requieren mediación docente.
	Profanación	Utiliza los recursos del lenguaje literario de forma lúdica y creativa, más allá del cumplimiento estricto de la tarea.	X		En actividades de lectura, dramatización e imitación (por ejemplo, juegos de animales o canciones), los estudiantes emplearon el lenguaje de manera creativa.
		Interviene los textos o materiales de estudio para dotarlos de un sentido personal y único.	X		Durante dibujos, dictados y actividades de creación, los estudiantes añadieron elementos propios, demostrando apropiación del aprendizaje.
	Atención	Plantea preguntas que cuestionan el "orden natural" de las cosas, demostrando un pensamiento propio e independiente.	X		En clases de ciencias, lectura y matemáticas surgieron preguntas espontáneas relacionadas con su entorno, evidenciando curiosidad y pensamiento propio.
		Selecciona textos de la biblioteca escolar basándose en su curiosidad y no por obligación.	X		El sistema de motivación lectora incentiva la elección voluntaria de textos; varios estudiantes escogen materiales por interés personal.
		dirige su atención hacia el mundo exterior a través de los temas tratados,	X		En temas como el cuerpo humano, lugares turísticos, juegos y tradiciones culturales, los estudiantes relacionaron

		mostrando un interés que trasciende su propia individualidad.			el contenido con su vida cotidiana y su comunidad.

8.2 Anexo 2: Guion de entrevista semiestructurada

Protocolo de entrevista a la Docente

Objetivo: Conversar con la docente sobre como observa el desarrollo de sus estudiantes en tres áreas clave:

1. Cualificación

Subcategoría	indicador	Preguntas para la docente
Competencias	**Conocimiento**	¿Qué estrategias usa para que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones reales?
	Habilidades	¿Qué habilidades prácticas (como trabajo en equipo, uso de herramientas, resolución de problemas) ha visto desarrollar en sus estudiantes? ¿Cómo apoya a los estudiantes que tienen dificultades para realizar ciertas tareas?
	Actitudes	¿Cómo fomenta actitudes como la responsabilidad, la colaboración o la curiosidad en el aula?

2. Socialización

Subcategoría	indicador	Preguntas para la docente
Inserción en normas y valores	**Política**	¿Cómo trabaja el respeto a las normas del aula y de la escuela?
	social	¿Qué hace para promover el respeto a la diversidad (cultural, de género, de opinión) en el aula?
Inserción en tradiciones	**Religiosas**	¿Cómo aborda la diversidad religiosa en el aula? ¿Ha tenido situaciones donde deba mediar en temas de creencias o prácticas espirituales entre estudiantes?
	Eticas	¿Cómo fomenta valores como la honestidad, la justicia y el respeto en sus estudiantes? ¿Ha observado casos donde los estudiantes actúen éticamente, por ejemplo, al defender a un compañero o reconocer un error?
	Culturales	¿Incluye en sus clases actividades relacionadas con tradiciones culturales o locales? ¿Muestran los estudiantes interés por sus raíces?

3. Subjetivación

Subcategoría	indicador	Preguntas para la docente
Libertad	**Suspensión**	¿Cómo crea un espacio en el aula donde los niños puedan olvidarse por un momento cualquier "suceso" que traen desde casa, y se enfoquen en solo ser estudiantes? ¿De qué manera ayuda a los niños a "dejar atrás sus preocupaciones" o rutinas familiares, al comenzar la clase? ¿Cómo maneja situaciones en la que un estudiante llega distraído o cargado emocionalmente, para que pueda concentrarse en clases?
	Profanación	¿Cómo presenta los contenidos de sus clases para que sean mas interesantes y que los niños sientan el deseo de atender y explorar por sí mismos? ¿Usa alguna estrategia? ¿De qué manera convierte algo cotidiano (una planta, un animal, un objeto, un cuento etc.) en un descubrimiento para todos los alumnos ¿Cómo logra que los niños no solo "aprendan" un contenido, sino que jueguen con él, lo pregunten, lo duden, lo exploren?
	Atención	¿Qué hace usted para despertar la curiosidad de los niños por algo que quizás no conocían o no les llamaba la atención? ¿Cómo acompaña a los estudiantes para que la atención no sea solo escuchar, sino una forma de involucrarse y comprender lo que se trabaja en el aula?

8.2.1 Transcripción de la entrevista a la Docente

Entrevistador: Muy buenas tardes, señorita Mónica, es un gusto tenerla aquí. Un gusto que a usted nos pueda ayudar con esta entrevista que nos ayudara en nuestro trabajo de integración curricular, nuestro tema es la subjetividad, un análisis desde el currículo nacional. Entonces,

haremos nuestra entrevista a partir de tres categorías, que es la cualificación, la socialización y la subjetivación, comenzamos con la primera pregunta.

Entrevistador: ¿Qué estrategias usa usted para que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones reales?

Docente: Buenas tardes y muchas gracias. Las estrategias más prácticas son "el hacer" "el realizar" actividades con sus manos para que interioricen los aprendizajes y los puedan replicar en un momento exacto. Este momento puede ser en casa en la calle o en cualquier institución en donde ellos estén participando en alguna actividad fuera de lo que es el contexto pedagógico.

Entrevistador: ¿Qué habilidades prácticas (como trabajo en equipo, uso de herramientas, resolución de problemas) ha visto desarrollar en sus estudiantes?

Docente: Es un poco medio complicado por el asunto que bueno, yo trabajo con niños pequeños y, en primer lugar, el mobiliario no se da para trabajar en equipo. Sin embargo, esa actividad se la hace de forma práctica y de pie cuando tenemos, por ejemplo, que hacer una conversación o ciertas actividades como por ejemplo cuando se realizan los textos, cuando tenemos el texto vemos si es que el texto es expresivo, comunicativo o es un texto este para poder convencer a las personas de que ese texto es importante, pero las habilidades, son el saber, leer y comprender.

