

# PEDAGOGÍA CRÍTICA TRANSDISCIPLINARIA POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA LATINOAMERICANA

## I CONGRESO REGIONAL DE FORMACIÓN CIENTÍFICA Y PROYECTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL



EDUCACIÓN  
DISTANCIA 





**PEDAGOGÍA CRÍTICA TRANSDISCIPLINARIA  
POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA  
LATINOAMERICANA**

**I CONGRESO REGIONAL DE FORMACIÓN CIENTÍFICA Y  
PROYECTOS ACADÉMICOS**



# **PEDAGOGÍA CRÍTICA TRANSDISCIPLINARIA POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA LATINOAMERICANA**

**I CONGRESO REGIONAL DE FORMACIÓN CIENTÍFICA Y  
PROYECTOS ACADÉMICOS**



**DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

---

378.007

P371p Pedagogía crítica transdisciplinaria por la transformación educativa Latinoamericana : I Congreso Regional de formación Científica y Proyectos Académicos.- Guayaquil : Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 2019.  
338 p. : ilus., grafs., tbls.

ÁREA: EDUCACIÓN

1. EDUCACIÓN SUPERIOR.
2. FORMACIÓN ACADÉMICA.
3. INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL.
4. ADECUACIÓN CURRICULAR.
5. INSERCIÓN ACADÉMICA.
6. EDUCACIÓN AMBIENTAL.
7. FORMACIÓN CIENTÍFICA.
8. MEMORIAS Y CONGRESOS.

ISBN: 978-9942-825-00-1

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

MIGUEL ANGEL ARELLANO MATAMOROS

## **SOBRE LA PRESENTE EDICIÓN**

© DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA UCSG, 2019

## **ISBN**

978-9942-825-00-1

## **DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

AV. CARLOS JULIO AROSEMENA, KM. 1,5  
TELÉFONO: +593 4 220 9210  
GUAYAQUIL, ECUADOR  
correo electrónico: [editorial@cu.ucsg.edu.ec](mailto:editorial@cu.ucsg.edu.ec)  
<http://www.ucsg.edu.ec>

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendido la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

# ÍNDICE

## **FORMACIÓN INICIAL: MODELOS, METODOLOGÍAS O ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

---

LA TIFLOTECNOLOGÍA, COMO ADECUACIÓN CURRICULAR DE ACCESO, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR 17

*Luis Bonilla Morán, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Tatiana Torres, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE LA UNIVERSIDAD Y SU APOORTE PARA UNA SOCIEDAD SIN DISCRIMINACIÓN 31

*Alexandra Ruano Sánchez, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Ángela Paredes Cavero, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*María Isabel Lynch de Nath, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

## **EDUCACIÓN DE POSTGRADO: PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS; PROGRAMAS; PERFILES DE PERFECCIONAMIENTO; DE ESPECIALIDADES; DIPLOMADOS; MAESTRÍAS; POSTGRADOS Y DOCTORADOS**

---

LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN LO PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICO-COMUNICATIVO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UN RETO ACTUAL 45

*Diego Romero Oseguera, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Carlos Zambrano Veintimilla, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

## **INVESTIGACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: MÉTODOS Y METODOLOGÍAS DE INSERCIÓN Y GENERALIZACIÓN DE RESULTADOS INVESTIGATIVOS EN LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

---

LOS PRINCIPIOS DE LA POTESTAD SANCIONADORA DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN MATERIA DE VERTIDOS DE AGUAS RESIDUALES INDUSTRIALES 61

*Diego Romero Oseguera, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Carlos Zambrano Veintimilla, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

<b>USO DE AULA VIRTUAL EN EDUCACIÓN MÉDICA</b>	<b>83</b>
<i>Violeta Yépez Mancero, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Víctor Hugo Sierra Nieto, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>AULA ABIERTA ACTIVA PARA LA INSERCIÓN ACADÉMICA EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL</b>	<b>91</b>
<i>Colón Gilberto Martínez Rehpani, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Alejandro Jesús González Cruz, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>María Beatriz Niveló Román, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>UN NUEVO MUNDO EDUCATIVO: ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y ESTRUCTURA. UNA PROPUESTA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA</b>	<b>111</b>
<i>Ginger Navarrete Mendieta, Universidad Tecnológica Ecotec</i>	
<i>Maria Elena Vera Gordillo, Universidad de Guayaquil</i>	
<i>Katherine Janela Idrovo Castro, Universidad de Guayaquil</i>	
<b>EL ENFOQUE CRÍTICO INCLUSIVO DE LA SUVIDAGOGÍA-ECIS, COMO NUEVA POSIBILIDAD DE CONFIGURAR Y HUMANIZAR AL DOCENTE TRADICIONAL EN CUALQUIER NIVEL DE EDUCACIÓN</b>	<b>123</b>
<i>Samuel González-Arizmendi, Universidad de Córdoba, Colombia</i>	
<b>MIRADA ETNOGRÁFICA Y FENOMENOLÓGICA DESDE LA MEMORIA HISTÓRICA: PRESIDENTES DE LA REPÚBLICA, SECRETARIOS Y MINISTROS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA (1847-2017)</b>	<b>131</b>
<i>Carlos Ariñez Castel, Universidad Autónoma de Centro América, Costa Rica</i>	
<b>EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA DESDE LA ASIGNATURA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD</b>	<b>149</b>
<i>Kléver Hernán García Gallegos, Universidad Nacional de Educación</i>	
<i>Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta, Universidad Nacional de Educación</i>	
<i>Reynier García Rodríguez, Universidad Nacional de Educación</i>	
<b>TRANSFORMACIONES CONCEPTUALES Y ORGANIZACIONALES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. REFLEXIONES INICIALES DESDE EL NME</b>	<b>163</b>
<i>Vestalia Ceballos Muñoz, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>PROGRAMACIÓN TELEVISIVA EDUCATIVA DE Ecuador, UN SOPORTE AUDIOVISUAL- EDUCOMUNICATIVO PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA</b>	<b>171</b>
<i>Hortensia Enriqueta Carranza Rojas, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Ana Lucía Murillo Villamar, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Maribel Acosta Damas, Universidad de La Habana</i>	

<b>PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE MEDICINA ACERCA DE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN SIMULACIÓN, VALIDADO POR LA TÉCNICA DE IADOV</b>	185
<i>Betty Bravo Zúñiga, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Alemania González Peñafiel, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>José Antonio Valle Flores, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>PERCEPCIONES Y PROCESOS CURRICULARES REALIZADOS POR LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SINCELEJO, SUCRE.</b>	199
<i>Maritza Tenorio Troncoso, Universidad Santiago de Cali, Colombia</i>	
<b>ESTILO “T” DE GESTIÓN UNIVERSITARIA: Una perspectiva a ser transformada</b>	217
<i>Miguel J. Escala, Instituto Tecnológico de Santo Domingo</i>	
<b>REDES ACADÉMICAS INTELIGENTES PARA EL PERFECCIONAMIENTO UNIVERSITARIO. EXPERIENCIAS DESDE REDIT Y ESCRIBA</b>	231
<i>Crisálida Villegas G, Universidad Bicentenario de Aragua, Venezuela</i>	
<b>EDUCACIÓN A DISTANCIA: ACCIONES, ACTIVIDADES, VÍAS Y FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN O PERFECCIONAMIENTO CONCRETOS CON RESULTADOS EN LA TEORÍA Y LA PRAXIS</b>	243
<hr/>	
<b>PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA. ALTERNATIVAS A TENER EN CUENTA EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL</b>	245
<i>Germán López Noreña, Universidad de Cáliz, Colombia</i>	
<b>ASESORIA JURÍDICA VIRTUAL GRATUITA A NIVEL NACIONAL. UNA PROPUESTA DE LA FACULTAD DE JURISPRUDENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL</b>	263
<i>Paola Toscanini, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Elizabeth Jiménez, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>David Jiménez, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>VALORACIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL DE ADULTOS MAYORES DE UNA COMUNIDAD MARGINAL DE GUAYAQUIL</b>	283
<i>Ludwig R. Álvarez Córdova, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Víctor H. Sierra Nieto, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<i>Diana M. Fonseca Pérez, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	
<b>PREDICCIÓN DE LA FIBROSIS QUÍSTICA (FQ) A PARTIR DE LA MEZCLA DE LAS ETNIAS EN GUAYAQUIL – ECUADOR</b>	293
<i>Walter Eduardo Paredes Mejía, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil</i>	

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE UN BUEN DOCENTE  
EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

301

*Grace Mogollón Claudett, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

**LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS- REA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS-PREA  
EN EL AULA PRESENCIAL Y EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE; MODALIDAD  
ABIERTA Y A DISTANCIA: CASO SED UCSG Y EL PROYECTO OPORTUNITY ALPHA III**

325

*Nancy Ricardo Domínguez, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Mónica A. Núñez González, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

*Miguel Ángel Landeta Calderón, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

**PEDAGOGÍA CRÍTICA  
TRANSDISCIPLINARIA POR LA  
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA  
LATINOAMERICANA**

**I CONGRESO REGIONAL DE FORMACIÓN  
CIENTÍFICA Y PROYECTOS ACADÉMICOS**



## MEMORIA

El 1<sup>er</sup> Congreso Regional de Formación Científica y Proyectos Académicos-UCSG-SED con la colaboración de organizaciones regionales e internacionales CESPE, Escriba y Red de Investigadores de la Transcomplejidad vinculadas estas con la educación, reúne especialistas de las diversas áreas de investigación de América Latina y el Caribe. El objetivo de este congreso es lograr un intercambio de experiencias, que propicie el logro de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, con miras a reforzar las capacidades institucionales mediante el intercambio de conocimientos y el trabajo conjunto. Para ello, estudiantes, docentes e investigadores de alto nivel profesional y experiencia presentarán sus trabajos, según la línea temática en las cuales se ubican:

1. Formación Inicial: modelos, metodologías o alternativas para la formación de estudiantes universitarios.
2. Educación de Postgrado: propuestas de estrategias; programas; perfiles de perfeccionamiento; de especialidades; diplomados; maestrías; postgrados y doctorados.
3. Investigación y Transformación Social: métodos y metodologías de inserción y generalización de resultados investigativos en las ciencias pedagógicas y ciencias de la educación.
4. Educación a Distancia: acciones, actividades, vías y formas de implementación o perfeccionamiento concretos con resultados en la teoría y la praxis.

Las mismas que, pueden ser utilizadas de manera individual o en forma conjunta. De este modo la investigación logra activar *los procesos de internacionalización e innovación tecnológica y social* en diversas áreas del saber. Los resultados de los proyectos y programas académicos que ejecutan las universidades se convierten en elementos para la transformación y desarrollo integral de las nuevas generaciones. Las universidades actuales como instituciones compro-

metidas con la sociedad son el escenario donde tiene origen una parte del conocimiento, la transformación y la renovación más radical del conocimiento por su complejidad y características particulares. De ahí que, las academias a través de sus programas aseguren el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica y superior de calidad.

Es importante considerar que los individuos que realizan su investigación producto de su curiosidad; de la imaginación o la creatividad contribuyen con su talento humano a la divulgación de las mejores experiencias del conocimiento producido, que luego se expone en los eventos que se realizan anualmente en aras de que se den a conocer por las universidades tanto nacionales como Regionales. En la nueva era del conocimiento, se requiere que ocupe un lugar destacado *otras modalidades de producción, al conectar la tecnología con todos los campos del saber al más alto nivel institucional*, donde las instituciones se den a conocer al mundo, y no se queden en el ámbito local, en el que se difundan las experiencias y estas se aprovechen en bien de su contexto. Es necesario que en la transferencia de conocimiento se precisen estrategias que permitan la generación de saberes, de impacto en los problemas locales y regionales.

Desde este punto de vista, la experiencia que ofrece la Memoria del Congreso es realmente enriquecedora por sus aportes a la *Educación a Distancia* en todos los aspectos, la comunidad científica conectada por la tecnología en las diferentes áreas del saber al más alto nivel institucional los invita a leer este material que recoge una muestra de las conferencias y ponencias del congreso.

Ing. Walter Mera Ortiz, Ph.D.

**FORMACIÓN INICIAL:  
MODELOS, METODOLOGÍAS O  
ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN  
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**



# LA TIFLOTECNOLOGÍA, COMO ADECUACIÓN CURRICULAR DE ACCESO, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LUIS BONILLA MORÁN  
TATIANA TORRES

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

El desarrollo social demanda, actualmente, intervenciones que permitan garantizar las condiciones óptimas para que estudiantes con necesidades educativas especiales, entre esos los que tienen discapacidad visual, puedan acceder y culminar una carrera universitaria. Es imperante entonces crear y construir procesos que permitan sistematizar estrategias y optar por recursos que permitan asegurar un verdadero y correcto proceso de inclusión, de los estudiantes con Discapacidad Visual en las Instituciones de Educación Superior. El objetivo del presente ensayo fue el de proponer la Tiflotecnología, como adecuación curricular de acceso, para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Visual en el sistema de Educación Superior. Una adecuación curricular que permita al estudiante acceder al currículo ordinario de forma que puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje de las asignaturas que componen la malla curricular de la carrera profesional elegida. Se intenta alcanzar la equidad en relación a las oportunidades, incrementando la retención universitaria de los discapacitados visuales, lo que a su vez deviene, en última instancia, en un incremento en la inserción laboral, rompiendo paradigmas en torno a lo diverso y dar el estatus de sujeto a quien ha sido por muchos años objeto del discurso científico, del discurso social y del discurso dogmático.

**Palabras clave:** Tiflotecnología, Adecuaciones Curriculares, Necesidades Educativas Especiales, Proceso de Inclusión

## INTRODUCCIÓN

*El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias (Marchesi y Martín, 1998, p. 220)*

La llamada inclusión de sujetos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, como la Discapacidad Visual, inmersas en las Instituciones de Educación Superior es un tema que requiere de un análisis profundo. El desarrollo social y cultural demanda imprescindibles intervenciones que permitan garantizar las condiciones necesarias para que estudiantes con discapacidad visual puedan acceder y culminar una carrera universitaria.

Al referirse a la inclusión, se lo hace desde la necesidad de trabajar desde los principios de equidad, donde se debe construir una propuesta educativa basada en la heterogeneidad. Su intervención debe ser dada desde la transformación de políticas y prácticas educativas que acojan la responsabilidad de brindar una educación de calidad dirigida para todos y cada uno de los estudiantes apuntando a asegurar su participación y permanencia.

Es imperante entonces la necesidad de crear y construir procesos que permitan sistematizar estrategias y optar por recursos para garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes con discapacidad visual. Es necesario dar lugar a la demanda de una educación de calidad, la eliminación de diques en los procesos de enseñanza – aprendizaje y la construcción de prácticas pedagógicas que permitan dar cabida a un enfoque de enseñanza inclusiva.

Por mucho tiempo se manejaron dos sistemas de educación en forma paralela: el sistema de educación regular para sujetos regulares y el sistema de educación para sujetos con discapacidad. Actualmente el sistema inclusivo evoca a trabajar en un solo sistema de educación cuyo objetivo es el atender a la diversidad.

El entorno, por lo tanto, de las universidades debe apuntar a ser un entorno permeable que permita, a través de un diseño e implementación de políticas de gestión educativa, alcanzar una educación que responda al principio de igualdad de oportunidades dejando de lado una posible exclusión. Es un proceso complejo ya que al requerir de una educación más específica y de mayor exigencia, se debe encontrar la forma necesaria para desarrollar en los sujetos con discapacidad visual la mayor potencialidad y autonomía que les permita desarrollarse profesionalmente y cumplir con las expectativas, exigencias y competitividad del mercado laboral.

## DISCAPACIDAD VISUAL

El diccionario de la Real Academia Española expone la siguiente definición del término discapacidad: “Dicho de una persona que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”

A nivel Nacional, en el Art. 1 del Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades se entiende por persona con discapacidad:

De la persona con discapacidad.- Para efectos de este Reglamento y en concordancia con lo establecido en la Ley, se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al treinta por ciento (30%) de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional (p.1)

La vista es uno de los primeros canales sensoriales por el que el ser humano se comunica con el mundo exterior. Este le permite al ser humano construirse un mundo, una imagen de sí mismo, del otro, de su realidad. Las personas que tienen una discapacidad a nivel de la visión, deben superar obstáculos para poder construir o reconstruir su realidad, según sea el caso.

La discapacidad visual es, por consiguiente, una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad y que forma parte del grupo de discapacidades sensoriales. Es una anomalía o dificultad a nivel de la estructura óptica, que trae como consecuencia una visión menor a la normal y precisa. La persona con discapacidad visual es aquella que tiene una dificultad permanente a nivel de los ojos, que le coarta la relación con el mundo externo mediante este canal.

Según Gómez Morales, López Mantecón, Ortega Sotolongo, Martínez, y Nápoles Álvarez (2016) y enmarcados en un discurso médico una persona con discapacidad visual es aquella que tiene “una disminución significativa de la agudeza visual aún con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual”. Básicamente son individuos caracterizados por una limitación total -en el caso de la ceguera- o parcial -en el caso de la baja visión- de la función visual.