Por ejemplo, si ellos leen cierta situación, comprendan para que la repliquen y puedan salir del problema de la situación en la que estén. Por ejemplo, si un niño va en el autobús y se ha quedado dormido, pueda leerlo y pueda darse cuenta de que se pasó de su casa, qué tiene que hacer al momento de que se baja de ese bus y preguntar para poderse regresar al lugar de destino. Entonces son cositas que hoy en día se dan porque primeramente siempre en casa a veces los papás trabajan, los chicos están solo viendo televisión y no tienen hábitos de estudio o una planificación en las actividades que están dentro de la casa. Y, por ejemplo, eso a veces conlleva que los niños inclusive hasta se duerman en clases. Entonces salen, puede haber ese problema.

Otra habilidad también es el poder Conversar, dialogar con una persona que sí le dé confianza, no con cualquiera, porque si se ve con otra persona puede estar en peligro, pero si por ejemplo llega a una tienda, llega a un centro de salud, llega hacia un guardia, entonces pueden los niños utilizar esas habilidades para poder hacer lo que necesita, ¿no? Salir del problema en que se encuentre.

Entrevistador: ¿Cómo fomenta usted actitudes como la responsabilidad, la colaboración o la curiosidad dentro del aula?

Docente: La responsabilidad con el ejemplo, es decir, dentro de la responsabilidad está de que tenemos que nosotros ser el espejo de los estudiantes, prácticamente el maestro es el espejo donde los chicos se ven, ellos que dicen, me voy, me voy rápido porque ya llega la señorita y después yo llego atrasada, ¿no? Entonces eso es lo primordial Segunda, que cuando dentro de una en unidad

educativa tenemos nosotros nuestros representantes que son las autoridades, o sea las autoridades siempre están, por ejemplo, que te piden una lista, que te piden un acta, que te piden entonces estar todo el día para que con eso usted pueda representar como maestra o maestro al grado y los chicos estén conscientes de eso de que no el grado está al último porque la maestra o el maestro no cumplió. Entonces, en cierta manera, por más pequeños que sean los pequeños se dan cuenta y mucho menos los grandes. Entonces tenemos que estar nosotros siempre tratando de una u otra forma cumplir para que los niños nos cumplan.

Entrevistador: ¿Cómo trabaja el respeto a las normas del aula y de la escuela?

Docente: El respeto, bueno, en realidad lo que los maestros hacemos es reforzar de lo de las actividades, enseñanzas que vienen de la casa. Porque el respeto no se lo, no se lo obliga, se lo enseña día a día. No es una obligación. Pero sí, es una obligación que viene desde la casa

Entrevistador: pero como usted hace para que los estudiantes respeten como, por ejemplo, los horarios de que ellos tienen que ir al baño, ¿Cómo hace para que se acostumbren a los horarios, como, por ejemplo, los lunes tienen lengua, los martes tienen ciencias y así para que los estudiantes se acostumbren a esa "rutina"?

Docente: Ósea, ellos prácticamente se rigen a una costumbre ya, entonces, si la maestra se sale de eso, entonces ellos dicen, pero ¿cómo? si yo tenía lengua y ahora me da matemáticas o yo tengo ahorita cívica y me da arte, ¿no? Entonces, teniendo ese hábito, o sea, los hábitos de estudio son muy importantes y dentro del grado son lo que se los empieza a lo mejor, se los empieza y se los termina haciendo hábitos, pero con la práctica, sin la práctica no hay nada.

Entrevistador: ¿Qué hace para promover el respeto a la diversidad cultural y diversidad de opinión dentro del aula?

Docente: Conversar, dialogar, hacer estas conversaciones mutuas y tratar de que todos los compañeros se acepten como son, porque todos somos un mundo diferente. Y si no hay ese respeto, por ejemplo, muchas de las veces cuando, sabe a alguien una respuesta, todos quieren hablar, pero se tiene que decir y dar la palabra a la persona que, a lo mejor, alzó la mano primero o a la persona que casi nunca habla. Entonces son ciertas medidas que se toman para que haya ese respeto a los compañeritos, por ejemplo, algunos son de piel canela, algunos compañeritos que son bien blancos, bien suquitos, como como digo yo, pero que, a la final del cuento, a la final del túnel, todos son lo mismo porque nadie es más que el otro simple y llenamente por características que tiene cada niño o cada niña.

Entrevistador: ¿Cómo fomenta valores como la honestidad, la justicia y el respeto entre sus estudiantes? ha observado casos donde algunos estudiantes actúen éticamente, como, por ejemplo, se están peleando entre compañeros y hay alguien que le defienda.

Docente: Bueno, en realidad casi casi eso no se da dentro del grado cuando la maestra del maestro está No, eso siempre, por lo general, dentro del grado se da cuando la maestra o el maestro sale, por ejemplo, y dice, voy a sacar copias este rato o algo así, ¿no? Bueno, en mi caso en el grado no se ha visto ese tipo de peleas, pero sí en el recreo. Pero no son peleas, como se dice, peleas a mano limpia, sino porque están jugando y que medio ya le rozó un poquito el brazo con la mano o el cuerpo en sí, ya vienen señorita esto, señorita lo otro. Entonces yo les digo, todo juego, todo niño, niña que está en movimiento de ley se va a topar. Entonces, si no quiere que lo topen, siéntese. Entonces, de una u otra manera, el niño o la niña se da cuenta de que se está fomentando eso, el que el que se tiene que respetar el espacio de que de que, si están jugando, porque ellos mismos se sin darse cuenta, ellos mismos se están dando el permiso de jugar.

Por ejemplo, de correr, porque ahí lo que hacen es correr nada más, no porque están jugando, con unas canicas, están jugando un trompo, ósea, ya los juegos tradicionales como que se quedaron. Entonces lo que hacen es correr y darse la vuelta sin fin, amén que yo, sinceramente, no le veo fructífero, eso porque ese juego que llaman ellos juego entre comillas, correr y correr y correr, eso lo pueden hacer en las horas de educación física, tomando en cuenta que en el currículum tienen tres horas de educación física Y con maestro de educación física, no con la maestra de aula. Entonces ellos ahí deberían aprovechar ese tiempo que es de correr. Entonces, en cuestión de peleas y todo eso casi no se da. Y si se diera, pues simplemente hacer que se den la mano que se disculpen, que se pidan de esas las despidas disculpas, porque a la final del cuento después ya está ni amiguísimos.

Entrevistador: ¿Usted incluye en sus clases actividades relacionadas con tradiciones culturales o locales? Sus estudiantes muestran interés por sus raíces, por dónde vienen, de dónde vienen.

Docente: sí, es más les encanta eso les encanta eso porque ya están que el uno se pone esto, que el otro se pone aquello que vos te pones así y que esta fila va a salir así y que esta fila va a salir de la otra manera, ¿no? Por ejemplo, oye, ahora estamos en un tema de las lenguas. del Ecuador, ¿no? Y estábamos en esta cuestión del shuar, del quichua, y su lengua. Entonces estábamos viendo a ver si hacíamos unos trajes, hacíamos todo eso para que ellos vayan conociendo. Entonces se ponen ellos contentos, se ponen ellos alegres, pero muchas de las veces nos cortan las viadas, los padres de familia, que para qué o por qué para qué eso entonces uno se quede en stop y él no hace nada.

Entrevistador: ¿Cómo crea usted un espacio en el aula donde los niños puedan olvidarse por un momento de cualquier suceso que traen desde casa y se enfoquen en solo ser estudiantes? Docente: motivándoles, una motivación, por ejemplo, en una canción hacer que todos participen de la canción, hacer que todos participen del juego, que todos participen de la actividad que se está haciendo como motivación. De hecho, eso es muy importantísimo. Eso es lo más importante de que ellos el problema lo dejen en la casa y al momento de llegar a la escuela sean unos niños felices. De hecho, yo he tenido muchos casos de niños con necesidades educativas. Y a mí lo que

me interesa es que esos niños sean felices. Igual que el resto. Entonces se van introduciendo, introduciendo, ya en esa amalgama de jui cios. Positivos, pero.

Entrevistador: Y cuando un estudiante como, por ejemplo, llega en la mañana distraído, triste, cargado emocionalmente, qué estrategia usa usted para que él pueda concentrarse de una manera mejor y centrarse solo en las clases que va a recibir.

Docente: En una conversación general.

Entrevistador: ¿Cómo presenta usted los contenidos de sus clases para que sean más interesantes y que los niños sientan el deseo de atender y explorar por sí mismos? Usa tal vez alguna estrategia

Docente: La que más uso yo es la motivación activa. Uso pausas activas en donde todos participan y con las pausas activas, nadie se queda sentado, porque nadie se queda parado. Todos es de alzar las manos alzan, pero todos participan porque por el problema más grande que tengan se olvidan y con la confianza que le tienen a la señorita, pues disimuladamente en un momento que usted ni cuenta se da, se acerca y le dice, señorita, en mi casa pasó esto Y una vez pasó eso, yo lo único que le dije fue, quieres que te abrace y me dijo sí. Porque no podemos nosotros coger y abrázale al niño. ¿Yo le dije, quieres que te abrace? Sí. Y cuando le abracé me dijo:" Yo quería estar con usted" ósea, quería salirse de la casa.

Entrevistador: ¿Cómo logra que los niños no solo aprendan un contenido, sino que jueguen con él, lo pregunten, lo duden y lo exploren?

Docente: Cuando trabajamos con herramientas y cuando presentamos material y cuando es material concreto es mucho mejor

Entrevistador: ¿Qué hace usted para despertar la curiosidad de los niños, por algo que quizás no conocían o no les llamaba la atención?

Docente: Hacer Preguntas semiabiertas, como especie de adivinanzas y haciéndoles que, por ejemplo, leamos la parte esencial de un objetivo, o con un dibujo y los llegan al asunto en sí de lo que se va a tratar y se apropian de eso.

Entrevistador: ¿Cómo acompaña a los estudiantes para que la atención no solo sea escuchar, sino una forma de involucrarse y comprender lo que se trabaja en el aula?

Docente: Mishel, ese punto es un poco bastante difícil y crítico porque bueno, en la institución en donde yo trabajo hay exceso de estudiantes, entonces es bastante difícil, no imposible. Pero sí se debería desde el ministerio tener en cuenta que estén, imagínense 35, 40, 43 estudiantes, ósea, es preocupante porque imagínese que de esos 43 solo atendieron 30 o solo 28, es complicado. Sin

embargo, se utilizan estrategias que el maestro hasta inclusive tiene que hacerse mago, tratando de ver por aquí y por allá cómo le cómo puede llegar a eso.

Entrevistador: Claro, y usted relaciona, por ejemplo, lo está enseñando una clase de ciencias naturales y se presentan los animales y usted en lo relaciona como con la vida cotidiana de los estudiantes, como, por ejemplo, este animal y cómo es, de qué color es, donde lo vieron.

Docente: claro que sí. De hecho, no solo se puede dar una clase de ciencias naturales y se puede integrar una otra clase, donde vienen ya las clases interdisciplinarias y hoy en día se hace eso Porque para mí sale hasta mejor, y como dice el dicho, maté dos pájaros y un solo tiro, ¿no? a veces te mata hasta tres. Entonces, y cuando los niños, cuando los niños te dan esa apertura y estás justo ahí, entonces ahí hay que aprovechar. Porque los niños sorprenden haciendo.

Entrevistador: ¿De qué manera fomenta que los estudiantes piensen por sí mismos y construyan su propio entendimiento sobre lo que se trabaja en el aula?

Docente: Cuando representan ellos de forma escrita, cuando representan ellos de forma práctica y en el diario vivir. Ya no hay que estar inclusive muchas de las veces, recordar lo anterior, porque ellos con la clase que ya pasó por decirle el lunes y tenemos el miércoles, ah señorita, está ya vimos, señorita, esto, no es cierto que era así con así. Y sí, nosotros lo ponemos acá, vamos a tener este resultado o vamos a tener otro resultado. Pero cuando los niños atan la atención que el maestro quiere tienen que ser unas clases prácticas, no solo de llegar, o bien. sino indicarles en señales, explicarles, pasarlos al frente, hacer una canción con ellos, hacer que él, él o ella sea la maestra, sea el profesor quien está preguntando. Y eso les encanta.