Mundialmente, según la OMS, la cifra estimada de personas con discapacidad visual es de 253 millones de personas. En referencia al Ministerio de Salud Pública del Ecuador, el 11,90% de personas registradas con discapaci-

dad, tienen discapacidad visual. Es decir, 52,473 personas en el país sufren de esta minusvalía. Por otra parte, sólo en la provincia del Guayas, contamos con 11,738 personas que sufren de esta discapacidad y el 9% de ellas oscilan entre los 18-29 años: edad en la cual deberían cursar la universidad. (CONADIS, 02 de junio 2018).

Valdez (2014) menciona que “las personas con discapacidad visual presentan problemas en visión y para poder funcionar correctamente pueden necesitar servicios auxiliares que le otorga el servicio educativo, programa de rehabilitación y demás”. (p. 04). Recalcando que estas personas pueden ser autosuficientes mediante un desarrollo activo; siempre y cuando puedan acceder a la formación necesaria y a sistemas educativos adecuados.

La Discapacidad Visual y su abordaje desde el Sistema de Educación Superior.

En la actualidad la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, como necesidad educativa especial asociada a una discapacidad, es indispensable. En el país ya existen sujetos con discapacidad visual que han alcanzado su bachillerato y tocan las puertas de las instituciones de Educación Superior para cursar sus estudios profesionales. Es así como las Universidades se enfrentan al reto de establecer estrategias pedagógicas necesarias para respaldar el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad.

La Declaración de Salamanca (1994) en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales asienta en las universidades un importante papel:

A las universidades le corresponde un importante consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es importante la activa participación de personas con discapacidad en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista. (p.29)

Desde un inicio uno de los objetivos de las universidades ha sido formar profesionales que respondan a las necesidades que se presentan en la sociedad. Por lo tanto, es implícito que en las universidades repose la responsabilidad de construir procesos, cuyas estrategias pedagógicas apunten a construir, por medio de la formación de profesionales, programas que permitan dar acceso al ámbito educativo a la diversidad.

A nivel Nacional, la Ley Orgánica de Educación Superior en el Registro Oficial Suplemento 298 del 12 de octubre del 2010 en el literal h del Art. 5 sobre Derechos de las y los estudiantes bajo el Título I (Ámbito, objeto, fines y principios del sistema de educación superior) establece “El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz”. Así mismo en el literal j del Art. 13 sobre Funciones del Sistema de Educación Superior el cual indica que se debe “Garantizar las facilidades y condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar actividad, potencialidades y habilidades”. Y bajo el Título IV (Igualdad de Oportunidades) en el Art. 71 determina que “El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad”.

El sistema de Educación Superior debe velar para las Universidades brinden una educación incluyente y diversa, que garantice el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, bajo el principio de igualdad de condiciones. Por lo tanto, se podría decir que las universidades no son solo responsables de la formación de profesionales que investiguen, evalúen y creen programas que permitan trabajar con las necesidades educativas especiales inmersas en el sistema educativo, sino que también tienen la responsabilidad de fomentar y construir un proceso inclusivo interno que permita el acceso a la diversidad en sus aulas.

Al referir la diversidad, desde el ámbito educativo de educación superior, es importante hacerlo desde la concepción de que todos y cada uno de los sujetos del aprendizaje, inmersos en un medio educativo, poseen sus propias y particulares necesidades educativas especiales. Todos los sujetos son diversos y poseen una forma singular de acceder a la educación y construir su aprendizaje. De acuerdo con Blanco (2011) miembro de la Red de Inclusión Educativa de la UNESCO:

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad: dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determina-

dos contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.

El abordaje de la discapacidad visual desde el sistema de Educación Superior consiste por lo tanto en repensar lo diverso y reconocer que existen diferencias en lo identitario, en lo íntimo de cada cultura y sociedad, donde la subjetividad es lo que marca lo particular de cada sujeto, del uno al uno. La conciencia social se halla cuestionada entonces por las distintas formas de inclusión que esconden tras el telón sutiles formas de exclusión, así como, lo complejo y sobrecargado de la implementación y ejecución de un proceso de inclusión.

Cada sujeto tiene su forma particular de ser, desde sus experiencias, potencialidades, habilidades y capacidades adquiridas a lo largo de su vida. Todos los sujetos somos diferentes, todos con una diversidad subjetiva que hace que la sociedad sea diversa en ideología, religión, educación, aprendizaje, cultura, entre otros. Es a partir de la concepción o idea se concibe un sujeto “normal” sino diverso, en concordancia con lo expresado por Casanova (1997): “La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto se conoce y se comprueba en cualquiera de las sociedades actuales, en las que la multiculturalidad es un hecho fácilmente comprobable”. (p.124)

De acuerdo con Bayot, Rincón y Hernández (2002) es importante señalar que:

Los distintos ámbitos educativos atienden la diversidad si parten de las diferencias y las aprovechan para el crecimiento personal y colectivo de los individuos. Las instituciones educativas y la misma sociedad deben ser conscientes de que el proceso de construcción personal depende de las características individuales (de su diversidad), pero sobre todo de los apoyos y de las ayudas que se proporcionen. Se sostiene que la misma diversidad debe formar parte de ese contexto enriquecedor y generador de ayuda. Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza. (P.71)

Por consiguiente, las Universidades deben actuar, desde la óptica de la diversidad, lo cual supone pensar, crear y actuar desde un sistema educativo inclusivo, diseñado para todos y cada uno de los sujetos con deseo de aprender y construir aprendizajes. Se trata de adoptar una posición inclusiva que permita brindar un sinfín de posibles formas de alcanzar los distintos objetivos de aprendizaje, planteados en los diferentes planes curriculares, a partir de la identificación de las fortalezas y debilidades de cada estudiante inmerso en un contexto educativo.

Al ser todos diversos, sujetos del aprendizaje diversos, cada uno con su particular forma de estar inmersos en un contexto educativo, se requiere entonces de un sistema educativo lo suficientemente flexible que permita al docente diseñar un Programa Curricular de acuerdo a las particularidades individuales del grupo con el cual va a trabajar cada semestre o periodo educativo. Se trata de que el sistema se acomode, se adecue al estudiante y no el estudiante al sistema, ya que a éste posiblemente se le imposibilite hacerlo por más recursos o estrategias pedagógicas que se implementen al momento de impartir un contenido curricular debido a su particular necesidad.

De ahí que se trata de construir un currículo flexible y que se halle lejos de lo heterogéneo, “un currículo abierto con características socio-cognitivo-constructivista” (Borsani, 2004, p. 41). De donde se despliegan tres ejes importantes e imprescindibles que deben cumplir con mínimas condiciones según María José Borsani:

- Currículo: Base flexible, revisable y adecuado según los estudiantes y los contextos; recreado por los docentes, con contenidos significativos, integrador (de asignaturas por áreas), donde el error interpela y prioriza procesos que se deben cuestionar: cómo se aprende y para qué se aprende.
- Docente: mediador del aprendizaje e investigador.
- Estudiante: Poseedor de un bagaje de conocimientos que le pertenece. Constructor del saber.

Es importante resaltar entonces, la necesidad de construir adaptaciones curriculares que permitan al estudiante con discapacidad visual el acceso al currículo de Educación Superior. Estas deben ser pensadas desde los resultados que se pretenden alcanzar y por lo tanto no solo benefician al estudiante con discapacidad visual, sino que son instrumentos que favorece en general al proceso de enseñanza - aprendizaje de la comunidad universitaria.

De acuerdo con Borsani (2004), afirma que :

En relación con el aprendizaje, la adecuación curricular está concebida como la forma de hacer accesible, comprensible y / o factible la construcción de un conocimiento. La adecuación curricular no es una dádiva, ni un regalo que se le da al que le cuesta aprender, sino casualmente lo opuesto. Es una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de construir de cada alumno y privilegia la labor intelectual.

Bajo esta consigna, las adecuaciones curriculares deben ser pensadas como una herramienta y no un fin, una herramienta que permita transmitir los

contenidos curriculares de forma específica y construir un aprendizaje significativo, no solo dirigida de forma particular para el beneficio del estudiante con discapacidad, sino para todo el alumnado.

Al ser consideradas como un instrumento o herramienta, es relevante tener claro que estas sirven para la producción de un trabajo específico, por lo tanto, deben ser adaptadas para generar un resultado puntual y alcanzar el objetivo de aprendizaje planteado. De acuerdo con Filidoro (2009): “las adaptaciones curriculares realizadas por un docente para un grupo en particular y para un momento en particular valen para ese grupo y para ese momento” (p. 86).

No existe por lo tanto una adecuación curricular en particular para un objetivo en particular, sino que ésta estará considerada de acuerdo a lo singular de la situación del estudiante con discapacidad, al contexto y sus reglas, a los contenidos curriculares y al grupo de estudiantes, ya que, como todo instrumento o herramienta, deben ser utilizadas en función a los resultados que se esperan alcanzar y al efecto que produzcan.

Borsani (2004) refiere que existen dos variaciones, en relación a las adecuaciones curriculares, en referencia al tiempo, el espacio y a los contenidos.

- Adaptaciones de acceso: Modifica espacios, recursos, equipamiento, etc. Para posibilitar el aprendizaje de los contenidos
- Adaptaciones Curriculares Específicas: Modifica el currículo común para responder a las variables subjetivas

En base a lo referido por Borsani, los estudiantes con discapacidad visual requieren de adaptaciones curriculares de acceso, ya que éstas le van a permitir tener acceso a los contenidos bibliográficos y a interactuar con los actores de la educación. Así también es importante, como se dijo en apartados anteriores, que dichos sistemas de comunicación sean elegidos de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar e incluirlos en las estrategias metodológicas establecidas. Cabe recalcar aquí que no se trata de disminuir contenidos ni el nivel de exigencia, sino más bien de específicos y creativos al momento de impartir una clase, que favorezca no solo al estudiante con discapacidad visual, sino también a todos los estudiantes.

La Tiflotecnología como adaptación curricular de acceso para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Visual.

El desarrollo profesional de un sujeto con discapacidad visual a lo largo de la historia ha estado supeditado a lidiar con barreras que giran en torno a una serie de variables entre ellas el acceso a la educación. Muchos son los procesos que se han implementado hasta la actualidad con la finalidad de cubrir las

necesidades y demandas que han ido surgiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje de dicha población.

El avance de la tecnología, propio de la globalización, proporciona un sin fin de recursos y herramientas que permiten aminorar las limitaciones de acceso y desarrollar habilidades, capacidades y destrezas que dan lugar a un desenvolvimiento educativo pleno y autónomo a estudiantes con discapacidad visual, inmersos en un entorno de educación superior.

Desde hace algunas décadas atrás se ha venido utilizando exitosamente la tecnología para ayudar a estudiantes con discapacidad visual. Un grupo de propuestas que llama la atención por su creatividad e impacto son aquellas enmarcadas dentro de la tiflotecnología, neologismo que refiere según el Diccionario de la Real Academia Española (2014) al “estudio de la adaptación de procedimientos y técnicas para su utilización por los ciegos”. En torno al mismo término y relacionado a la inclusión Pegalajar (2013) lo define como el “conjunto de recursos cuyo fin es dotar a los deficientes visuales de medios eficientes para utilizar la tecnología, favoreciendo su autonomía y plena integración social, laboral y educativa” (p.15)

La tiflotecnología es un recurso que apoya y facilita el acceso a contenidos curriculares, por lo que se considera acertado considerarla como una adaptación curricular de acceso aplicable en un contexto educativo comprometido con llevar a cabo un real proceso de inclusión ya que posibilita el aprendizaje de contenidos y mejorar la calidad de la educación y de vida del estudiante con discapacidad visual.

Es claro que al pensar en el desarrollo de una persona se lo hace desde las posibilidades de comunicación, accesibilidad, motivación y autonomía que posee, las mismas que se hallan concéntricamente vinculadas. Lo cual nos remite a pensar que son muy particulares y singulares en cada sujeto de la educación y por lo tanto es imposible pensar en una tecnología como recurso para todos los estudiantes con ceguera, sino de una tecnología con diferentes recursos y que deberán ser utilizados para cubrir las necesidades y demandas particulares de cada estudiante en torno a sus intereses.

Una de las dificultades que más sobresale en estudiantes con discapacidad visual es la comunicación ya que condicionan la construcción del aprendizaje. Es inevitable encontrarse con la escena en el aula de clase donde el docente debe comunicarse con los estudiantes y estos a la vez consigo mismo, dinámica que normalmente en un estudiante con ceguera es compleja y lenta. Tanto la comunicación oral como la escrita se dificulta en cuanto que al no tener el material adaptado al sistema Braille, se le com-

plica tener acceso al material bibliográfico manejado por el docente en su clase o al contenido de las diapositivas expuestas, sean por el docente como por los demás estudiantes, el trabajo colaborativo donde las actividades normalmente requieren del acceso al contenido bibliográfico, entre otras dificultades identificadas dentro del aula de clase que privan al estudiante con discapacidad visual de adquirir conocimientos y competencias requeridas por el sistema de educación superior.

Otro aspecto importante a considerar es la evaluación, donde los procedimientos utilizados pudieran estar interfiriendo con la comunicación y tergiversando los resultados. Comprometiendo así los resultados de la evaluación en torno a las capacidades o competencias alcanzadas por el estudiante con discapacidad visual, ya que no se podría identificar de forma específica si el estudiante no alcanzó los resultados necesarios por no contar con la capacidad o competencia necesaria o por una no adecuada forma de comunicación que interfirió en el acceso a los contenidos curriculares.

Aparte de esto no se puede dejar de lado que el actual joven universitario está inmerso en una era digital donde la forma de relacionarse y comunicarse es por medio de las herramientas tecnológicas que les permite comunicarse e interactuar de forma activa. Actualmente por ejemplo los trabajos colaborativos se realizan por medio de programas que permiten el acceso de todos los miembros del grupo al mismo documento desde diferentes lugares y ordenadores, los trabajos establecidos en la hora de clase, se deben entregar de forma virtual y compartida en una plataforma educativa o en medios virtuales.

El uso de la tecnología para las personas con discapacidad visual es importante y necesaria, por un lado, porque le posibilita realizar muchas acciones de la vida cotidiana, que antes le era difícil o imposible como leer un texto, un artículo científico, tener acceso al material bibliográfico entregado por el docente, el acceso a internet, entre otros.

Al referirse a acceso se lo hace desde el concepto de accesibilidad que remite según el Diccionario de la Lengua Española a la cualidad de accesible: que tiene acceso, de fácil acceso. Y de acuerdo con González (2017) cuando afirma.

Si se aplica este concepto al conjunto de objetos, herramientas y tecnologías y en especial a ciertos colectivos con diversidad funcional, la palabra adquiere un matiz menos neutro, más expresivo de los beneficios que derivan de la interacción con el entorno o con otras personas". (p. 23)

La falta de accesibilidad al entorno o a otras personas, por lo tanto, hace que al sujeto con discapacidad visual se les dificulte el acceso a entornos propios

del desarrollo social, no tenga una calidad de vida sustentada en el principio de igualdad de condiciones y deba enfrentarse a barreras tanto físicas como culturales, subjetivas, cognitivas, entre otras.

La Tiflotecnología, como adecuación curricular de acceso, rompe con las barreras, especialmente la de comunicación, por medio de diferentes dispositivos tecnológicos que permiten al estudiante con discapacidad visual acceder al currículo tomando en cuenta sus limitaciones en particular. Es decir que las diversas opciones de los dispositivos tecnológicos van a permitir elegir el que más se acomode a sus necesidades y posibilidades.

Se trata entonces de tener en cuenta la particularidad del estudiante con discapacidad visual, las capacidades y habilidades con las que cuenta y sus imposibilidades. Lo que se persigue con este proyecto es construir dispositivos en los que el centro de acción y decisión le permite al estudiante con discapacidad visual. Dicha estrategia pedagógica se basa en el principio que maneja el constructivismo en el cual se permite al estudiante construir por sus propios medios, un aprendizaje significativo en torno a sus posibilidades.

Es necesario entonces tener en cuenta la necesidad del estudiante con discapacidad visual, el contexto educativo, la especificidad del contenido curricular y sobre todo los recursos físicos, materiales, mentales y emocionales con los que cuenta el estudiante.

La Tiflotecnología trae consigo un sin número de recursos tecnológicos aplicados a la discapacidad visual entre estos tenemos: los lectores de pantalla, los switch, los lectores ópticos de caracteres, el teclado en braille, el escáner, entre otros. Así mismo existen los sistemas parlantes que permiten dar apoyo al proceso de lectoescritura por medio de la conversión de textos fotocopiados o en PDF a Word; los sistemas de grabación de audio, que permiten que el estudiante pueda grabar las disertaciones del docente y luego transcribirlas; los sistemas periféricos para el ordenador, donde el teclado es el medio por el cual accede al software.