8.2.2 Consentimiento informado para la entrevista a la docente.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA DOCENTE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE TESIS

Título: "La subjetividad: Un análisis en el Currículo Nacional Ecuatoriano y su manifestación en la práctica educativa"

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA

Solicitamos su colaboración para participar en una entrevista semiestructurada, con el fin de recabar información y criterios profesionales que permitan comprender cómo se aborda la subjetividad dentro del Currículo Nacional Ecuatoriano y analizar de qué manera esta se evidencia en la práctica educativa, considerando las percepciones, experiencias y reflexiones del docente.

Guion de entrevista: Se le entregará una copia del guion de preguntas antes de realizar la entrevista para su conocimiento y preparación.

Flexibilidad: Si por algún motivo no se puede completar la entrevista en la fecha acordada, podrá continuarse en otra fecha sin inconveniente.

Tipo de respuestas: Se valorarán respuestas específicas basadas en su experiencia docente y observaciones en el aula.

CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Su nombre y el de la institución NO serán revelados.
- Se utilizará un seudónimo o código para identificar su participación.
- La información será utilizada exclusivamente con fines académicos.
- Las grabaciones serán resguardadas de manera confidencial.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

- Su participación es completamente voluntaria.
- Puede retirarse en cualquier momento sin justificación.
- Puede negarse a responder cualquier pregunta.

INVESTIGADORES RESPONSABLES:

Nombre: Nancy Patricia Pomaquiza Maillazhungo
Correo electrónico: npomaquiza@unae.edu.ec
Número de teléfono: 0958904077 **Firma:** _____

Nombre: Joselin Mishel Quizphi Tenesaca
Correo electrónico: jmquizhpi@unae.edu.ec
Número de teléfono: 099891894 **Firma:** _____

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

10 de Diciembre de 2025

Yo, Mónica Alexandra Ordoñez N. con cédula N° 1103054331, docente del aula, declaro que:

1. He comprendido la información sobre el proyecto.
2. Acepto participar voluntariamente en la entrevista.
3. Entiendo que puedo retirarme en cualquier momento.
4. Entiendo que si no se completa la entrevista en la fecha acordada, podrá continuarse otro día.
5. Acepto que la información sea utilizada con fines académicos, respetando mi anonimato.

Autorización de grabación (marque con una X):

- [X] AUTORIZO grabación de audio
- [X] AUTORIZO grabación de video
- [ ] NO AUTORIZO grabaciones (solo notas escritas)

Fecha y hora de la entrevista:

Día: 10 / Dic / 2025 **Hora:** _____ **Lugar:** _____

Firma del/la docente: _____

8.3 Fichas de revisión documental

Fichas de revisión documental		
Documento		
Fecha		
Objetivo		
Categorías		
Cualificación	**Socialización**	**Subjetivación**

8. 4 Matrices de análisis de contenido

8.4.1 Matriz de análisis de la categoría Cualificación.

Indicadores	Unidad de análisis		
	Unidad de muestreo	*Unidad de registro*	*Codificación*
1. Conocimiento. 2. Habilidades. 3. Actitudes.	Introducción general.	Se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado.	Cualificación- I-01
	Introducción general.	"currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación".	Cualificación- I-01
	Introducción general.	El bloque curricular agrupa y secuencia aprendizajes que pueden abarcar desde el primer año de la Educación General Básica hasta el último del Bachillerato General Unificado,	Cualificación I-01,02,03
	Introducción general.	Estos objetivos están expresados en términos de capacidades que se pretenden alcanzar y son el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo.	Cualificación I-01,02,03
	Introducción general.	Esta organización del currículo permite mayores grados de flexibilidad y apertura curricular y responde al objetivo de acercar la propuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite que esta se adapte de mejor manera a sus diferentes ritmos de aprendizaje	Cualificación I-01,02
	Introducción general.	Como ya se ha dicho, el presente currículo ha sido diseñado mediante destrezas con criterios de desempeño que apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes	Cualificación I-01,02,03.
	Introducción general.	Las destrezas no se adquieren en un determinado momento ni permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los estudiantes van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.	Cualificación I-01
	Introducción General	El objeto central de la práctica educativa es que el estudiante alcance el máximo desarrollo de sus capacidades	Cualificación I-01,02,03
	Introducción General	Los estudiantes deben ser capaces de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos.	Cualificación I-02
	Introducción general del área.	Los estudiantes aprenden a actuar como lectores y escritores, al mismo tiempo que guiados por una mediación pertinente, desarrollan la capacidad de tomar la palabra, de escuchar y de hacerse escuchar en diversas situaciones comunicativas.	Cualificación – I-02
	Introducción general del área.	Guiados por la mediación docente, los estudiantes descubren, de manera sistemática, los usos y funciones sociales de la lengua escrita y establecen las diferencias entre la cultura oral y la cultura escrita.	Cualificación – I-01,02,03
	Introducción general del área.	los estudiantes establezcan las diferencias entre oralidad y escritura, las variantes que pueden tener en distintos contextos, y según los propósitos comunicativos.	Cualificación – I-01,02,03
	Introducción general del área.	Cuando llegan a la escuela manejan su lengua materna con cierto dominio de lo oral, aunque requieren apoyo para mejorar y ampliar ese conocimiento.	Cualificación I-01,02,03
	Introducción general del área.	este subnivel, los estudiantes amplian, enriquecen y perfeccionan su comprensión y expresión oral.	Cualificación I-03
	Introducción general del área.	la oralidad, gracias a una mediación pedagógica sistemática, intencionada y recursiva, constituye un eje transversal y se convierte en el andamiaje para el desarrollo de diferentes destrezas como: indagar sobre sus conocimientos previos, dar significado a sus pensamientos,	Cualificación I-01,02,03

		trasladar a la escritura sus ideas expresadas oralmente, desarrollar la metacognición y propiciar la autocorrección de sus errores, y reestructurar sus esquemas mentales.	
	Introducción general del área.	Los estudiantes, guiados por una mediación pertinente, se enfrentan a diversas situaciones formales e informales de comunicación, gracias a las cuales aprenden a hablar con adecuación, coherencia y cohesión.	Cualificaciones I-01,03,02
	Introducción general del área.	La participación en diversas situaciones comunicacionales es la que permite al estudiante aplicar estrategias para procesar mensajes orales, comprender el significado de palabras, frases, oraciones, párrafos y manejar estructuras secuenciales, sintácticas y semánticas.	Cualificaciones I-01,02,03
	Introducción general del área.	para el desarrollo de la competencia de comunicación oral en sí, este tipo de literatura contribuye a desarrollar múltiples habilidades lingüísticas en los estudiantes, mediante el juego verbal, el humor, la creatividad y el ingenio.	Cualificación I-01,02,03
	Introducción general del área.	Su memorización facilita el desarrollo de la fluidez lectora y la predicción, dos elementos fundamentales para el desarrollo de la comprensión de textos. A la vez, dichas estructuras contribuyen a enriquecer el vocabulario, las imágenes mentales, la expresividad, el tono y la pronunciación.	Cualificación I-01,02
	Introducción general del área.	En el subnivel de Básica Elemental, el docente tiene la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir.	Cualificación- I-01,02,03
	Introducción general del área.	La producción escrita. Consiste en enseñar y aprender las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades; el saber hacer en la producción de escritos.	Cualificación- I-01,02,03
	Introducción general del área.	para el desarrollo de la competencia de comunicación oral en sí, este tipo de literatura contribuye a desarrollar múltiples habilidades lingüísticas en los estudiantes, mediante el juego verbal, el humor, la creatividad y el ingenio.	Cualificación I-01,02,03
	Introducción general del área.	Para desarrollar la lectura en este subnivel conjugan el trabajo colectivo con el individual. Cuando se lee de manera colectiva, todos los estudiantes participan y aportan a la construcción de significados y tienen la oportunidad de ayudarse entre sí a resolver las dificultades que se les presentan.	Cualificación- I-01,02,03
	Introducción general del área.	En este subnivel, este conocimiento básico e intuitivo de que escribir es registrar ideas es promovido y desarrollado mediante la escritura de relatos y descripciones.	Cualificación- I-01,02,03
	Introducción general del área.	No son un ejercicio caligráfico, sino que tienen una intención determinada: comunicar, registrar, persuadir, pensar, etc.	Cualificación- I-01,02,03
	Introducción general del área.	Por un lado, la producción de textos y, por otro, la reflexión sobre el sistema de la lengua castellana.	Cualificación- I-01,02
	Introducción general del área.	La escritura es una modalidad de comunicación.	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	se lee para escribir, se escribe para leer, se escucha para hablar o escribir, se habla para escribir y se es cribe para hablar.	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	Se impulsa a crear en el aula un ambiente en el cual se exija mayor precisión, se argumente el porqué y el para qué de lo que se dice, se explicite el contexto y la circunstancia, etc.	Cualificación I-01,02
	Introducción general del área.	El desarrollo de la conciencia lingüística, que comprende el desarrollo de la conciencia léxica (morfología de las palabras y la palabra como unidad mínima de la cadena hablada), la conciencia semántica	

		(significado de las pa labras, frases, oraciones y textos mayores), la conciencia sintáctica (relación entre las palabras dentro de un enunciado) y la conciencia fonológica (sonidos). Esta última se trabaja, sobre todo, en relación con la correspondencia fonema-grafía.	Cualificación- I-01
	Introducción general del área.	La relación fonema-grafema desde la ruta fonológica, es decir, desde el reconocimiento de los fonemas (sonidos) que conforman las palabras, para luego buscar su grafía, mediante el juego de hipótesis que los niños elaboran para llegar al código alfabético de manera consensuada	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	La enseñanza inicial de la lengua escrita debe explotar las características que ofrece su estructura fonológica y lograr que el estudiante comprenda el principio alfabético del castellano con facilidad.	Cualificación- I-01,02
	Introducción general del área.	La docente media para que el estudiante reconozca e identifique los sonidos que forman las palabras y, para ello desarrolla la conciencia fo nológica.	Cualificación- I-01,02
	Introducción general del área.	Con el desarrollo de la conciencia fonológica, se pretende que los estudiantes se den cuenta de que las palabras están formadas por sonidos.	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	Las habilidades relacionadas con esta destreza son: reconocer rimas, identificar sonidos iniciales y finales en las palabras, fraccionar las palabras en sus sonidos, omitir sonidos en palabras y decir la palabra que resulta, etc.	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	Los estudiantes establecerán relaciones entre el fonema y la grafía de palabras conocidas.	Cualificación- I-01,02
	Introducción general del área.	promueve en los estudiantes la escritura autónoma de oraciones, frases, listas, etc.	Cualificación-I-01,02
	Introducción general del área.	Objetivo lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional de la lengua, a partir de una reflexión fonológica y semántica.	Cualificación-I-01,02
	Introducción general del área.	Los estudiantes experimentarán un contacto placentero con la Literatura. Estos sentimientos agradables son los que los convertirán en lectores activos y autónomos, capaces de comprender y disfrutar textos literarios en relación con los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras.	Cualificación-I-01,02
	Introducción general del área.	El contacto con la Literatura será asumido como una instancia que despierta y potencia la sensibilidad estética, la imaginación, el pensamiento simbólico, la memoria y las macro destrezas lingüísticas	Cualificación- I-02
	Introducción general del área.	Con respecto a la escritura creativa, los estudiantes interactuarán y recrearán los textos literarios leídos y escuchados, con otras versiones, otros personajes o escenarios.	Cualificación- I-02
	Objetivos de área	O.LL.2.4. Comunicar oralmente sus ideas de forma efectiva mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral y vocabulario pertinente a la situación comunicativa.	Cualificación- I-02
	Objetivos de área	O.LL.2.6. Desarrollar las habilidades de pensamiento para fortalecer las capacidades de resolución de problemas y aprendizaje autónomo mediante el uso de la lengua oral y escrita.	Cualificación- I-02
	Objetivos de área	O.LL.2.10. Apropiarse del código alfabético del castellano y emplearlo de manera autónoma en la escritura	Cualificación- I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.1.1. Distinguir la intención comunicativa (persuadir, expresar emociones, informar, requerir, etc.) que tienen diversos textos de uso cotidiano desde el análisis del propósito de su contenido.	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.2.3. Usar las pautas básicas de la comunicación oral (turnos en la conversación, ceder la palabra, contacto visual, escucha activa) y emplear el vocabulario acorde con la situación comunicativa.	Cualificación I-02,03