En base a la práctica, adquirida por tres años, en el trabajo con estudiantes con discapacidad visual inscritos en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, se describen a continuación los tipos de software que han dado un mayor soporte al proceso de inclusión y han permitido que los estudiantes logren acceder a los contenidos curriculares de forma ágil y rápida, produciendo excelentes resultados en su desenvolvimiento académico y apoyando al sistema de evaluación requerido por el sistema de educación superior.

- SIVO es un asistente para personas con problemas de visión que facilita el acceso a material de lectura en diferentes medios usando teléfonos e inteligencia artificial para mejorar la calidad de vida de las personas y sus familias. Está dirigido a cualquier persona que padezca baja

visión, ceguera o tenga algún problema para leer textos o reconocer objetos y rostros.

- ABBYY Fine Reader es una aplicación de software de OCR (Reconocimiento Óptico de Caracteres) y de PDF "todo en uno" para lograr una mayor productividad comercial cuando se trabaja con documentos. Ofrece herramientas potentes y fáciles de usar para acceder a la información guardada en documentos en papel escaneados y en archivos PDF.
- KNFB Reader le permite acceder con facilidad y al instante a textos y archivos, en cualquier momento y lugar.
- NVDA es un software de código abierto, lo que significa que cualquiera puede acceder al código. Esto permite a los traductores y desarrolladores de todo el mundo contribuir continuamente a su expansión y mejora.
- Eye-D (Acronímico de Eye Devices), conceptualizado como una solución independiente para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades visuales es una solución completa que ayuda a los en su vida diaria. Confiado y respaldado por miles de personas en todo el mundo, Eye-D está decidido a hacer que los discapacitados visuales sean verdaderamente independientes en todos los aspectos y ayudarlos a contribuir a la sociedad promoviendo la inclusión.
- La voz sintética Isabel es una herramienta que se fusiona con el programa lector de pantalla NVDA, esta herramienta permite mejorar el audio del programa haciéndolo más amigable con una voz no robotizada y más humana
- El programa tiene varias funciones, puede ser guardado como un archivo en formato WAV, MP3, MP4, OGG o WMA. El programa puede leer el contenido del portapapeles, ver el texto de un documento en formato AZW, CHM, DjVu, DOC, EPUB, FB2, HTML, LIT, MOBI, ODT, PDF, PRC y RTF, personalizar
- Envision es una herramienta que utiliza inteligencia artificial para hacer que la información visual sea accesible para personas con discapacidad visual.

## CONCLUSIONES

Es importante concluir que el construir y establecer un proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo para el nivel de educación superior requiere de un profundo análisis y planificación por la especificidad y rigurosidad que demanda una educación que apunta a formar estudiantes en diferentes ramas profesionales. Pero también es importante señalar que existe ya un camino recorrido y construido que proporciona elementos valiosos y que se han ido construyendo a lo largo de

algunos años y sobretodo que han sido abstraídos, construidos, adecuados y experimentados por los estudiantes que en la actualidad tocan las puertas de las diferentes instituciones de educación superior.

El proceso de inclusión es un proceso que se maneja desde lo general a lo particular, pero cuando se identifica que es imposible modificar el programa académico, lo recomendable sería diseñar un proyecto curricular alternativo el mismo que podría llegar a reubicar al estudiante con necesidades educativas especiales quizás en algún itinerario que vaya acorde a su elección de carrera profesional. Dicho itinerario podría ser parte incluso del programa académico de otra carrera profesional rediseñada afín.

La discapacidad en general, no distingue género, edad, rasgos físicos, nivel económico, ni condiciones sociales. Ya sea que se presente de forma permanente o temporal, la discapacidad puede ser experimentada en cualquier momento de la vida de un individuo. Es por esto que la sociedad requiere de proyectos educativos y profesionales en donde se promueven herramientas para que las personas con distintas formas de discapacidad tengan un desarrollo óptimo en estos ámbitos.

El docente universitario, en la actualidad, debe ser recursivo al momento de dar su cátedra, debe movilizarse de lugar “del todo saber” y al contrario construir en conjunto con sus estudiantes un modo de enseñanza que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa analítico de la materia a su cargo. Es importante resaltar que la mayoría de los docentes de educación superior desconocen cómo utilizar o implementar una adecuación curricular que le posibilite abordar un grupo que requiera de un proceso de inclusión. Por lo que es necesario que las instituciones de educación superior generen espacios que den lugar a un proceso de capacitación que permita brindar recursos, reforzar habilidades y potencializar capacidades que giren en torno al saber hacer con la inclusión en la educación superior.

La tiflotecnología, como adecuación curricular de acceso, permite que el estudiante con discapacidad visual curse sus estudios de educación superior y tenga acceso, de forma ágil y adecuada, a los contenidos curriculares de la carrera profesional de su elección. Permite construir un diseño de productos y entornos que den lugar a lo particular de cada estudiante, que permitan potencializar sus posibilidades y eliminar las posibles barreras que se den a lo largo de su desenvolvimiento académico.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Bayot Mestre, A., del Rincón Igea del, B. & Hernández Pina, F (2002). *Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8, 1

- Blanco, R. *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*, Artículo en: *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza Psicología. Recuperado de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/2007/DF/Artic/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/DF/Artic/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf)
- Borsani, M.J. (2004). *Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires. Editorial: Novedades Educativas
- Casanova, Ma. A. (1997). *Tratamiento de la diversidad en el sistema educativo actual*. En Alcantud Marín, F. (coord.). *Universidad y Discapacidad*. Valencia: Lliiso
- Diccionario de la Real Academia Española. Obtenido de: <http://dle.rae.es/?id=Zjao4Pv>
- Filidoro, N. (2009). *Diagnóstico psicopedagógico: Los contenidos escolares*. Buenos Aires. Biblos.
- Gómez Morales, J. R., López Mantecón, A.M., Ortega S. M. Luaces M. A. y Nápoles A.A. (2016). *Discapacidad visual: Factor agravante de la discapacidad física en pacientes reumáticos*. *Revista Cubana de Reumatología* No.18 (Supl.1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1817-59962016000400007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000400007&lng=es&tlng=es).
- González, N. (2017). *Tecnologías para la Inclusión*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 del 12 - oct.- 2010
- Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza, 1998.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2018). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra.
- Pegalajar, M. (2013). *Tiflotecnología e Inclusión Educativa: Evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual*. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n9/REID9art1.pdf>
- Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades . Quito: Decreto Ejecutivo 194. Registro Oficial Suplemento 109 de 27-oct.-2017.
- Unesco, Ministerio de Educación y Ciencia de España., & Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales* (1ª ed.). Madrid: UNESCO. Recuperado de: <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Valdez, L. (2014). *La Discapacidad Visual*. Recuperado de: <http://www.educar.ec/noticias/visual.pdf>

# LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE LA UNIVERSIDAD Y SU APORTE PARA UNA SOCIEDAD SIN DISCRIMINACIÓN

ALEXANDRA RUANO SÁNCHEZ  
ANGELA PAREDES CAVERO  
MARÍA ISABEL LYNCH DE NATH

*UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

Las Instituciones de educación superior, tienen dentro de sus objetivos ser un referente y participe activo ante la sociedad de los principios y normativas nacionales e internacionales, comprometiéndose en promover los derechos de hombres y mujeres, en cada una de sus actividades pero principalmente en la formación integral de sus futuros profesionales.

El tema del reconocimiento jurídico de la igualdad y la garantía de su consecución efectiva, no es algo novedoso ni de los tiempos modernos. A través de muchos años los esfuerzos que se han realizado para alcanzar el punto ideal de la igualdad han sido importantes, pero la cúspide de este esfuerzo es una constante lucha que no ha tenido fin y que dependiendo de cada sociedad se plasma o defiende de diversas formas.

La normativa legal en el Ecuador, contempla a la igualdad, como un pilar importante para el cambio; pero no sólo debemos contemplar la ley como ese mecanismo de imposición; sino que debemos buscar otros medios de construcción de una sociedad nueva que respete los derechos humanos, por lo que la universidad es el escenario ideal para crear una sociedad diferente que busca la inclusión de género en todas sus esferas.

## EL PARADIGMA DE LA IGUALDAD

A través del tiempo, las sociedades elaboraron conceptos de igualdad que hasta nuestros días han perdurado. El concepto más amplio lo tenemos con ARISTOTELES, quien planteó la noción de igualdad vinculada a la idea de justicia expresando: “parece que la igualdad es lo justo, y lo es, pero no para todos sino para los iguales; y lo desigual parece que es justo y, ciertamente lo es, pero no para todos sino para los desiguales “. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ARISTOTELES, Política, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1983, pag.83

Es en la edad media, que se concentraron los esfuerzos en buscar nuevos privilegios a la clase más favorecida, lo que condujo a una sociedad dividida por lo cual fracasa la igualdad.

Claro está que esto no ha sido obstáculo para que la idea de igualdad empiece a fraguarse en el seno de la ideología liberal del siglo XVIII, por lo que esta lucha de igualdad, traspasó a diversos campos de la sociedad y del derecho, de esta forma, el concepto moderno de igualdad ilustró el pensamiento político, jurídico y social que posterior a la Revolución Francesa de 1789, inspiró las Constituciones del siglo XIX.

A lo largo del siglo XX se desarrolla la ideología democrática de igualdad de condiciones entre los grupos sociales, siendo en este proceso la transformación hacia la democracia social, donde el Estado iría adquiriendo un papel principal en el derecho de bienestar social y, en consecuencia, este bienestar pudiera tener lugar, a partir de este momento, interviniendo activamente con el fin de que las desigualdades puedan corregirse. Con este incipiente enfoque, que admitió la existencia de que la sociedad es heterogénea y de situaciones de hecho distintas, el principio de igualdad superó la conexión que venía manteniendo con el principio de legalidad.

En los años 80, la igualdad jurídica y la equidad se consideraron parámetros muy insuficientes que permitían la realización de la igualdad efectiva. Dando origen así a las políticas de acción positiva, medidas tendentes a favorecer a las mujeres que por su pertenencia a un colectivo minusvalorado, han sido y aún son objetos de discriminación y de desigualdad social en múltiples sectores de la vida pública.

Cuando se analizan los avances que se han dado en relación al principio de igualdad, donde se han eliminado ciertos temas discriminatorios contra las mujeres nos damos cuenta que las cosas han cambiado. Por un lado las mujeres podemos participar, por lo menos sin una norma que lo prohíba, en los ámbitos que por mucho tiempo había sido vetado para ellas.

Sin embargo, analizando no de una manera descriptiva, observamos que en vez de que esas mejoras hayan traído mejoras para las mujeres, curiosamente ha conseguido impotencia, frustración y depresión.

Una gran interrogante que sería interesante plantearse es sobre ¿Qué se entiende por igualdad?. Para algunos es un complemento ideal de la libertad o en otros casos su peor enemigo, todo dependerá de su relación porque lo que existe es la desigualdad, ya que los seres humanos desde que se organizan como grupo parten de la premisa de que son desiguales por ende la igualdad es un ideal a alcanzar, un objetivo o una meta.

La constante lucha de igualdad se ha vuelto interminable y conjuntamente con las tareas denominadas tradicionales por sexo, la mujer puede y debe participar activamente en el mundo del trabajo, cultura y la política.

La idea de igualdad nunca ha perseguido la igualdad absoluta, es decir, superar todas sus diferencias; sino más bien superar ciertas diferencias; aquellas que en una época tuvieron relevancia o respondían a una necesidad.

Pero el patrón mujer-esposa-madre se mantiene inalterable, y sólo se adjuntan más responsabilidades a las ya existentes.

El contexto social-laboral actual se pone de manifiesto la interacción progreso-género, percibiendo significativamente la segregación de oficios femeninos y masculinos, la participación de la mujer en puestos de menor cualificación y menor prestigio social, un subsuelo en relación a sus compañeros varones con idéntica categoría profesional, las relaciones laborales a tiempo parcial amenazan con quedarse definitivamente con las mujeres, toda vez que sigue acarreado su maternidad.<sup>2</sup>

Las mujeres se ven ante la situación de compatibilizar “trabajos” o no aplicar a alguna esfera laboral. Esto suele producir un grave problema que desarrolla sentimientos de frustración y culpabilidad e inclusive estados depresivos.

El statu quo no parece haber cambiado en el siglo XXI, estableciendo por lo tanto, que cada mujer sea aquella que realmente quiere ser, requerirá urgentemente extinguir la jerarquía generada por el sistema patriarcal, así como todos los patrones establecidos que marcan la vida de los individuos.

Este cambio de gran importancia solo se puede afrontar desde uno de los pilares básicos de nuestra sociedad, que es la educación, claro está desde la infancia se siembran los primeros pasos; pero es en la universidad donde se convierte en el escenario idóneo para perfeccionar esta concientización social de igualdad que debe primar en los estados modernos.

La educación en igualdad, en el respeto a las diferencias, nos acercará a un mundo sin obstáculos, ni barreras que dificulten la igualdad real de oportunidades entre mujeres y hombres,

---

<sup>2</sup> Las palabras de Harriet Taylor Mill en el siglo XIX retumban con total actualidad: «No es necesario ni justo hacer imperativo a las mujeres que han de ser madres o nada; o que si una vez han sido madres, no serán nada más durante el resto de su vida. (...) Decir que las mujeres deben ser excluidas de la vida activa porque la maternidad la descalifica para ello es decir en realidad que se les debe prohibir cualquier otra trayectoria a fin de que la maternidad sea su único recurso», vid. Taylor Mill, Harriet (1851), La emancipación de la mujer, en Mill, John Stuart y Taylor Mill, Harriet (2001), versión aportada por Juana María Gil Ruíz en el texto Igualdad de género e igualdad de oportunidades: una relación al debate, 2005, pag25.

Se conoce que existen dos conceptos de igualdad (formal y material). Siendo la igualdad formal un principio constitucional, dirigido a todos los poderes públicos obligados a cumplir. Por ende su incumplimiento conlleva una consecuencia jurídica. Este principio se concreta en la obligación de dar un trato igual, de modo que el trato diferente solo se da si es justificado.

La igualdad material que es el resultado de la búsqueda de que los ciudadanos disfruten de manera efectiva de ciertos derechos, bienes y servicios. Los elementos que se consideran aquí son las condiciones fácticas de las personas y el modo en que estas se condicionan para alcanzar un determinado bien o disfrutar de un determinado derecho.

El discriminar es ese trato distinto que genera una desventaja o restringe un derecho a quien lo recibe y de quien pertenece por simple hecho de ser una persona. Es por ello que todas las personas pueden ser centro de discriminación; pero sin embargo también aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o detrimento, ya sea por un acontecimiento social o personal, serían quienes la sobrellevan en mayor ocasiones. Uno de los orígenes de este acto se da por las diversas relaciones sociales y algunas veces se da por la misma familia, donde te dan un estereotipo y de los prejuicios a seguir.

Las normas de lucha contra la discriminación se pueden comparar con un árbol:

- Las raíces serían los valores que estas normas encarnan y defienden (la dignidad de la persona y sus prolongaciones);
- El tronco serían las reglas aplicables y las cuestiones comunes a todas las discriminaciones (los conceptos de discriminación y el régimen probatorio en particular);
- Las ramas estarían representadas por los distintos ámbitos concretos de la discriminación (sexual, racial, etc.) con sus especificidades jurídicas, históricas y sociológicas, siendo posible la transferencia de soluciones jurídicas entre las ramas. Una discriminación es una ruptura de la igualdad por un motivo prohibido. Por consiguiente, el concepto de discriminación depende íntimamente del concepto de igualdad.

Con el afán de que no se perpetúen falsos sentimientos de normalidad, neutralidad e igualdad, es súper importante un actuar positivo y optar por acciones positivas consistentes, con la inclusión de ambos géneros, ubicando a los hombres y mujeres en igualdad de armas para competir.

Es importante no caer en la simple apariencia a la igualdad, los porcentajes y el cumplimiento de números no son el último fin de la igualdad que en algunos casos suele caer en resultados engañosos.

Las cifras siempre son importantes porque nos permiten representar un cierto objetivo de inicio para constituir una representación suficiente de mujeres con voz y con capacidad para actuar, sin embargo, esta paridad debe estar constituida no solo para cumplir una exigencia de resultados numéricos idénticos entre géneros sino sobre la igualdad equitativa

Bajo la premisa de que hombres y mujeres representan una masa crítica suficiente que haga equilibrar las responsabilidades en ambos ámbitos y en todos los niveles.

La igualdad real se encuentra en la auténtica capacidad de los hombres y de las mujeres que comparten el poder político para modificar las estructuras para la creación de un nuevo modelo de representación democrática. Siendo esta una misión que implica necesariamente el objetivo de una paridad cualitativa.

Análisis Constitucional sobre la igualdad de género en Ecuador

La actual Constitución del Ecuador, reconoce las luchas sociales históricas, que a través del tiempo han ocurrido en el país. Es una concepción más moderna y completa que busca terminar con las diferencias sociales, construyendo una convivencia ciudadana en diversidad, para alcanzar el buen vivir, el *Sumak Kawsay*<sup>3</sup>, respetando la dignidad de la persona.