	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.2.5. Realizar exposiciones orales sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio-temporales, referenciales y de causa-efecto.	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.3.3. Ampliar la comprensión de un texto mediante la identificación de los significados de las palabras, utilizando las estrategias de derivación (familia de palabras), sinonimia–antonimia, contextualización, prefijos y sufijos y etimología	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.3.5. Desarrollar estrategias cognitivas como lectura de paratextos, establecimiento del propósito de lectura, relectura, relectura selectiva y parafraseo para autorregular la comprensión de textos	Cualificación I-01
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones	Cualificación I-02,03
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.3.8. Aplicar los conocimientos lingüísticos (semánticos, sintácticos, léxicos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos.	Cualificación I-01
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.4.4. Escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas; ordenando las ideas según una secuencia lógica, por temas y subtemas, por medio de conectores consecutivos, atributos, adjetivos calificativos y posesivos, en situaciones comunicativas que lo requieran.	Cualificación-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.4.7. Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la re flexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen uno, dos y tres representaciones gráficas, la letra que representa los sonidos /ks/: "x", la letra que no tiene sonido: "h" y la letra "w" que tiene escaso uso en castellano	Cualificación I-01
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.5.3. Recrear textos literarios con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos	Cualificación I-01
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.1. Diferencia la intención comunicativa de diversos textos de uso cotidiano y expresa con honestidad, opiniones valorativas sobre la utilidad de esos textos.	Cualificación I-01
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos	Cualificación I-03
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	I.LL.2.1.1. Reconoce el uso de textos escritos en la vida cotidiana, identifica su intención comunicativa y emite opiniones valorativas sobre la utilidad de su información. (J.2., I.3.)	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.3. Dialoga, demostrando capacidad de escucha, manteniendo el tema de conversación, expresando ideas, experiencias y necesidades con un vocabulario pertinente y siguiendo las pautas básicas de la comunicación oral, a partir de una reflexión sobre la expresión oral con uso de la conciencia lingüística.	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.4. Expone oralmente sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar, y los enriquece con recursos audiovisuales y otros.	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.	Cualificación I-02,03
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.5. Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados.	Cualificación I-01,02

8.4.2 Matriz de análisis de la categoría Socialización.

Indicadores	**Unidad de análisis**		
	Unidad de muestreo	***Unidad de registro***	***Codificación***
01-Política. *02-Social.* *03-Religiosas.* *04-Éticas,* *05-Culturales*	Introducción General	Ajustado a las necesidades de aprendizaje de la sociedad de referencia.	Socialización – I-03
	Introducción General	Constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas.	Socialización- I-01
	Introducción General	"el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades".	Socialización- I-06
	Introducción General	El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación".	Socialización – I-06
	Introducción General	Este perfil recoge el conjunto de fines educativos expresados en el marco legal educativo y nos ofrece un horizonte a alcanzar por nuestros estudiantes a partir del trabajo en las diferentes áreas del aprendizaje presentes en la propuesta curricular	Socialización I-01
	Introducción General	Este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria	Socialización I-05
	Introducción General	Los aprendizajes contenidos en cada uno de los bloques curriculares de las distintas áreas que conforman la educación obligatoria se ordenan en torno a los objetivos que en cada subnivel de la Educación General Básica marcan la secuencia para el logro de los objetivos generales del área al culminar el nivel de Bachillerato General Unificado.	Socialización I-01
	Introducción General	Se abre así una posibilidad real de atender la diversidad de las aulas, respondiendo a los requerimientos del marco legal.	Socialización I-01,03.
	Introducción General	La institución educativa— desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan, mediante la concreción de los distintos elementos que configuran el currículo.	Socialización I-01
	Introducción General	Las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía, establecerán la secuenciación adecuada del currículo para cada curso. El profesorado de la institución educativa desarrollará su actividad de acuerdo con las programaciones didácticas elaboradas	Socialización I-01
	Introducción General	Los aprendizajes que se pretende que todo el alumnado adquiera en el transcurso de la educación "básica" son o quieren ser, en esta acepción, una garantía para conseguir que, además de ciudadanos y ciudadanas con plena capacidad para ejercer sus derechos y para cumplir con sus deberes de una manera constructiva y satisfactoria, se conviertan en personas maduras, sensibles, equilibradas, con un autoconcepto y una autoestima positiva, ajustada y aceptada, con capacidad de amar y ser amados, y de relacionarse e interactuar de forma satisfactoria con el entorno natural y con otras personas.	Socialización I-01,02
	Introducción General	Para cumplir con lo estipulado en el Capítulo séptimo de la LOEI, los proyectos educativos institucionales incorporarán procedimientos que potencien la integración de las familias y la comunidad en el ámbito escolar y ocupen el espacio de colaboración y de corresponsabilidad con los demás sectores implicados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.	Socialización I-01,03
	Introducción General	Las decisiones sobre los contenidos escolares concretan las intenciones educativas y son una expresión de las finalidades que la sociedad atribuye a la educación	Socialización I-01,02,03

	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el pro pósito de lectura.	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.6. Aplica conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.6. Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.	Cualificación I-01,02,03
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.8. Aplica el proceso de escritura en la producción de textos narrativos y descriptivos, usando estrategias y procesos de pensamiento; los apoya y enriquece con paratextos y recursos de las TIC, y cita fuentes cuando sea el caso.	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.7. Producir diferentes tipos de texto, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en di versos soportes disponibles para comunicarse, aprender y construir conocimientos.	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.9. Utiliza elementos de la lengua apropiados para diferentes tipos de textos narrativos y descriptivos; emplea una diversidad de formatos, recursos y materiales para comunicar ideas con eficiencia.	Cualificación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	I.LL.2.11.1. Recrea textos literarios (adivinanzas, trabalenguas, retahílas, nanas, rondas, villancicos, chistes, refranes, coplas, loas) con diversos medios y recursos (incluidas las TIC). (I.3., I.4.)	Cualificación I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	I.LL.2.11.2. Escribe textos propios a partir de otros (cuentos, fábulas, poemas, leyendas, canciones) con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos, con di versos medios y recursos (incluidas las TIC). (I.3., S.3.)	Cualificación I-01,02