Uno de los valores fundamentales en la Constitución es la igualdad, vista de diferentes ángulos como el formal, material y la no discriminación. Es así que se reconoce por parte del Constituyente, reconociendo la discriminación que han sufrido algunos grupos, entre ellos las mujeres que han buscado a través del tiempo hacer efectiva la igualdad.

En la parte preliminar de la Constitución, se fundamenta en principios y valores como: la equidad, paz, libertad, igualdad y dignidad humana. Reconoce además que hay grupos vulnerables en el Ecuador que a través del tiempo han sido discriminados entre ellos las mujeres siendo la actual Constitución una herramienta que busca la aplicación de los derechos humanos de esos grupos.

La Constitución de la República reconoce a las personas el derecho de igualdad en el artículo 11 numeral 2 que establece:

“El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios... 2. Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de [...] sexo, identidad de género [...]; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar

<sup>3</sup> El principio *Sumak Kawsay* (vida en armonía) orienta la interrelación al interior de la sociedad quichua y de ésta con la naturaleza

o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación”

La Constitución ha incluido un conjunto de obligaciones al Estado en búsqueda de la efectiva igualdad de género. El país cuenta con una serie de disposiciones articuladas en este cuerpo legal que permite abordar el tema y que son:

- Se formula y ejecuta políticas para alcanzar la igualdad entre hombre y mujer.
- En Planes y programas se incorpora el enfoque de género.
- Es obligación del Estado la adopción de acciones que busquen alcanzar la igualdad real a favor de los titulares de derechos que están en un estado desigual.
- Generar las condiciones que aseguren los principios y derechos reconocidos.
- La representación paritaria de mujeres y hombres en cargos de decisión y dirección.
- Garantizar mediante algunos mecanismos legales, la igualdad de mujeres en el acceso al empleo, formación y promoción profesional y laboral, remuneración equitativa y búsqueda de trabajo autónomo.

Es en esta área constitucional que se da el marco legal más importante para que toda la sociedad pueda cumplir de manera idónea con la igualdad.

Las regulaciones jurídicas del Ecuador, contemplan que la igualdad, es un pilar muy importante para el cambio, no sólo se crean normas jurídicas; sino que se debe utilizar la educación como una herramienta idónea y eficaz en el ejercicio de los derechos y la construcción de una sociedad nueva que respete los derechos humanos y se busque la inclusión con la equidad de género.

#### ASÍ TENEMOS EL ART. 27 DE LA CONSTITUCIÓN QUE EXPRESA:

“Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.”

Esta norma constitucional se complementa con el Mandato Constitucional del 29 de abril del 2008, donde se crea el Programa Nacional de Educación para la Democracia, que tiene como objetivo los siguientes puntos:

- Formar ciudadanos y ciudadanas conscientes reflexivas y comprometidas con la positiva transformación de la sociedad.
- Interiorizar y ejercer de manera continua los principios, valores y prácticas democráticas en las esferas educativas.
- Fortalecer en los estudiantes el convertirse en actores sociales de cambio.
- Inclusión social, de género, desplazados, etc.

Estas herramientas jurídicas y sociales no deben ser las únicas, para lograr la igualdad de género, se deben buscar mecanismos positivos que cristalicen la igualdad, buscando medios políticos dentro de un marco de justicia reparativa para conseguir la igualdad de género incluyendo a las mujeres y remediar esta desigualdad histórica y social.

En la actualidad se aplican de forma dinámicas los conceptos de igualdad de género, que involucra constantes normativas para su cumplimiento; como es el caso de la Resolución RPC-SO-22-No.414- 2017 del Consejo de Educación Superior, con fecha 24 de julio del 2018, que expide normas de cumplimiento para las universidades del Ecuador:

“Art. 12.- Derechos de los estudiantes.- Son derechos de los estudiantes:

- b. Beneficiarse de medidas de acción afirmativa, diseñadas y ejecutadas por la IES, acordes a las particularidades de sexo, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, origen nacional o étnico, estado de salud y condición socioeconómica, para acceder, permanecer y titularse en una educación superior de calidad y pertinente...
- e. Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior.”

Así como también obligaciones a las instituciones superiores de:

“Art. 16.- Obligaciones de las IES.- Son obligaciones de las Instituciones de Educación Superior:

- a. Levantar información y elaborar diagnósticos sobre el estado de la igualdad en la IES, con énfasis en los ejes de género, interculturalidad, discapacidad y condición socioeconómica.
- b. Elaborar, ejecutar y evaluar un Plan Institucional de Igualdad que incluya medidas de acción afirmativa para todos los actores de la

comunidad educativa, en coordinación con las unidades académicas y administrativas o cualquier otra de las IES...”

#### ¿CUÁL ES EL ROL DE LA UNIVERSIDAD SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO?

Se parte de una realidad, de acuerdo a los últimos datos en la carrera de derecho, modalidad a distancia muestra la siguiente información sobre el ingreso de los estudiantes y su clasificación actual entre hombres y mujeres:

INGRESO 2018 (REDISEÑO)		
MUJERES	HOMBRES	TOTAL
93	66	159

**Fuente:** Coordinación de la Carrera, registro de ingreso

ESTUDIANTES ACTUALES		
MUJERES	HOMBRES	TOTAL
283	271	554

**Fuente:** Coordinación de la Carrera, registro de ingreso

Para las sociedades actuales, no es suficiente garantizar una igualdad formal, por medio de su sistema jurídico; sino más bien se requiere de grandes avances que impulse el Estado obligando a un actuar de la sociedad.

Existen legislaciones que rompen hitos históricos de relevancia social, dando un gran salto para conseguir la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; pero esto no se alcanza con sólo ocupar por parte de la mujer los diversos ámbitos que antes les estaba prohibido o era inalcanzable para ellas conseguir. Se debe sentar nuevas bases de igualdad, construyendo una sociedad igualitaria, donde cada actor social contribuye desde su esfera para no dejar en letra muerta los aspectos normativos.

La discriminación de la mujer por parte de la sociedad hace que las medidas a favor de ellas, sean necesarias no para compensar un rasgo que supone una desventaja individual, sino para equilibrar la situación de desventaja social.<sup>4</sup>

La igualdad de género, a pesar de ser un término relativamente reciente, ha tenido la ventaja de que los Estados han invertido recursos para buscar mecanismos de programas y beneficios para plasmar de manera práctica esta igualdad.

<sup>4</sup> GIMÉNEZ GLUCK, D., Una manifestación polémica del principio de igualdad..., op. cit., nota 34, pp. 55 y ss.

Se considero que tal vez el problema no sea solamente el obligar mediante políticas públicas, exigiendo la igualdad de género. El conflicto radica en la concepción social, que aún no está acostumbrada o no rompe paradigmas, donde se ve como una obligación normativa la igualdad y no como un derecho constitucional de no discriminación.

Es importante reconocer como mi paso por la universidad, al ser estudiante, me influyó a reconocer mis derechos, a conocer que a pesar de la adversidad de una sociedad machista; existían autoridades y docentes que me impulsaban a continuar...sembrando en mí el pensamiento de igualdad de oportunidades sin distinción entre hombre y mujer.

Este sentimiento de igualdad, fue dado por muchos de mis maestros en la formación profesional, y hoy estoy convencida de que un escenario idóneo para la práctica e impulsar una sociedad equitativa es la universidad, donde su rol no sólo se limita a prohibir o sancionar actos discriminatorios sino que busca inculcar los principios de igualdad no como letra muerta en un cuerpo legal, sino formar un valor intrínseco en todos sus estudiantes, que fortalezca sus valores en pro de conseguir una sociedad más equitativa y justa.

Claro está que la normativa que regula a la educación superior, actualmente contribuye mucho a que los conceptos de igualdad están mejor definidos y así lo podemos observar con los siguientes artículos de la Ley Orgánica de Educación Superior que establece:

“Art. 5.- Derechos de las y los estudiantes. - Son derechos de las y los estudiantes los siguientes:

- b. Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades;
- h. El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz;
- i. Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior; y...”

Por lo tanto la Universidad debe tener objetivos básicos definidos: 1.- *Igualdad de oportunidades*

- Generar una política institucional que, en el mediano y largo plazo, asegure:
- La participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios. Impulsar el acceso al trabajo y a la promoción profesional igualitarios mediante la reforma de los reglamentos internos.

- Promover el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones. Garantizar la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución.
- Fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres abriendo convocatorias especialmente dirigidas.

#### **SENSIBILIZACIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA**

Visibilizar el sexismo, la desigualdad de género y sus consecuencias en la vida institucional y de las personas, y en el desarrollo de la sociedad, a través de las siguientes acciones:

- Poner en marcha procesos permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la comunidad universitaria, incluidas las personas que ocupan puestos de gestión.
- Diseñar campañas permanentes de difusión a favor de la equidad de género dirigidas a todos los públicos.
- Impulsar acciones de reconocimiento a las personas o instancias de la comunidad universitaria que favorezcan la igualdad entre hombres y mujeres.
- Diseñar talleres de profesionalización para especialistas en la implementación de la equidad de género.
- Estas son sólo algunas de las acciones que se pueden realizar desde la universidad; pero lo más importante no es desde una óptica interna; sino más bien externa, que es la de educar en valores para una sociedad más justa e igualitaria.

#### **CONCLUSIONES**

El rol del docente universitario y lo que estamos muy orgullosamente realizando en nuestras aulas de la Universidad Católica, es promover en los estudiantes los valores de la ética, reconquistando en cada una de nuestras clases la práctica de los valores de igualdad y el respeto; para lograr el pleno desarrollo de las capacidades y comportamientos sociales cargados de moralidad que permite que nuestros estudiantes desarrollen las competencias sociales (el saber estar y saber ser).

La importancia de promover desde las aulas universitarias, la igualdad de género en la educación superior, es la base para un desarrollo humano en equidad.

Es verdad que de a poco la sociedad ecuatoriana debe cambiar y aunque en el campo político contemos con acciones afirmativas que permitan el acceso

de la mujer a la vida pública, esto no es un tema terminado; todo lo contrario, se debe sensibilizar otras áreas como lo familiar y lo laboral.

Las universidades, son entes impulsores para la creación y difusión del conocimiento, teniendo como responsabilidad, la aplicación de políticas de igualdad, mediante la elaboración de estrategias e instrumentos que promuevan la igualdad y el respeto pero así mismo impartiendo desde sus aulas la no discriminación y convirtiéndose en claros ejemplos de la práctica de estos principios.

El tema de la igualdad se introduce en las universidades como parte integral de su compromiso social contribuyendo en un factor de calidad y de modernización, donde se debe trasladar a las aulas esas practica paritaria de comunidad universitaria, de un clima de respeto, debate y diálogo.

La misión de los docentes es educar en igualdad de género, transmitiendo y siendo multiplicadores con los estudiantes y los nuevos profesionales del respeto y la importancia de este principio de igualdad.

Los mayores cambios en la sociedad, nacen de la educación, porque son los que afectan a la cultura de cualquier organización o a los aspectos sociales que forman un Estado, por lo que promover la igualdad es contagiar las mentes de las nuevas generaciones, es poner en práctica un principio que urge en defender y socializar para una sociedad más justa e igualitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles, Política, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1983, pag.83
- FERNANDEZ RUIZ-GALVEZ, E., Igualdad y Derechos Humanos, Tecnos, Madrid, 2003.
- FERRAJOLI, L., Derechos y Garantías. La Ley del más débil, Trotta, Madrid, 1999.
- Giménez Gluck, D., Una manifestación polémica del principio de igualdad: acciones positivas moderadas y medidas de discriminación inversa, Tirant lo Blanch, Valencia, 1999.
- Peces-Barba Martínez, G., Los valores superiores, Tecnos, Madrid, 1984.
- Rey Martínez, F., El Derecho fundamental a no ser discriminado por razón de sexo, McGraw Hill, Madrid, 1995.



**EDUCACIÓN DE POSTGRADO:  
PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS;  
PROGRAMAS; PERFILES DE  
PERFECCIONAMIENTO; DE  
ESPECIALIDADES; DIPLOMADOS;  
MAESTRÍAS; POSTGRADOS Y  
DOCTORADOS**



# LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN LO PEDAGÓGICO-TECNOLÓGICO-COMUNICATIVO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UN RETO ACTUAL

DIEGO ROMERO OSEGUERA  
CARLOS ZAMBRANO VEINTIMILLA  
*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

La formación profesional requiere del desarrollo de la competencia científica relacionada con el tratamiento de contenidos curriculares, donde la base pedagógica, tecnológica y comunicativa tenga como modelo la construcción de aprendizajes en diversos ambientes donde las actividades sean interactivas, se haga uso de herramientas informáticas de comunicación y prevalezca un modo de actuación que se caracterice por una dinámica interactiva que provoque en los actores del proceso: más responsabilidad formativa, motivación profesional, cultura científica de cómo diseñar el aprendizaje hoy, comunicar en la virtualidad, apoyar la presencialidad y semipresencialidad con el uso de recursos educativos, portales educativos y sitios web; donde el trabajo colaborativo y la investigación científica de las materias sea un estilo profesional para resolver situaciones y problemas en campos del saber: ese rol debe ser desarrollado para afrontar actuales retos formativos. Este trabajo tiene como objetivo presentar una descripción y fundamentación de la concepción científico metodológica empleada en estudios de pilotaje y una propuesta de proyecto investigativo académico de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y el Centro de Calidad e Innovación de la Educación de la Universidad de las Ciencias Informáticas en Cuba, en función de la elevación de las competencias científicas profesionales del docente latinoamericano.

**Palabras clave:** formación científica, pedagogía, tecnología, comunicación, rol profesional

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se espera contar con una población capaz de enfrentar la vida con una actitud científica a partir de los nuevos escenarios sociales y formativos, los nuevos roles y funciones del profesional y las nuevas características que tienen los actuales recursos humanos que se forman, quienes deben integrar la tecnología en su contexto pleno. Para alcanzar esa meta se requiere de conocimientos pedagógicos y comunicacionales para explotar las potencialidades que tienen los dispositivos electrónicos presentes en la esfera cotidiana. Ante los retos que representa la tendencia mundial a la globalización y el mundo de constantes transformaciones, donde la ciencia y la tecnología se entrelazan para ofrecer opciones de solución a problemáticas comunes es hoy una realidad que se debe asumir por todas las partes sociales.

Se requiere de una formación científica integral al respecto, ella debe estar dirigida a fomentar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en lugar de meramente repetir o reproducir sistemas de conocimiento ya elaborados. La concepción constructivista del aprendizaje debe entenderse no solo como una propuesta justificada en la investigación psicológica sobre cómo se aprende de las personas sino también en las demandas culturales que sobre la escuela y demás organizaciones pesan hoy como lo es el caso de la tecnología a favor de la formación de los futuros profesionales.

Desde hace más de tres décadas se considera que la formación científica es un objetivo clave de la educación que debe lograrse durante el período de enseñanza, independientemente de que continúe sus estudios científicos o no ya que la preparación básica se relaciona con la capacidad de pensar en un mundo en el que la ciencia y la tecnología son necesarias hoy se le integra la tecnología y su peculiar forma de comunicación. Es objetivo de esta investigación integrar los componentes pedagógico-tecnológico y comunicativo en una concepción crítica curricular en la formación profesional.

Es básico entonces para el trabajo formativo considerar el desarrollo de la competencia científica como un término que representa las metas de la educación, que son aplicables a todos los estudiantes; connota la gran amplitud y el carácter aplicado que tiene como objetivo la educación; engloba el conocimiento científico, las habilidades científicas asociadas a la investigación y los valores; incorpora una multiplicidad de dimensiones e incluye las relaciones entre la ciencia y la tecnología, al potenciar la reflexión crítica, creatividad, iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgos, toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

La formación científica, en lo pedagógico-tecnológico-comunicativo en la formación profesional, se considera un reto actual por lo que ha constituido

en estos últimos años una temática de referencia en el camino investigativo de los autores, a partir de sus clases como laboratorio pedagógico donde la formación científica de las tecnologías y la comunicación virtual han propiciado resultados de medios y recursos didácticos creativos y ha permitido elevar la motivación y la innovación en quienes se forman y en los colectivos pedagógicos y laborales en los que se ha introducido la experiencia, todos con buenos resultados durante el proceso evaluativo y sus resultados de cierre de las asignaturas en las que se ha potenciado el carácter científico a favor de las aportaciones a las esferas sociales a las que tributan los diferentes actores participantes.

## DESARROLLO

En la formación científica de los profesionales hoy debe estar presente la referencia contextual, el reconocer las situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la ciencia y la tecnología, dado que ellas representan los ámbitos a los que se aplican los conocimientos y los procesos científicos. Un aspecto que se debe desarrollar son las capacidades en la identificación de temáticas científicas, que se concreta, reconocer cuestiones investigables desde la ciencia, utilizar estrategias de búsqueda de información científica comprenderla, y seleccionarla y reconocer los rasgos clave de la investigación científica: relevancia, variables incidentes y control, diseño de experiencia y realización.

La explicación de fenómenos científicos debe obedecer su presencia al aplicar los conocimientos de la ciencia a una situación determinada, describir o interpretar fenómenos científicos y predecir cambios, reconocer descripciones, explicaciones y predicciones pertinentes, interpretación y usar e interpretar pruebas científicas, elaborar y comunicar conclusiones, argumentar en pro y en contra de las conclusiones, e identificar los supuestos, las pruebas y los razonamientos en la obtención de las mismas, reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos mediante actitudes concretas como: el valorar el interés por la ciencia, la actitud favorable a la investigación científica y la responsabilidad hacia el desarrollo sostenible.

Las dimensiones científicas se adaptaron basadas en el marco para la evaluación de las ciencias propuesto por el proyecto PISA 2006 y en Cañas et al. (2007): se caracteriza la competencia científica a partir de cuatro aspectos interrelacionados: contextos; conocimientos, capacidades, y actitudes (MEC, 2009). Y direcciona la investigación el trabajar en el diseño de actividades y recursos algunas de las siguientes variantes: identificar preguntas o problemas, plantear y contrastar conjeturas e hipótesis a la solución de un problema, realizar observaciones directas o indirectas con conciencia del marco teórico,

diseñar y realizar experimentos, obtener y analizar datos e información, obtener conclusiones basadas en pruebas, comunicar conclusiones.

Se contemplan también actitudes agrupadas en: el interés, la curiosidad, disposición para adquirir conocimientos y habilidades adicionales en relación con el mundo físico, utilizando diversos recursos y métodos, reconocer que para el ejercicio de muchas profesiones son necesarios conocimientos científicos y saber aplicar procesos propios de este campo del saber, valorar las repercusiones del desarrollo tecnocientífico, respaldo a la investigación científica, valorar la importancia de utilizar los conocimientos científicos y las interacciones de la ciencia y la tecnología para satisfacer las necesidades humanas individuales y comunitarias, mostrar disposición a utilizar conceptos y estrategias propios del trabajo científico para plantear preguntas relevantes y obtener conclusiones a partir de evidencias y pruebas experimentales, sentido de responsabilidad hacia los recursos y los entornos, valorar la importancia de participar en la toma de decisiones con vistas a asegurar un futuro sostenible, interés por las cuestiones éticas asociadas al conocimiento del mundo físico en relación con la ciencia, el desarrollo tecnológico y la relación de las personas con la naturaleza y tender a actuar de manera coherente, responsable y solidaria en cuestiones científicas socialmente controvertidas.

En cada nivel educativo, a partir del grado de formación de los profesionales, como clave para garantizar en estos escenarios pedagógicos la innovación, se introducen desde hace varios años las Tecnología para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el accionar de capacitación o de formación a favor de la calidad del aprendizaje de estudiantes, participantes, la investigación y la práctica organizacional. Ello genera necesarias transformaciones en el modo de enseñar y aprender para todos los actores que intervienen en el proceso docente - educativo, lo cual es expresado por ellos mismos en intercambios y entrevistas realizadas, donde además muestran interés, motivación, emoción y prontitud formativa para la consciente y profesional aplicabilidad en escenarios virtuales o tomando estos de apoyo en la presencialidad. Es por ello que se hace necesaria elevar la educación científica en estos saberes para alcanzar niveles superiores de desarrollo en: Competencia digital (Arancibia y otros, 2010; Rosario y Vázquez, 2012; Terigi, 2013 y Gutiérrez, 2014, en Cabero, 2014).

Varios de los diagnósticos y aportaciones en otros espacios geográficos (Llorente, 2008; Cabero, 2008 - 2014; Gutiérrez, 2014; Roig y Flores, 2014) coinciden con los resultados de las investigaciones de campo y experimentales realizadas en muestras de enseñanzas, entre ellas:

- Los profesionales expresan que no siempre se les ha formado plenamente en el uso y explotación de las potencialidades de

los equipos informáticos que le colocan a disposición en las organizaciones.

- La motivación e interés actual con respecto al conocimiento tecnológico necesario no siempre garantiza la calidad en la implementación de las TAC en el proceso docente o de capacitación.
- Poseen baja formación para el diseño de aprendizaje con el uso de las TAC y la producción de medios con respecto a la creatividad para su utilización didáctica.

Experiencias similares desde una comparación educativa se hallan descritas y valoradas en los informes Horizon por conocidos investigadores en el tema: García y otros, 2010; Durall y otros, 2012; Johnson y otros, 2013; todos hacen alusión a Web semántica, aplicaciones móviles, entornos colaborativos, personales de aprendizaje, gamificación, analíticas de aprendizaje, entre otras.

En la "sociedad de la información" en la que el acceso a la información y al conocimiento es sumamente fácil, las organizaciones no pueden servir ya solo para transmitir conocimientos (o cultura) que son ya accesibles en otros muchos formatos y canales. La formación científica debe servir cada vez más para asimilar o dar significado a esa gran avalancha de informaciones dispersa, para construir interpretaciones que permitan integrar esas informaciones, para hacerlas significativas en el marco del saber científico o disciplinar que las ha hecho posibles. En este sentido, el constructivismo es no solo una opción psicopedagógica sino sobre todo una opción cultural y de redistribución del conocimiento en el marco de los fines que la educación debe cumplir en las sociedades modernas. (Gil y Vílchez, 2006).

Se admite la necesidad de tener en cuenta otros criterios en la toma de decisiones sobre los contenidos, como por ejemplo la fuente psicológica. La tradición constructivista de la educación científica, en particular, alienta el conocimiento de las capacidades cognitivas de los alumnos para aprender. Al trabajar con ese enfoque pedagógico en el que prima la indagación científica se logra desarrollar en quienes se forman las competencias de comprender y emplear el modo específico de obtener conocimiento propio de las materias mediante la observación, la hipotetización y la comprobación empírica, que desde el diseño del aprendizaje el profesor puede direccionar partiendo de los conocimientos previos para facilitarle y guiar al alumno en la construcción científica de los aprendizajes curriculares, de las situaciones de la cotidianidad.

El enfoque que parte de los conocimientos previos o concepciones alternativas de los estudiantes está teniendo una gran influencia en la investigación psicopedagógica, así como el de las teorías implícitas, que sume que las ideas previas de los alumnos se organizan en teorías implícitas, de forma que la for-

mación científica debería dirigirse a que los estudiantes construyeran las teorías científicas a partir de sus teorías personales mediante procesos de cambio conceptual, pero sin que este cambio implicara necesariamente un abandono de sus creencias intuitivas, sino más bien una nueva conceptualización o forma de pensar sobre las mismas. Un rasgo diferenciador es la importancia que conceden al contexto y la posibilidad de transferir de manera directa el conocimiento científico a las situaciones sociales cotidianas, que suele ser uno de los objetivos básicos de la educación científica en la formación.

El objetivo general del docente es la promoción de una actitud creativa, crítica e ilustrada, en la perspectiva de construir colectivamente la clase y en general los espacios de aprendizaje. En dicha "construcción colectiva" se trata, más que de manejar información, de propiciar espacios que le permitan al estudiante articular conocimientos, el desarrollo de habilidades para el diálogo y la argumentación, sobre la base de problemas del desarrollo científico-tecnológico.

Entre las técnicas didácticas más significativas, se pueden citar: la investigación-acción, la articulación monográfica y los seminarios participativos:

- La Investigación-Acción-Participativa: en este enfoque los problemas de investigación surgen en la propia práctica con los estudiantes, ellos son los agentes que diseñan la investigación, formulan sus propios problemas y buscan entablar una relación con la comunidad o con el espacio de acción a donde el trabajo se dirige. El trabajo de investigación es una construcción colectiva que comprende la resolución de problemas, el consenso, la negociación y el conflicto, en donde el docente juega un papel de apoyo para proporcionar materiales conceptuales y empíricos a los estudiantes y favorecer la construcción de puentes argumentativos.
- La articulación monográfica: busca reorientar la enseñanza de una materia, a partir de la investigación de unos pocos conceptos claves. Debe hacer parte de los casos de estudio que, en lo posible, deben vincularse con problemas familiares para los estudiantes.
- Actividades participativas: se centran en los aspectos conflictivos y las controversias, con relación a las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico-tecnológico. Las actividades escolares, involucran la organización de grupos de discusión para organizar los debates, en la perspectiva de familiarizarse con diferentes y antagónicos tipos de argumentación de los diversos grupos; ya sea con simulación de debates, mode-

los de discusión de tipo parlamento, mesas redondas, discusión de dilemas morales, etc.

Es criterio de los autores promover una Red regional de docentes por la calidad y la innovación educativa y un Proyecto internacional de la Pedagogía tecnológica basado en la experiencia de una investigación educativa en marcha desde diferentes materias y asignaturas para el perfeccionamiento de la práctica educativa institucional. La región latinoamericana puede incrementar desde proyectos investigativos son las simulaciones educativas la que constituyen una de las didácticas más atractivas para el aprendizaje del debate, la argumentación y la participación, pues se distancia de la rutina del trabajo cotidiano en el aula, a través de situaciones en donde surgen las posiciones de cada actor-rol y con ello la controversia acerca de sus valores frente a un determinado desarrollo o innovación tecnológica con implicaciones sociales y ambientales controvertidas. La discusión pública, el intercambio dialógico, la confrontación de datos, informaciones, argumentos y perspectivas de cada actor-rol, sirve para escenificar una posible evaluación constructiva de un desarrollo tecnológico.

La pedagogía científica o experimental, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación, es el intento de fundamentar la pedagogía en observaciones rigurosas bajo la aplicación del método científico. En una dimensión metodológica se defiende el conocimiento científico del estudiante y se preocupa por la eficacia del proceso educativo mediante el estudio científico de los elementos que intervienen en él. Atendiendo a una reestructuración didáctica de la enseñanza aprendizaje propicia la construcción de un método objetivo, basado en presupuestos científicos, propugnando la observación científica de los hechos.

Entre los retos que se han ido imponiendo en el siglo XXI a los profesionales que ejercen las funciones y roles de: Consultor/Facilitador, Diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje, Moderadores y tutores virtuales, Evaluadores continuos, Orientadores, Evaluador y seleccionador de tecnologías y Nuevas funciones y roles (Cabero et al., 2007). En este caso ya se experimenta en un Proyecto de Pedagogía tecnológica como estudios de postdoctoral y de un Grupo de investigación que lidera la autora Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Profesora Titular de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) y de un Proyecto institucional, asociado a un Programa Nacional cubano que aporta a problemas y retos de la educación y formación actual. Este pudiera convertirse en alianza con la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil u otras en un Proyecto internacional, a partir de que en esta universidad se han formado y se forman doctores en Ciencias de la Educación con Mención

en tecnología tutoradas por docentes que participan en ese proyecto científico académico y que junto a grupos estudiantiles se pudiera de manera concreta elevar el aprendizaje universitario, la producción científica, los intercambios académicos y la cantidad de premios en diferentes niveles, entre otros indicadores de la Ciencia, la tecnología y la innovación.

Como contenido de la formación continua los profesionales requieren conocimientos tecnológicos acerca de las herramientas tecnológicas, sean educativas o no, aplicar la tecnología al campo concreto de su profesión, conocimientos éticos referente a las nuevas tecnologías. Además, conocimientos tecnológico-pedagógicos, unos cimientos pedagógicos y saber cómo la tecnología puede enriquecer esta dinámica, búsquedas online o en dispositivos electrónicos, sobre la unidad entre las metodologías y aspectos didácticos enriquecidos con la tecnología, el trabajo colaborativo, saber trabajar con el diseño de rúbricas para la evaluación por competencias, técnicas, tendencias y rumbos del entorno social, tecnologías emergentes. Acerca de funcionalidades del escenario de aprendizaje, ya sea físico, virtual o en red.

Es clave en toda profesión estar formados en una formación científica donde se integre lo pedagógico-tecnológico y comunicativo en el proceso docente a los estudiantes bajo ese enfoque y así en el trabajo metodológico y científico metodológico ello servirá de elemento de discusión entre los formadores para mejorar el aprendizaje con educación científica (Cabero et al., 2014).

Otro de los presupuestos que fue tenido en consideración: el conocimiento deja de ser estable, escaso y lento, la institución educativa deja de ser la única en masificación de la enseñanza universitaria y aparecen titulaciones de otras carreras desde la modalidad a distancia (Cabero, 2015).

Un triple eje se establece como principio formativo y es potenciar que se deben poseer tres tipos de conocimientos: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos de la disciplina que debe enseñar o aprender. Sobre este triple eje se articularon las preguntas del cuestionario con el fin de obtener respuestas que configuren el mapa del pensamiento del formador. Es preciso que dominen las técnicas de cómo funcionan las TAC que quieren emplear. Además, deben tener un conocimiento pedagógico de los contenidos y de la utilización de las tecnologías. La pedagogía y singularmente la Didáctica ocupan un lugar preferencial en este modelo que se toma como plataforma teórica durante la investigación.

La presencia de diversos instrumentos tecnológicos está revolucionando la propia enseñanza y sus métodos, situación que se espera que vaya en crecimiento. Los profesores en cierto sentido se sienten desbordados, puesto que en algunos aspectos los propios alumnos aportan ya usabilidades, sensibilidades y hasta estrategias que superan las de los propios docentes.

Se constata en el estudio, que las percepciones que presentan los encuestados respecto al dominio de la TIC es superior a la de sus profesores. ¿Cuál es entonces el verdadero papel del profesor? Es claro que la eficacia de estas herramientas va a depender en gran medida no solo de la apertura del docente, sino también de su capacidad global para integrarlas de forma sabia, pedagógica y curricular. Los profesores necesitan saber cómo la tecnología puede y debe ser usada por los estudiantes para mejorar su aprendizaje (Prensky, 2011).

Las nuevas tendencias de educación científica apuntan al desarrollo de capacidades de las personas que les permitan actuar en todos los ámbitos de la vida con una perspectiva científica en lo que hacen (Garritz, 2006). Los objetivos de esa nueva educación van dirigidos a que:

1. Los contenidos revestirán una obvia e inmediata relevancia social y personal para los aprendices, partiendo de lo que ya saben, de su experiencia previa a la escuela.
2. Las habilidades prácticas y el conocimiento tendrán criterios de logros que todos los aprendices puedan alcanzar hasta algún nivel.
3. Los temas, tópicos o secciones serán visibles constantemente para poder elucidar las partes componentes del aprendizaje.
4. La pedagogía explotará las demostraciones y las prácticas que son inherentes a las ciencias y al aprendizaje cultural que se obtiene en forma previa o fuera de la escuela.
5. El aprendizaje de habilidades prácticas y cognitivas surgirá como consecuencia fluida de la relevancia y significatividad de los tópicos de la naturaleza de la ciencia, más que como motivo primario del aprendizaje.
6. La evaluación reconocerá tanto los conocimientos previos que los aprendices tienen sobre la ciencia, como sus logros subsecuentes en el resto de los criterios que componen el currículo.

Se recurrió a la epistemología y la axiología para concebir actividad científica en cuatro ámbitos: la innovación, evaluación, enseñanza y aplicación para justificar las teorías empleadas y que fueron descritas anteriormente. Para ello se consideraron como características específicas de alertas las siguientes:

1. La observación puede ser carente de fiabilidad.
2. La observación depende de la teoría y esta, en ocasiones, procede de las observaciones.
3. La ciencia utiliza con frecuencia la observación directa y esta depende de una teoría de la instrumentación.

4. Los conceptos y las teorías son producidos por actos creativos de abstracción e invención. No surgen directamente de la observación por un proceso de generalización inductiva.

Se estableció durante el proceso investigativo una relación estrecha entre conocimiento científico y enseñanza científica. Esta última debe fundamentarse en la filosofía de la ciencia. Es por ello que quien forma debe prestar atención a que las técnicas de la observación científica se han de aprender en cada materia, reconsiderar la validez del enfoque de aprendizaje por descubrimiento dada la relación dinámica entre observación y teoría. Hay que animar con técnicas de mapas conceptuales, la generación de multiplicidad de hipótesis alternativas desde el diseño de experiencias de aprendizaje para enfatizar los procesos individuales y los procedimientos de la formación científica.

Se alcanzaron resultados parciales y finales en asignaturas y en actividades de la práctica investigativa y de desarrollo como espacio de la práctica profesional. Entre los más significativos se hallan:

1. Desarrollo de actitudes participativas y de trabajo en grupo.
2. Se asume una actitud más crítica y responsable ante la necesaria propuesta de solución a problemas profesionales y sociales.
3. Se favorece la actividad de liderazgo
4. Se eleva el aprendizaje autónomo
5. Fundamentación del ejercicio profesional en la investigación como un proceso teórico y práctico asociado a la solución de problemas y a la posible transformación.
6. Participación en comunidades académicas y productivas donde se asume el conocimiento como una unidad, con enfoque interdisciplinario y como el máximo valor social, por ejemplo, durante las sesiones de trabajo y científicas del proyecto Web semántica durante el tiempo que la autora fue miembro del mismo y que se pudo desarrollar la investigación como escenario formativo.
7. Se desarrolló un pensamiento con manifestaciones profesionales más creativas, autónomas, divergente, que permite comprender con mayor amplitud el conocimiento con una base educativa científica, se familiariza y se apropia de los aspectos de la actividad científica, con lo cual valora de forma más consciente el quehacer pedagógico y de aprendizaje.