	Introducción General	cuando se toman decisiones curriculares, se están tomando también decisiones sobre qué tipo de persona y qué tipo de sociedad se quiere contribuir a conformar con la educación.	Socialización I-01,03
	Introducción General	Las decisiones curriculares son, en definitiva, una expresión de cómo se entiende la ciudadanía y su ejercicio en un contexto socio-histórico y cultural determinado, a la sazón en el Ecuador de los inicios del siglo XXI.	Socialización I-04,05,06
	Introducción General	Las decisiones sobre los contenidos escolares son a la vez un ingrediente y un exponente del proyecto social y educativo que se quiere promover y desarrollar mediante la educación escolar.	Socialización I-01,02
	Introducción General	Mediante la selección y preservación de los elementos básicos del patrimonio cultural y social del Ecuador, este marco tiene que permitir crear las bases para favorecer la convivencia y la construcción de una sociedad dinámica, innovadora, emprendedora y articulada con sólidos vínculos sociales, complementando unidad y diversidad, equidad y excelencia	Socialización I-01,02,03,04,05,06
	Introducción General	En la República del Ecuador la educación básica tiene una duración de diez cursos y acoge a chicos y chicas entre los cinco y los quince años aproximadamente (EGB); o entre los tres y los quince años, si incluimos la educación inicial; o aún, entre los tres y los dieciocho años, si incluimos el nivel del bachillerato	Socialización I-01
	Introducción General	Con las destrezas y los contenidos asociados correspondientes– que se considera que el alumnado tendría que adquirir en el transcurso de la educación básica para poder incorporarse a la sociedad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.	Socialización I-05,06
	Introducción del área.	Sus experiencias comunicativas con el entorno favorecen que enriquezcan comprensiones y generen opiniones más complejas sobre la realidad que les rodea, autorregulen su lenguaje, dominen la pronunciación de las palabras, la combinación de sonidos, aumenten su vocabulario, mejoren el uso de los tiempos verbales, amplíen el significado de las palabras, manejen con solvencia la concordancia entre género y número y complejicen el uso de las oraciones	Socialización I-03,04,05,06
	Introducción del área	La literatura oral favorece una relación afectiva con el lenguaje porque la conocen, es cercana y familiar y pueden relacionarse con ella, a partir de sus padres y abuelos.	Socialización I-03,04,05
	Objetivos de área	O.LL.2.2 Valorar la diversidad lingüística y cultural del país mediante el conocimiento y uso de algunas palabras y frases de las lenguas originarias, para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia	Socialización I-03,05
	Objetivos de área	O.LL.2.3 Participar en situaciones de comunicación oral propias de los ámbitos familiar y escolar, con capacidad para escuchar, mantener el tema del diálogo y desarrollar ideas a partir del intercambio.	Socialización I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes tipos de textos de uso cotidiano, e indagar sobre sus significados en el contexto de la interculturalidad y de la pluriculturalidad	Socialización I-03,04,04
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.1.4. Indagar sobre los dialectos del castellano en el país.	Socialización I-05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.2.1. Compartir de manera espontánea sus ideas, experiencias y necesidades en situaciones informales de la vida cotidiana	Socialización I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.2.2. Dialogar con capacidad para escuchar, mantener el tema e intercambiar ideas en situaciones informales de la vida cotidiana.	Socialización I-02

	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.5.4. Explorar y motivar la escritura creativa al interactuar de manera lúdica con textos literarios leídos o escuchados (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor)	Socialización I-02,03,04,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.1. Desempeñarse como usuarios competentes de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.	Socialización I-02,04
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	CE.LL.2.2. Distingue y busca conocer el significado de palabras y expresiones de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, e indaga sobre los dialectos del castellano en el país.	Socialización I-02,03,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.2. Valorar la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.	Socialización I-02,03,04,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	I.LL.2.2.1. Identifica el significado de palabras y expresiones de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, e indaga sobre los dialectos del castellano en el país. (I.2., I.3.)	Socialización I-02,03,04,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal	Socialización I-02,04,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.	Socialización I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.	Socialización I-01,02,04
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	I1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.	Socialización I-01,02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura	Socialización I-01,02,03,05
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	OG.LL.10. Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia.	Socialización I-02,03,05

Indicadores	Unidad de análisis		
	Unidad de muestreo	***Unidad de registro***	***Codificación***
01- Suspensión. *02- Profanación.* *03-Atención*	Introducción General.	El estudiante debía convertirse en el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de prepararlo para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana.	Subjetivación I-03
	Introducción General.	Con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos.	Subjetivación I-01
	Introducción General.	Se establecen los fundamentos para aprendizajes ulteriores y se brinda a los estudiantes la oportunidad de ser más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos a actividades de su vida cotidiana.	Subjetivación- I-02
	Introducción General.	El concepto "básico" se relaciona fundamentalmente en este caso con la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional	Subjetivación I- (Responsabilidades)
	Introducción General del Área.	La formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de hablantes y escritores (personas que escriben) capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas, aprender, profundizar sus conocimientos y enriquecerlos.	Subjetivación I-01, 02
	Introducción General del Área.	En este subnivel, el trabajo docente no se limita a la alfabetización inicial, entendida como la enseñanza del sistema de la lengua –su parte rudimentaria–, sino que, por el contrario, tiene el desafío de introducir a los estudiantes en la cultura escrita.	Subjetivación I-02, 03
	Introducción General del Área.	el docente introduce a los estudiantes al conocimiento de las lenguas originarias que se hablan en el Ecuador y de cómo estas han influido en nuestra forma de hablar el castellano, tanto en el nivel léxico como de estructuras gramaticales.	Subjetivación I- 01, 02,03
	Introducción General del Área.	Este conocimiento permitirá reconocer la riqueza del habla castellana del país y aprender a respetar esas variantes como expresiones culturales válidas.	Subjetivación I-03
	Introducción General del Área.	Los docentes buscan que los estudiantes tengan contacto con personas procedentes de diferentes regiones del Ecuador que, por tanto, tienen distintas formas de habla y diferentes expresiones coloquiales, y promueven la indagación sobre el origen, las razones y los significados de las variantes del idioma.	Subjetivación I-03
	Introducción General del Área.	La cultura escrita. Se refiere a la disponibilidad y al acceso a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito; a valorar y a dar sentido y significado a la lectura y escritura	Subjetivación I-03
	Introducción General del Área.	La presente propuesta curricular redefine el concepto de lectura como una competencia sociocultural gracias a la cual el lector construye y reconstruye los significados sociales y culturales expresados en un texto, según sus ideas previas, la intención de la lectura y el contexto.	Subjetivación I- 01, 02