Si la pedagogía tradicional es heteroestructural y heterónoma por su énfasis en la enseñanza y en el conocimiento disciplinar; la pedagogía contemporánea lo hace en el proceso de enseñar-aprender, en la relación del ambiente, el contexto y el conocimiento del estudiante y el profesor y de los estudiantes

en su grupo a través del desarrollo de emociones, motivaciones y actitudes, como parte del contenido curricular, educativo, formacional, por tanto son autoestructurales e interestructurales (Tabuada, 2007).

## CONCLUSIONES

La región latinoamericana aunque muchas de sus universidades están inmersas en estrategias dirigidas a la calidad del aprendizaje, aún los niveles de formación científica están bajos por lo que se requiere de mayores alianzas, intercambios académicos e investigativos, de manera tal que su claustro metodológicamente sepa proyectar una formación científica con el uso de las tecnologías para el aprendizaje que posibilite elevar la motivación, satisfacción académica, mayor desarrollo de competencias científicas lo cual redundará en saberes con mayor solidez, y convertir la ciencia en la base de su desempeño profesional y social. La formación científica, debe promover el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros.

La constante transformación social en la que se vive en la región latinoamericana, en este caso, lleva a necesidad de replantear la función de la ciencia en la vida y en definitiva la función de la escolarización y de los procesos de alfabetización, lo cual coloca al profesional frente a retos que en este siglo XX! la universidad - empresa enfrentan. Frente a ello, se requiere un análisis del diseño curricular en cuanto al proceso de alfabetización o formación científicas, donde se analice si con su implementación, el estudiantado se encontrará en capacidad de enfrentar los problemas que se le presenten a lo largo de su vida y como prepararlos desde la universidad para ese otro reto actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española*, en Rychen y Salganik (Eds), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga). Aljibe, pp. 1-33.
- Cabero, J., Barroso, J., Cadena, A., Castaño, C., Cukieman, U. & Llorente, C. (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido)*. España: Secretariado de recursos Audiovisuales y Nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Cañas, A, Martín-Díaz, M<sup>a</sup>.J., y Nieda, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Alianza Editorial.
- Consejo Europeo. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo*. Comunidades Europeas. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/](http://europa.eu/legislation_summaries/)

- education\_training\_youth/lifelong\_learning/c11090\_es.htm*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-)
- Marchesi, A. (2005): *El Informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado*. Aula de Innovación Educativa, 139, pp. 9-15.
- Martín, E. (2007). *Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 370, 64-70.
- Martín-Díaz, M. J; Gutiérrez y Gómez, M.A. (2006): *Alfabetización científica ¿Para qué y para quiénes? ¿Cómo lograrla?* Enseñanza de las ciencias, nº extra, VII Congreso, Barcelona.
- Mas-Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU Revista de Docencia Iniversitaria, 10(2), 299-318.
- MEC (2009). Evaluación general de diagnóstico 2009, marco de la evaluación. Instituto de evaluación.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- MONTERO, A. (2009). Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros. Guadalturia Ediciones.
- OCDE (2006). PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura. Madrid. Ed. Santillana- MEC.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1999). *Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico*. Conferencia Mundial sobre Ciencia para el siglo XXI. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/budapestmarco.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2001). *Declaración sobre la Educación Científica*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/ped2001.htm>
- Osborne, J. (2006): *La enseñanza de las Ciencias y la evaluación PISA2006*. VII Seminario de Primavera. Madrid, Fundación Santillana.
- Pérez, D. Y Vilches, A. (2006). *¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?*. Revista de Educación, extraordinario 2006, pp. 295-311.
- Quintanilla, M. (2006). *Identificación, caracterización y evaluación de competencias científicas desde una imagen naturalizada de la ciencia*. Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Santiago, PUC.
- Ruiz Bueno, Carmen, Mas Torelló, Óscar, Tejada Fernández, José, & Navío Gámez, Antonio. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la educación superior, 37(146), 115-132.

- UNESCO. (2001). *Declaración sobre la Educación Científica Simposio “Didáctica de las Ciencias en el Nuevo Milenio*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/ped2001.htm>
- UNESCO. (2003). *Informe final del encuentro sobre educación científica*. Recuperado de [https://www.google.com/?gws\\_rd=ssl#q=Encuentro+Sobre+Educaci%C3%B3n+2003](https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=Encuentro+Sobre+Educaci%C3%B3n+2003)
- UNESCO. (2005). *Informe mundial sobre educación. Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de [http://www.uned.es/ntedu/espanol/novedades/Sociedades\\_conocimiento.pdf](http://www.uned.es/ntedu/espanol/novedades/Sociedades_conocimiento.pdf)
- Valdés, P. y Barrios, S. (2018). *Educación científica y tecnologías de la información y las comunicaciones Congreso internacional de Didáctica de las Ciencias X Taller Internacional de Enseñanza de la Física*. Ministerio de educación, Habana, Cuba.

## ANEXOS

The screenshot shows a web browser window displaying a website. The browser's address bar shows 'localhost/www/orupal-754/objetivo'. The website has a dark header with navigation links: 'Inicio', 'Objetivo', 'Comunicación', 'Buenas Prácticas', and 'Materiales'. Below the header is a search bar. The main content area is divided into two columns. The left column features a section titled 'Objetivo' with a sub-section 'Objetivo general del sitio'. The right column contains a sidebar with sections for 'Comentarios recientes', 'Foro', and 'Contenido reciente'. The 'Comentarios recientes' section shows a message: 'gracias por brindarnos esta hace 20 horas 23 mins'. The 'Foro' section has a sub-section 'Importancia de la comunicación científica'. The 'Contenido reciente' section lists several items with 'editar' and 'eliminar' links.

**Inicio**

### Objetivo

**Objetivo general del sitio**  
Enviado por admin el Mar, 06/05/2018 - 15:45

El objetivo general está dirigido a explicar acerca de los contenidos fundamentales de la comunicación científica y virtual, sus técnicas e importancia para la elevación de la eficiencia comunicativa científica en la exposición, construcción textual y en los ambientes virtuales para la calidad educativa en docentes universitarios.

Tema 1: Elementos teóricos fundamentales de la comunicación científica y virtual  
Tema 2: La exposición científica oral y virtual  
Tema 3: La producción científica: buenas prácticas. La comunicación virtual.

[Leer más](#)

**RECOMENDACIONES PARA EL ESTUDIO**  
Enviado por admin el Mar, 06/05/2018 - 11:42

Al comenzar el curso debes leer toda la guía de estudio general y la particular en cada uno de los temas. Presta atención especial al objetivo propuesto y a las actividades de evaluación. Recurre a la guía general y a la particular de cada tema varias veces siempre que lo consideres durante todo el mes del curso.

[Leer más](#)

**Comentarios recientes**  
gracias por brindarnos esta hace 20 horas 23 mins

**Foro**  
Importancia de la comunicación científica [Más](#)

**Contenido reciente**

RECOMENDACIONES PARA EL ESTUDIO actualizado admin	editar	eliminar
Objetivo general del sitio admin	editar	eliminar
LISTAS DE DISCUSIÓN admin	editar	eliminar
EL CHAT admin	editar	eliminar
EL FORO admin	editar	eliminar

[Más](#)

## Tema 1

---

Seleccione las afirmaciones correctas:

- Los 3 principios fundamentales de la redacción científica son: Precisión, Claridad, Brevedad.
- Los textos científicos pueden ser escritos por más de 3 autores.
- El resumen debe ser lo más detallado posible.
- Las palabras claves tiene que ser más de 5.
- Las conclusiones deben presentar aspectos que se deriven de los resultados.
- Las normas más usadas son APA y Vancouver.

Revisar

Significado de las Siglas I+D:

- Innovación + Desarrollo.
- Interferencia + Diferencia.
- Igualdad + Desarrollo.
- Investigación + Desarrollo.

Revisar

**INVESTIGACIÓN Y  
TRANSFORMACIÓN SOCIAL:  
MÉTODOS Y METODOLOGÍAS DE  
INSERCIÓN Y GENERALIZACIÓN  
DE RESULTADOS INVESTIGATIVOS  
EN LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



# LOS PRINCIPIOS DE LA POTESTAD SANCIONADORA DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN MATERIA DE VERTIDOS DE AGUAS RESIDUALES INDUSTRIALES

DIEGO ROMERO OSEGUERA  
CARLOS ZAMBRANO VEINTIMILLA  
*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

El tema de investigación que se propone es de gran actualidad, en tanto se dirige al estudio de una institución jurídico-administrativa que ha venido cobrando auge en el ámbito jurídico y ambiental desde hace tiempo: la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales. Lo anterior se aprecia en el aumento cada vez mayor de los poderes sancionadores que se atribuyen a la Administración en materia ambiental en nuestro país, pero la ineficaz aplicación para evitar que se origine el daño ambiental. En ello ha incidido, entre otros factores de índole económico, político y social, el paulatino incremento de la intervención de la Administración Pública de materia de vertidos de aguas residuales en vida de la sociedad; cuestión esta que se evidencia el aumento de sanciones y de instituciones creadas para el control ambiental. El tema resulta actual y pertinente además, porque pretende llevarse a cabo en un momento en el que en la doctrina y en la jurisprudencia no existe temas amplios en torno a la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales; en el que permanece vigente la tendencia del incumplimiento administrativo y hasta cierto punto por grave impacto ambiental podría ser hasta penal, conforme a la cual se aspira a reducir al mínimo necesario la aplicación de esta rama punitiva dando paso a la mayor aplicación de otras menos, que no causen un impacto ambiental negativo y cuando además hace falta en el Ecuador Código de Contravenciones Ambientales.

El tema que se plantea se intenta desarrollar desde una novedad investigativa, pues no constan tesis de doctorado en ciencias jurídicas en Ecuador que aborden lo relativo a los fundamentos del régimen jurídico de la potestad sancionadora administrativa en materia de vertidos de aguas residuales, ni a algún u otro aspecto en relación a la misma. Esto hace del presente, un tema no solo actual sino también novedoso y necesario, así lo corrobora la propuesta de presupuestos teórico-jurídicos que permitirá dejar sentado el ámbito conceptual dentro del cual discurre la potestad sancionadora de la Administración

Pública como institución jurídica, las concepciones doctrinales que giran alrededor de la misma, las causas que condujeron a su origen y desarrollo de la potestad sancionadora de la Administración Pública en Ecuador.

El impacto científico de los resultados que se esperan es trascendental, pues posibilitará abrir las puertas a un debate más específico dentro de la ciencia jurídica cubana sobre la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales; sobre todo cuando no constan en nuestro país estudios dedicados a esta potestad administrativa sancionadora en materia de vertidos de aguas residuales. Los estudios ecuatorianos más cercanos a este tema, los cuales han sido desarrollados desde la perspectiva teórica y no desde la administrativa, han centrado su atención en el análisis de las contravenciones e infracciones administrativas y en relación a aquella se han reducido a establecer su definición; las diferencias entre esta como falta administrativa y vagamente como delito penal; a señalar las variaciones a que ha estado sujeto su tratamiento jurídico con el transcurso del tiempo y tratar de manera sumamente parca algunas cuestiones sobre su surgimiento, desarrollo y aplicación de la misma. Urge en este sentido centrar la atención en la potencialización, proporción y perfeccionamiento de la normativa ambiental que adviertan y marquen efectivamente estos incumplimientos.

El tema que se propone para la realización de esta tesis de doctorado se dirige al Proyecto de Investigación "El perfeccionamiento del sistema jurídico de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales en Ecuador", que la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, aprobado por esta casa de estudio dentro de las líneas de desarrollo de la investigación científica en las ciencias sociales. El Departamento de Estudios Jurídicos Básicos, desde el cual se presenta este tema, tiene un Proyecto de Investigación nacional en desarrollo sobre el Rescate de la Memoria histórica y técnica del Derecho en Ecuador, dentro del cual se inscribe también esta propuesta científica, que abordará los factores que han conducido al origen y desarrollo de la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de Aguas Residuales en Ecuador.

Desde el punto de vista metodológico el problema de investigación que se identifica y que por consiguiente motivó esta propuesta es el siguiente: ¿Cuáles son los elementos jurídicos en materia de vertidos de aguas residuales en el Ecuador que deben perfeccionarse a los efectos de alcanzar, el fin preventivo que dicha potestad debe cumplir?

En correspondencia con el problema científico, se plantea la siguiente hipótesis: Los elementos que deben de perfeccionarse en el régimen jurídico con el objetivo de alcanzar el fin preventivo de las aguas residuales en el Ecuador,

con el objeto de potenciar el rol preventivo del régimen sancionador y perfeccionar el procedimiento del mismo, sobre la base de la optimización.

En consecuencia, se determina como objetivo general de la investigación: Fundamentar los elementos jurídicos sancionadores que deben servir en el régimen jurídico para perfeccionar el fin preventivo de aguas residuales en Ecuador.

Para la consecución del objetivo general se determinaron como objetivos específicos:

1. Analizar la proporción de la gravedad de la sanción, dimensión del daño ambiental.
2. Proponer el perfeccionamiento del procedimiento sancionador.

Los resultados que se pretenden obtener con el desarrollo de la presente investigación son de índole teórica. En este sentido, se aspira lograr la realización de un análisis del tratamiento que desde el punto de vista conceptual, se ha dado por diferentes autores a la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales, así como de las causas que condujeron a su origen, desarrollo y aplicación. De igual modo se pretende ofrecer una valoración sobre la configuración jurídica que en la actualidad y a la luz de la normativa ecuatoriana vigente, posee la referida potestad administrativa sancionadora en materia de vertidos de aguas residuales. Finalmente se procederá a establecer una propuesta de los presupuestos teórico-jurídicos esenciales que deben sustentar el régimen jurídico de la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales en nuestro país, a fin de contribuir con ello al perfeccionamiento de su régimen jurídico de preservación. El tema de investigación que se propone posee una gran importancia teórica, toda vez que no existe en nuestro país y en otros países investigaciones precedentes en relación al mismo y dado que centra su atención en el análisis de una institución jurídica a la que muy pocos autores ecuatorianos y extranjeros se han acercado desde sus investigaciones. No obstante, su significación rebasa dicho ámbito y trasciende al ámbito jurídico y práctico, en tanto se propone una mirada crítica a la actual instrumentación normativa de la potestad sancionadora de la Administración Pública en materia de vertidos de aguas residuales, y a partir de ello dejar sentado los presupuestos teóricos sobre los cuales debe erigirse su régimen jurídico; presupuestos que de ser tomados en cuenta coadyuvarán, ineludiblemente, al perfeccionamiento del régimen administrativo sancionador ecuatoriano, lo que a su vez habrá de trascender al ámbito de actuación de quienes resulten responsables de su implementación. El tema se distingue además porque propende al análisis

y resolución de una problemática que no solo se circunscribe a la ciencia del Derecho Ambiental sino que repercute además en la vida del manejo de desechos por parte de las compañías en Ecuador y también de los ciudadanos en particular, en ello radica precisamente su impacto.

#### EL PRINCIPIO DE LEGALIDAD Y LA TUTELA JUDICIAL EFECTIVA COMO ELEMENTOS VERTEBRADORES DEL CONTROL JURISDICCIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN EL ESTADO DE DERECHO

El concepto actual de Estado de Derecho es el resultado de una evolución histórica, que tiene su génesis en los estados liberales del siglo XIX, tras el triunfo de la Revolución francesa, como reacción contraria al Estado de policía absoluto y sobre la base de la exigencia del «imperio de la ley». El Estado de Derecho comienza siendo, y lo será durante todo el siglo XIX y primeros decenios del XX, Estado liberal de Derecho, es decir, expresión jurídica de la democracia liberal.

Como principio y categoría constitucionales, carece de un contenido teórico único y preciso en toda circunstancia. Su elaboración y construcción se deben fundamentalmente a la dogmática alemana.

Bajo la influencia de la filosofía de la Ilustración y del liberalismo político, Robert VON MOHL desarrolló a partir de los años 30 del siglo XIX su concepto de Estado de Derecho (*Rechtsstaat*), identificándolo con un ordenamiento político en el que se excluyera la arbitrariedad estatal, se asegurara la libertad y se promoviera el desarrollo individual. En su concepción, el Estado de Derecho no podía tener otra finalidad que la de «organizar la convivencia del pueblo de tal manera que cada miembro del mismo fuese en la medida de lo posible sostenido y promovido en el libre y completo ejercicio y uso de todas sus fuerzas». Sobre esta base – dice BÖCKENFÖRDE – el uso de este término se explica bien: «el Estado de Derecho es el Estado del derecho racional, esto es, el Estado que realiza los principios de la razón en y para la vida en común de los hombres, tal y como estaban formulados en la tradición de la teoría del derecho racional».

En su acepción originaria, mediante este postulado de la teoría constitucional se sometía al Derecho y al Estado a unas determinadas exigencias, en un principio material y después formal, principalmente. Solo con el transcurso del tiempo se formará a partir de elementos diversos una construcción conceptual de aquello que es un Estado de Derecho y de lo que forma parte del mismo.

Como principio de organización y funcionamiento de la sociedad el Estado de Derecho, al decir de Peter HÄRBLE, «ha hecho carrera en todo el mundo, en parte en los textos constitucionales, en parte como tema» y está considerado hoy como la mejor opción de concebir un Estado democrático. El principal

rasgo que lo define, es que en él «es el Derecho el que da forma y medida al Estado, a su eficacia y a la vida colectiva que se desarrolla en su seno». Dentro de una comunidad caracterizada como «jurídica», constituye el principal instrumento para su ordenación, integración y convivencia.

En la clásica exposición del Derecho Administrativo alemán de Otto MAYER, la idea del *Rechtsstaat*, se concreta en: a) la actividad de la Administración subordinada a la ley –producto de un Parlamento representativo–; b) la subordinación exclusiva a la ley de los derechos de los ciudadanos, con exclusión, por tanto, de poderes autónomos de la Administración que puedan incidir sobre ellos.

De este modo, el Estado de Derecho adquiere un contenido que incluye, como elementos generales que se erigen como sus piedras angulares: en primer lugar el principio de legalidad (que en sentido amplio incluye el de supremacía constitucional, como característica fundamental del «Estado constitucional» y el de sujeción a la ley), la división funcional del poder y sus mecanismos de control, la responsabilidad del Estado y el reconocimiento de los derechos fundamentales y la garantía de la tutela judicial.

Estos aspectos del Estado de Derecho remiten a la idea de un orden político y social basado en la primacía del principio de legalidad, que deviene su nota primaria y fundamental. Dicho principio constituye, en palabras de Richard THOMA, «el fundamento del complejo conceptual (...) que a nosotros, los hombres de hoy, nos evoca la expresión Estado de Derecho». Tiene como premisa el sometimiento de los órganos del poder público – y consecuentemente la Administración– a todo el ordenamiento jurídico, lo que significa la actuación dentro de los límites de las competencias específicas que a cada uno de ellos le señala la Constitución frente a las competencias atribuidas a los demás órganos constitucionales.

Este sometimiento o vinculación de la actuación administrativa al ordenamiento jurídico es, por tanto, una exigencia de la función ordenadora y conformadora propia del Derecho. El Derecho legitima la actuación administrativa, la disciplina y la hace eficaz. El principio de sujeción al Derecho es el que hace posible la dirección de la Administración y al mismo tiempo, su control jurisdiccional.

La vinculación de la Administración al Derecho ha de partir, en primer lugar, de los postulados constitucionales. La Constitución es –dirá KELSEN– «el asiento fundamental del orden estatal», «base indispensable de las normas jurídicas que regulan la conducta recíproca de los miembros de la colectividad estatal, así como de aquellas que determinan los órganos necesarios para aplicarlas e imponerlas y la forma como estos órganos habían de proceder».

La Constitución constituye el acta de nacimiento y por tanto fuente de legitimidad de la Administración, y al mismo tiempo, determina su contenido principal definiendo su marco competencial esencial y estableciendo además diferentes principios o reglas a los que ha de ajustar su actuación. En otras palabras, su superioridad normativa le permite conformar, condicionar, integrar, habilitar y limitar los ámbitos de actuación más relevantes de la Administración pública, en ese sentido «señala los principios fundamentales sobre los que se debe asentar la estructura y funcionamiento de los órganos administrativos en los niveles superiores. De igual forma, la Constitución contiene prescripciones que tienen fuerza obligatoria para la Administración en su accionar, y por lo tanto se refieren a su comportamiento.

La vinculación se refiere, en segundo lugar, a la ley, a la que corresponde una indiscutible primacía dentro del ordenamiento de producción estatal. Su condición de acto normativo superior e irresistible ha tenido un significado central para la conformación y concreción del concepto del Estado de Derecho, como eje de su constitución.

En todas las manifestaciones del Estado de Derecho –apunta ZAGREBELSKY–, la ley se configuraba como la expresión de la centralización del poder político, con independencia de los modos en que esta se hubiese determinado históricamente y del órgano o conjunto de órganos en que se hubiese determinado. La razón de su superioridad tiene que ver básicamente con el hecho de que la ley es obra del órgano representativo de la soberanía, el Parlamento. Esto es, producto de la «*volonté générale*», «de la propia sociedad que estatuye de este modo sobre sí misma, dato del cual aquella deriva toda su legitimidad y toda su fuerza, una fuerza singular (la «fuerza de ley», el «imperio de la ley») que, salvada la superioridad de la Constitución, no comparte con ninguna otra fuente».

En la evolución histórica de la vinculación de la Administración con la ley se han formulado dos teorías clásicas, las llamadas vinculación negativa y la vinculación positiva.

En el planteamiento originario del principio de legalidad, la Administración no podía actuar de propia autoridad, sino únicamente amparada en la ley, mediante mecanismos de ejecución. Ejecución entendida en un amplio sentido, como una simple particularización en la actuación concreta de los mandatos abstractos de las normas. La ley devenía así límite de la actividad de la Administración, la que se vinculaba a ella en forma negativa (*negative bindung*), es decir, que para el cumplimiento de sus fines de satisfacción del interés general podía actuar con amplia libertad mientras no encontrara un mandato expreso de prohibición.

Las reacciones contra esta explicación de la legalidad administrativa condujeron, sobre todo por la influencia del positivismo kelseniano y particularmente desde el Derecho Administrativo por los aportes de Adolf MERKL, a una nueva formulación de la relación ley- Administración, concibiéndose aquella no solo como límite de la acción administrativa, sino como su propio fundamento, como marco de atribución exclusiva de potestades y de habilitación de su ejercicio.

De esta manera se enarbola la hoy casi universalmente aceptada teoría de la vinculación positiva (*positive bindung*) que consiste en que la actuación de la Administración solo se reputa legítima en tanto se funde en una norma expresa que le brinde cobertura.

La sujeción jurídica de la Administración comprende, por último, el sometimiento al Derecho derivado de la propia Administración, particularmente a las normas reglamentarias. Los reglamentos constituyen fuentes del Derecho para la Administración pública -las de mayor importancia desde el punto de vista cuantitativo-, aun cuando proceden de ella misma, ya que integran el *bloque de legalidad* al cual debe ajustar su cometido.

De los postulados antes enunciados resulta fácilmente deducible el fundamento del control jurisdiccional de la Administración. Teniendo en cuenta que el principio de la sumisión de Administración al ordenamiento jurídico es de una relevancia capital dentro del esquema del Estado de Derecho como para que quede en simples declaraciones, se justifica entonces que la efectividad de esa obediencia sea verificada por órganos imparciales e independientes de la propia función administrativa, siempre y cuando como consecuencia de la misma hubiese resultado la lesión a derechos o intereses de sus destinatarios o simplemente un quebrantamiento del interés general que es preciso eliminar.

La vigencia efectiva del principio de legalidad reside, por tanto, en la garantía de su control jurisdiccional, del que constituye un elemento indisociable. El imperio de la ley sobre la Administración -dice LEGUINA VILA- «sería un mero *flatus vocis* si no estuviera acompañado de una fiscalización, asimismo efectiva, por los jueces y tribunales. Legalidad y control judicial son aspectos inseparables del mismo principio de juridicidad de la Administración: de un principio tan consustancial al Estado de Derecho como es el del sometimiento de la actuación de todos los poderes públicos al conjunto del Ordenamiento y la verificación de esa sujeción, en última instancia, por los órganos del Poder Judicial».

El principio de legalidad aporta la justificación racional, además de ser el elemento angular del control jurisdiccional de la Administración, pues supone la garantía del respeto a la jerarquía de los órganos y las normas en

que se funda la unidad del ordenamiento. El control de legalidad sobre los actos de las autoridades públicas realizado por la jurisdicción contencioso-administrativa deviene entonces medular en el funcionamiento cabal de las instituciones estatales y en una adecuada articulación de sus relaciones, por cuanto asegura la subordinación jurídica de la Administración al legislativo, órgano representativo del poder soberano, garantizando que su actuación se enmarque dentro de los parámetros por éste establecido, fuera de los cuales la actuación administrativa deviene irregular.

También desde la perspectiva de los derechos individuales se ha justificado el control jurisdiccional de la Administración, bajo la figura del derecho a la tutela judicial efectiva, hoy reconocido universalmente como un derecho humano y fundamental. Su consagración a nivel constitucional aparece en la segunda posguerra europea como vigorosa reacción frente a la trágica experiencia jurídica de la época inmediatamente anterior al conflicto mundial, con las que las constituciones – según apunta Javier BARNÉS– pretendieron frenar los embates del poder público en los dos frentes más amenazados: en materia penal y contencioso administrativa; convirtiéndose este derecho hoy en el centro de la dogmática del derecho público.

No es propósito realizar en este momento un análisis de todos los diversos aspectos contenidos en el derecho a la tutela judicial efectiva –aunque a lo largo del trabajo se tratarán algunos de ellos. Baste, por lo pronto, referirnos al más importante, el *derecho a la jurisdicción o derecho al proceso*, consistente en la facultad de acceder a los órganos jurisdiccionales y exigir de ellos una resolución de fondo sobre la controversia que se le somete, previa observancia, obviamente, de los requisitos formales establecidos por las leyes procesales, los cuales, además, han de ser razonables.

El derecho al libre acceso a los tribunales para solicitar de éstos la tutela de una situación subjetiva ha sido considerado como el contenido primordial y básico del derecho a la tutela judicial efectiva. En las Constituciones que lo han consagrado, ha sido empleado como baluarte para una plenitud en la protección de las situaciones jurídicas individuales, significando ello la preconización de la inexistencia de sectores del ordenamiento de los que éstas emanen cuya vulneración no pueda ser impetrada ante los tribunales. Ello se traduce, por tanto, en su operatividad frente a la Administración pública, permitiendo la posibilidad de deducir pretensiones judiciales contra cualquier comportamiento suyo que atente contra la esfera jurídica individual reconocida por el ordenamiento.

La historia de las relaciones entre el ciudadano y el Estado han permanecido siempre permeadas por la tensión permanente entre los espacios de libertad y la intervención estatal, entre los derechos del individuo y las pre-

rrogativas inherentes a los órganos del poder. Es precisamente en el campo del Derecho Administrativo donde resulta más notable esta tensión permanente entre autoridad y libertad. De ahí que la búsqueda del equilibrio entre ambos espacios sea una ocupación de la dogmática jurídica. Si bien, por un lado, la satisfacción del interés general requiere de la concesión de amplias prerrogativas y de la intervención – cada vez más extensa e intensa – de la Administración en la vida social, solo la existencia de garantías para el administrado – en el seno de las cuales cumplen un papel primordial las de tipo jurisdiccional – hace posible la vigencia de sus derechos; de lo contrario, estos quedarían absorbidos por, y anulados ante, el poder.

La preconización de la eficacia del derecho a la tutela judicial frente a la actuación de la Administración se ha explicado desde la perspectiva del derecho a la igualdad jurídica. Los derechos fundamentales – ha dicho GARCÍA DE ENTERRÍA – «son resistentes absolutamente frente a la pretensión de superioridad posicional general que la Administración tiene el hábito de invocar». <sup>63</sup> Esta perspectiva conduce –según GÓMEZ- FERRER MORANT – a una reconsideración de la posición jurídica peculiar de los poderes públicos, y en particular de la Administración, evitando que por inercia histórica y por la humana tendencia de los detentadores de poder a obtener un trato jurídico propio, se perpetúen prerrogativas y privilegios injustificados en contra de los valores y principios constitucionales, de obligada observancia para el legislador, que no podría consagrar en contra de los mismos una posición jurídica de desigualdad. <sup>64</sup>

En el derecho alemán, la tutela judicial ha formado parte inseparable del concepto mismo de Estado de Derecho desde su primigenia concepción, como garante de la libertad individual. Según Karl SOMERMANN, <sup>65</sup> aun cuando desde la segunda mitad del siglo XIX el concepto de Estado de Derecho se había tornado paulatinamente en un concepto formal, englobando elementos como la legalidad, el control judicial y la responsabilidad del Estado, que llevó a algún tribunal como el de Prusia a defender un enfoque objetivo del control judicial de la Administración, otros tribunales (Baden y Württemberg) se mantuvieron fieles a la concepción original, considerando que el objetivo primordial de los tribunales administrativos era la tutela judicial de los derechos subjetivos de los súbditos respectivamente ciudadanos. Esta orientación subjetiva de la justicia administrativa vino a consagrarse definitivamente después de la Segunda Guerra Mundial, con la Ley Fundamental de 1949 (art. 19. 4), erigiéndose así la defensa judicial de los derechos públicos subjetivos en el epicentro de todo el sistema de control de la Administración. De esta manera, los tribunales, tienen la misión de proteger a los individuos en el ejercicio de sus derechos de manera completa (sin lagunas) y efectiva.

Esta justiciabilidad plena de los derechos fundamentales constituye, al decir de Robert ALEXY, «uno de los tesoros de la Constitución (...). Con una sola disposición en la Constitución no controlable judicialmente se abre el camino para la pérdida de su obligatoriedad».

En resumen, el control jurisdiccional de la Administración es un principio básico del Estado de Derecho que se justifica desde dos ángulos o perspectivas estrechamente relacionadas: una objetiva, fundamentada en la vigencia del principio de legalidad, mediante la cual cualquier acto o conducta, positiva o negativa, de los titulares de la función administrativa puede ser sometida al enjuiciamiento de su regularidad por parte de los órganos a quienes se les encomienda el ejercicio de la potestad jurisdiccional; y una subjetiva, en tanto el acceso a los tribunales para el ejercicio de dicho enjuiciamiento ha de constituir un derecho de todo el que se siente afectado en su esfera jurídica en sus relaciones con la Administración pública.

#### PROBLEMAS DE VERTIDOS DE AGUAS RESIDUALES EN ECUADOR

Uno de los mayores problemas del Ecuador son los vertidos de aguas residuales en la cual se ha detectado la presencia de heces, residuos de pesticidas y otros contaminantes en la que su vertido no se encuentra autorizada por las autoridades competentes, representando un peligro constante para la totalidad de los habitantes, la vida acuática y el ecosistema (Guaman, 2016, párr.1).

Usualmente, los vertidos de aguas residuales en el Ecuador se lo realiza en las riveras y ríos en los que muchos cantones se ven afectados por la falta de controles y sanciones de la administración pública en relación a vertidos; como lo son Pichincha, Balzar, Palestina, Nobol, Manabí, Daule y en las afueras de Guayaquil en la cual en estos cantones no existe alcantarillado o un respectivo control de vertidos de aguas residuales, siendo afectados directamente estos cantones (Guaman, 2016, párr.1).

Este problema de vertidos de aguas residuales se debe a prácticas indebidas que se han vuelto frecuentes en nuestra sociedad y por la falta de planificación de obras de los gobiernos locales y del mismo Estado.

Por ejemplo, uno de los ríos con mayor problema de contaminación es el río Daule y Machángara en la cual afecta a una extensa área rural y muchos cantones, en los cuales datos estadísticos mencionan que la calidad de agua ha sido afectada por los vertidos de aguas residuales en los cuales existe una ausencia de un sistema de tratamiento de desechos sólidos de las poblaciones, afectando a la vida acuática que se desarrolle apropiadamente por la ausencia total de anaeróbicos (Guaman, 2016, párr.1).

Este trabajo se basa primordialmente en la ineficacia del régimen jurídico sancionador en el Ecuador en relación con los vertidos de aguas residuales, en la cual los autores establecerán criterios para solucionar este problema basados en el derecho comparado de otros regímenes jurídicos sancionadores, para su relevancia los autores han usado tesis de distinguidas universidades nacionales e internacionales, leyes y artículos gubernamentales respecto al régimen jurídico sancionador de la administración pública sobre vertidos de aguas residuales.

### **CONCEPTO DE VERTIDO DE AGUA RESIDUAL Y SUS CONSECUENCIAS.**

El vertido de agua residual es aquella emisión directa o indirecta de sustancias que pueden contaminar las aguas en otras palabras el vertido de aguas residuales se considera a toda emisión de contaminantes que se realizan directa o indirectamente a las aguas continentales como lagos, lagunas, embalses y lagunas o cualquier agua que sea del dominio público hidráulico como lechos de lagos, lagunas, acuíferos subterráneos y aguas procedentes de la desalación de agua de mar con la respectiva depuración de desechos y la respectiva autorización de la autoridad competente (Iagua, 2018, para. 1-5).