8.4.3 Matriz de análisis de la categoría Subjetivación

	Introducción General del Área.	La lectura va más allá de las letras.	Subjetivación I- 02
	Introducción General del Área.	Este diálogo con los textos escritos abre en los estudiantes, un abanico de experiencias significativas, que les permite desarrollar el pensamiento y valorar los distintos aspectos que la lectura ofrece.	Subjetivación I- 02
	Introducción general del área.	Los textos escritos expresan ideas y pensamientos.	Subjetivación I-02
	Introducción general del área.	No son un ejercicio caligráfico, sino que tienen una intención determinada: comunicar, registrar, persuadir, pensar, etc.	Subjetivación I-02
	Introducción general del área.	Por un lado, la producción de textos y, por otro, la reflexión sobre el sistema de la lengua castellana.	Subjetivación I-02
	Introducción general del área.	Aprender a leer y a escribir es mucho más que aprender un código, y mucho más que saber dibujar bien las letras.	Subjetivación I-02
	Introducción general del área.	el docente los invita a proponer posibles formas de representación para cada uno de los fonemas de las palabras que se tomen como referencia.	Subjetivación I-03
	Introducción general del área.	El rol de la escuela es justamente mediar los aprendizajes que los estudiantes no adquieren por sí mismos.	Subjetivación I-03
	Objetivos de área	O.LL.2.11. Apreciar el uso estético de la palabra, a partir de la escucha y la lectura de textos literarios, para potenciar la imaginación, la curiosidad, la memoria y desarrollar preferencias en el gusto literario.	Subjetivación I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.1.2. Emitir, con honestidad, opiniones valorativas sobre la utilidad de la información contenida en textos de uso cotidiano en diferentes situaciones comunicativas.	Subjetividad I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.4.3. Redactar, en situaciones comunicativas que lo requieran, narraciones de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, ordenándolos cronológicamente y enlazándolos por medio de conectores temporales y aditivos.	Subjetividad I-02
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.4.5. Utilizar diversos formatos, recursos y materiales, entre otras estrategias que apoyen la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, y de descripciones de objetos, animales y lugares.	Subjetivación I-02,03
	Destrezas del área, objetivos e indicadores.	LL.2.5.2. Escuchar y leer diversos géneros literarios (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), para desarrollar preferencias en el gusto literario y generar autonomía en la lectura.	Subjetivación I-03

8.5 Consentimientos para la ejecución del Trabajo de Integración Curricular

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE ARCHIVOS QUE INCLUYAN INFORMACIÓN ACADÉMICA Y TRABAJOS DE NIÑOS

Yo_____con cédula de identidad Nro. ……..
por medio de la presente AUTORIZO de forma libre y voluntaria a UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE, para que los estudiantes de la UNAE que realizan prácticas preprofesionales, usen información académica y trabajos didácticos realizados por mi representado/a……, con cédula de identidad Nro.……; archivos que podrán ser obtenidos dentro del aula, así como también durante las actividades escolares.

La presente autorización es únicamente con fines educativos y de investigación y se enmarcará en los siguientes términos:
Con el presente consentimiento estoy de acuerdo con lo siguiente:

1. La UNAE podrá publicar la información académica y muestras del trabajo que haya realizado mi representado/a de forma ANONIMA.
2. Las publicaciones de esta información podrían ser: Tesis y artículos para revistas.
3. La UNAE no usará la información académica y trabajos didácticos de mi representado para ningún otro fin que no sea la educación de los estudiantes de la UNAE que realizan prácticas preprofesionales o la promoción general de la educación pública o de la UNAE, en los trabajos realizados en las prácticas preprofesionales y de investigación.
4. La presente autorización no tiene fin lucrativo, es decir, la UNAE con el uso de la presente autorización no contrae ningún tipo de obligación económica respecto del autorizante ni con su representado.
5. La UNAE puede publicar la información académica y muestras del trabajo de mi representado/a tantas veces como sea necesario, siempre que lo realice en los términos antes señalados.
6. La presente autorización estará vigente hasta que expresamente se comunique lo contrario.

Con el uso de la presente autorización la Universidad Nacional de Educación asume la siguiente obligación:

a) La UNAE no utilizará información académica y trabajos didácticos de mi representado/a con fines comerciales y publicitarios. En caso de hacerlo esta autorización quedará sin efecto.

La presente autorización la realizo con sustento en el inciso final del articulado 52 del Código de la Niñez y Adolescencia, estoy de acuerdo y me sujeto a las condiciones establecidas en el presente instrumento.

Finalmente, declaro que soy capaz ante la Ley para otorgar la presente autorización y que actualmente no existe impedimento legal, de ninguna naturaleza, para realizarla.

Ciudad _____, a los _____ días de _____ de 20_____.

Atentamente,

Nombre: ……

Cédula: ……

- Se distribuyeron 37 actas de consentimiento informado a los padres de familia, de las cuales se recuperaron 28 debidamente firmadas. Los 9 restantes no otorgaron la autorización. Gracias a estos documentos, se contó con la aprobación de los representantes para la participación de los estudiantes en la investigación.