### **LAS CLASES DE VERTIDOS DE AGUAS RESIDUALES SON:**

#### **DOMÉSTICAS:**

Son aquellas utilizadas con fines higiénicos (baños, cocinas, lavanderías, etc.). Consisten básicamente en residuos humanos que llegan a las redes de alcantarillado por medio de descargas de instalaciones hidráulicas de la edificación también en residuos originados en establecimientos comerciales, públicos y similares.

#### **INDUSTRIALES:**

Son líquidos generados en los procesos industriales. Poseen características específicas, dependiendo del tipo de industria.

#### **INFILTRACIÓN Y CAUDAL ADICIONALES:**

Las aguas de infiltración penetran en el sistema de alcantarillado a través de los empalmes de las tuberías, paredes de las tuberías defectuosas, tuberías de inspección y limpieza, etc. Hay también aguas pluviales, que son descargadas por medio de varias fuentes, como canales, drenajes y colectores de agua de lluvia.

#### **PLUVIALES:**

Son agua de lluvia, que descargan grandes cantidades de agua sobre el suelo. Parte de esta agua es drenada y otra escurre por la superficie, arrastrando arena, tierra, hojas y otros residuos que pueden estar sobre el suelo.

### EL INAPROPIADO VERTIDO DE AGUAS RESIDUALES

El inapropiado vertido de aguas residuales trae como consecuencias daños ambientales desfavorables como:

- Disminución de la cantidad de oxígeno presente en el agua en la que dificulta o impide la reproducción de la vida vegetal y acuática.
- Incorporación de sustancias tóxicas para los organismos vivos y por tanto daños letales a animales, plantas y peces que beben estas aguas.
- Alteración de la presencia de nutrientes en el agua como el fósforo, nitrógeno en la que produce la eutrofización que es el efecto de que las aguas adquieran un olor nauseabundo y que el exceso de nutrientes ya mencionados hace que las plantas y otros organismos crezcan en abundancia.
- Alteración de las condiciones físico-químicas del agua como la temperatura, acidez, turbulencia lo que degrada la calidad de las aguas dificultando la supervivencia de organismos vivos.

Por consiguiente, el vertido de aguas residuales en muchas legislaciones requiere una autorización de la potestad competente que es un medio legal para que determinadas empresas puedan realizar un vertido de aguas residuales con el fin de que el estado pueda controlar el impacto de dicho vertido, minimizando sus efectos nocivos, el artículo 176 del COAM establece que el operador de una determinada industria deberá portar un permiso ambiental.

Por otro lado, de acuerdo a INOCAR que es el instituto oceanográfico de la armada ha encontrado en sus estudios que el mayor problema de contaminación de vertidos de aguas residuales se origina en la cercanías a los recintos poblados correspondientes a las aguas servidas domésticas y por otro lado se debe por parte de los desechos contaminantes de las industrias que no hacen un manejo correcto de desechos antes de realizar los vertidos en los ríos, es decir por falta de un tratamiento de aguas residuales (INOCAR, 2000, párr. 1-5).

Normas y sanciones ecuatorianas respecto a los vertidos ilegales de aguas residuales

Si bien es cierto, el agua es un recurso natural escaso que goza de una extraordinaria importancia para el crecimiento económico, industrial y en especial para la conservación y el progreso de la vida en la cual determinadas industrias en materia de vertidos de aguas residuales son las principales contaminantes violando de esta manera normas constitucionales como lo es el artículo 14 de la Constitución:

“Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*. Se declara de interés público la preservación del ambiente,

la conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y la integridad del patrimonio genético del país, la prevención del daño ambiental y la recuperación de los espacios naturales degradados” (Constitución del Ecuador, 2008, art 14); y el artículo 15 “El Estado promoverá, en el sector público y privado, el uso de tecnologías ambientalmente limpias y de energías alternativas no contaminantes y de bajo impacto. La soberanía energética no se alcanzará en detrimento de la soberanía alimentaria, ni afectará el derecho al agua”.

Por otro lado, las autoridades municipales y sectoriales tienen gran responsabilidad ante el incumplimiento sobre los vertidos de aguas residuales ya que esta competencia se la da la misma Constitución el artículo 264 numeral 4 “Los gobiernos municipales tendrán las siguientes competencias exclusivas sin perjuicio de otras que determine la ley y el numeral 4 dice : Prestar los servicios públicos de agua potable, alcantarillado, depuración de aguas residuales, manejo de desechos sólidos, actividades de saneamiento ambiental y aquellos que establezca la ley”.

El artículo 80 de la Ley Orgánica de Recursos Hídricos Usos y Aprovechamiento del Agua señala que “Se consideran como vertidos las descargas de aguas residuales que se realicen directa o indirectamente en el dominio hídrico público. Queda prohibido el vertido directo o indirecto de aguas o productos residuales, aguas servidas, sin tratamiento y lixiviados susceptibles de contaminar las aguas del dominio hídrico público”.

El Código Orgánico del Ambiente (COAM) menciona en el artículo 299 que la “Potestad sancionadora de los Gobiernos Autónomos Descentralizados tendrá la potestad para sancionar las infracciones administrativas relativas al manejo responsable de la fauna urbana y las disposiciones emitidas sobre arbolado urbano de la misma manera establece como infracción muy grave a los vertidos ilegales de aguas residuales tipificadas en el artículo 318 numeral 11 que dice el incumplimiento de los límites permisibles sobre los vertidos, descargas y emisiones será considerada como infracción grave”. (CÓDIGO ORGÁNICO DEL AMBIENTE, 2017, art. 299).

Además, el artículo 310 del COAM menciona que la autoridad ambiental competente actuara de oficio o por denuncia para conocer y sancionar las infracciones señaladas en este código.

Por consiguiente, el uso de vertidos de aguas residuales se ha convertido en un problema para el Ecuador tales como:

- El crecimiento de la población en las ciudades de forma no programada,
- La contaminación de los ríos y fuentes,
- La ampliación de la frontera agrícola,

- El no tratamiento adecuado de las aguas servidas, los desechos domésticos que tienen como destino final los ríos y en menor medida el desarrollo de proyectos turísticos que utilizan importantes fuentes de agua y;
- En especial por la falta de control y sanciones que es función de las instituciones estatales.

El artículo 160 de la ley orgánica de recursos hídricos, usos y aprovechamientos del agua sanciona también a aquellos vertidos ilegales con:

- Multas.
- Suspensión de la autorización de uso y aprovechamiento productivo del agua.
- Cancelación de la autorización de uso y aprovechamiento del agua.

De acuerdo a la abogada Daniela Carrión a pesar de la existencia de normas que regulan la emisión de vertidos de aguas residuales en el país como las mencionadas anteriormente, estas no establecen un procedimiento claro para el tratamiento de aguas residuales y un eficaz régimen sancionador debido a que existen vacíos legales y por temas de principio de legalidad no se puede juzgar oportunamente ni imponer una sanción proporcional u ordenar medidas para la prevención de la contaminación (Carrion , 2016, pg15).

#### RECOMENDACIONES

A.-) Por lo tanto, los autores se han basado en el derecho comparado para poder fomentar alguna recomendación importante debido al vacío de las normas sancionadoras vigentes como es en el caso de España que el régimen sancionador administrativo posee doctrina y a su vez están reguladas específicamente en el artículo 31 por la ley de prevención y control integrados de la contaminación (ley IPPC) en adición, según el abogado Ángel Moreno Molina el grado sancionatorio de contaminación de vertido de aguas residuales las clasifica en muy graves, graves y leves (Moreno, 2017, p44).

Las infracciones muy graves basado en el artículo 31 se refiere a aquellas industrias que ejercen la actividad o llevan a cabo una modificación sustancial de los vertidos de aguas residuales sin la respectiva autorización ambiental integrada siempre y cuando se haya producido un daño o deterioro grave para el medio ambiente o se haya puesto en peligro grave la seguridad o salud de las personas (IPPC, 2018, p31).

Otra sanción administrativa considera como muy graves a aquellas industrias que contienen una respectiva autorización ambiental pero este ha incumplido con las condiciones establecidas y ha producido un daño o deterioro

grave para el medio ambiente o haya puesto en peligro grave la seguridad o salud de las personas.

Por último se considera como una sanción muy grave aquellas industrias que incumplen con las obligaciones derivadas de las medidas provisionales.

Como causa y efecto las sanciones administrativas por daños ambientales están tipificadas en el artículo 32 de la misma ley, por consiguiente, aquellas industrias que están en el marco de infracciones muy graves son:

- Multa desde 200,000 hasta 2´000000 de usd.
- Clausura definitiva, total o parcial, de las instalaciones.
- Clausura temporal, total o parcial, de las instalaciones por un periodo no inferior a dos años ni superior a cinco.
- Inhabilitación para el ejercicio de la actividad por un periodo no inferior a un año ni superior a dos.
- Revocación de la autorización o suspensión de la misma por un tiempo no inferior a un año ni superior a cinco.

Por otro lado, las infracciones consideran como graves a aquellas en las que no se ha producido un daño ambiental o deterioro grave para el medio ambiente o salud de las personas pero esta industria no tiene una respectiva autorización ambiental, segundo, por el incumplimiento de las condiciones establecidas en la autorización ambiental integrada sin que se haya producido un daño o deterioro grave para el medio ambiente, tercero, por ocultar o alterar maliciosamente la información exigida en los procedimientos regulados en esta ley, y por último, por impedir, retrasar u obstruir la actividad de inspección o control.

En este caso las sanciones son:

- Multa desde 20,000 hasta 200,000 usd.
- Clausura temporal, total o parcial, de las instalaciones por un periodo máximo de dos años.
- Inhabilitación para el ejercicio de la actividad por un periodo máximo de un año.
- Revocación de la autorización o suspensión de la misma por un periodo máximo de un año.

Las infracciones leves por parte de este código se basan en aquellas industrias que no realizan las notificaciones perceptivas a las administraciones públicas en los supuestos regulados en la disposición final quinta sin que se haya producido ningún tipo de daño o deterioro para el medio ambiente o puesto en peligro la seguridad o salud de las personas, y por el incumplimiento de las prescripciones establecidas en esta ley o en normas supletorios cuando este no este tipificado como infracción muy grave o grave.

En este caso las infracciones son las siguientes:

- Multas de hasta 20,000 usd.
- Cuando la cuantía de la multa resulte inferior al beneficio obtenido por la comisión de la infracción, la sanción será aumentada como mínimo hasta el doble del importe en que ese haya beneficiado el infractor.

En otras palabras los autores como primera recomendación establecen que el régimen sancionador del Ecuador tenga reglamentos y leyes específicas claras en relación al régimen sancionador de vertidos de aguas residuales como en el caso de las leyes españolas respecto a vertidos y no leyes generales de daño ambiental como Ecuador los tiene para así evitar que muchos infractores puedan fácilmente por algún vacío legal salir impunes.

B.-) De acuerdo con senagua la contaminación de los recursos hídricos y la degradación de los ecosistemas se debe como se mencionó en párrafos anteriores al crecimiento poblacional y a la falta de cumplimiento de normas y la ausencia de aplicación de sanciones rigurosas a los causantes de impactos ambientales adversos en relación a los vertidos de aguas residuales ilegales, agroquímicos y nutrientes que se desplazan hacia las aguas por consiguiente para solucionar el problema del régimen sancionador los autores establecen que las municipalidades o GADS establezcan criterios específicos y límites máximos permisibles para los vertidos de aguas residuales (senagua, 2017, p24).

Como es el caso de la república de Guatemala en la cual régimen jurídico sancionador en relación a los vertidos de aguas residuales está actualizándose constantemente comenzando con el acuerdo gubernativo del reglamento de requisitos mínimos y sus límites máximos permisibles de contaminación para la descarga de aguas servidas de 1989 y el acuerdo gubernativo del reglamento de descargas de aguas residuales a cuerpos receptores 2005.

Actualmente, este régimen sancionador está regulado por leyes actuales y mejoradas como la ley de protección y mejoramiento del medio ambiente del 5 de diciembre de 1986 y la ley sobre el reglamento de las descargas y reusó de aguas residuales y de la disposición de lodos (sigui, 2016, p1-2), según el Dr. Edgar Aroldo López, menciona que el régimen sancionador actual de vertidos de aguas residuales están determinadas en el artículo 60 y 31 respectivamente basándose en nuevos criterios según el grado de incumplimiento de límites máximos permisibles como:

- La mayor o menor gravedad del impacto ambiental, según el tipo de incumplimiento que se trate.
- La trascendencia del perjuicio causado a la población.
- Las condiciones en que se produce.
- La reincidencia del infractor.

Estos criterios han sido aplicados a la ley actual con el fin de que la población tenga derecho a saber la importancia de que el estado este tomando en cuenta un eficiente y eficaz régimen sancionador respecto al cuidado del recurso hídrico haciendo énfasis que estos vertidos tienen en la salud humana y en los ecosistemas un daño potencial para los mismos en términos de acabar con alguna especie acuática, la morbilidad de una población y en general para dañar el medio ambiente.

En la cual estableciendo criterios en forma de ordenanzas municipales facilita la ejecución de sanciones y controles por parte de los GADS ya que estadísticamente las zonas más afectadas son Guayaquil y Quito debido a la cantidad poblacional que existe en esos territorios e industrias que vierten ilegalmente desechos lo cual facilitaría a las autoridades competentes poner una respectiva sanción.

En adición, Ecuador puede seguir el modelo sancionador de Guatemala de vertido de aguas residuales ya que en términos de aguas residuales de carácter doméstico las autoridades competentes tratan de controlar las descargas de aguas residuales al suelo o al mar que sobrepasen los niveles de helminto que es un tipo de gusano o parásito, en la cual prohíbe la descarga de estas aguas que contengan un huevo de helminto por litro y 5 huevos de helminto para riego restringido, en términos industriales las autoridades establecen que los desechos contaminantes en las descargas o cuerpos receptores sean entre 200 a 1000 mg/ litro dependiendo del tipo de industria.

Por lo tanto, las autoridades competentes evalúan la calidad de las aguas y sus posibilidades de aprovechamiento mediante análisis periódicos sobre sus características físicas, químicas y biológicas, la revisión permanente de los sistemas de disposición de aguas servidas o contaminadas para que cumplan con las normas de higiene y saneamiento ambiental, fijar los requisitos y ejercer el respectivo control para que el aprovechamiento y uso de las aguas no cause deterioro ambiental.

En base a esto, una industria o municipalidad en la cual no ha acotado las órdenes respectivas al régimen sancionador conformado en base al artículo 31 de la ley sobre el reglamento de las descargas y reuso de aguas residuales y de la disposición de lodos, las sanciones varían de acuerdo a los criterios ya mencionados en este reporte y son:

- una advertencia aplicada a juicio de la comisión nacional del medio ambiente y valorada bajo un criterio de evaluación de la magnitud del impacto ambiental.
- Suspensión cuando hubiere variación negativa en los parámetros de contaminación establecidos para cada caso específico por la comisión nacional del medio ambiente

- Comiso de las materias primas, instrumentos, materiales y objetos que provengan de la infracción cometida pudiéndose destinar a subasta pública o su eliminación cuando fueren nocivos al medio ambiente (oas.org, 1986, artículo 31).
- La modificación o demolición de construcciones violatorias de disposiciones sobre protección y mejoramiento del medio ambiente.
- Establecimientos de multas para restablecer el impacto de los daños causados al ambiente valorados conforme a los criterios establecidos, las multas varían desde los 3,000 a 10,000 usd.
- Otras materias tendientes a corregir y reparar los daños causados y evitar la contaminación de actos perjudiciales al medio ambiente y los recursos naturales.

## CONCLUSIONES

En conclusión, este ensayo contiene información sobre la problemática del régimen sancionador de vertidos de aguas residuales en el Ecuador con las respectivas soluciones de los autores en base al derecho comparado, que haría que las autoridades competentes garanticen un eficaz régimen sancionador de vertidos de aguas residuales.

En Ecuador es fundamental atender al tratamiento de las aguas residuales, es necesario un mayor compromiso de las entidades del Estado, fundamentalmente los GADs. Es necesario fortalecer institucionalmente a los GADs respecto a temas ambientales y de salud, y crear conciencia de la importancia del tratamiento adecuado de las aguas residuales. Mientras más se contamine el agua, más costoso resulta su tratamiento.

Es necesario exigir el cumplimiento de la normativa ambiental por la Industria especialmente, la producción de aguas residuales en Ecuador y el resto del mundo, es un problema real, al que se le ha venido atendiendo de manera ineficaz e insuficiente. No se tiene la infraestructura física suficiente para tratar el 90% de las aguas residuales las mismas que se descargan de forma continua y directa en las fuentes de agua dulce.

## BIBLIOGRAFÍA

- CANO CAMPOS, TOMÁS, “Derecho Administrativo Sancionador”, en *Revista de Administración Pública*, No. 43, enero-abril, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1995.
- DE FUENTES BARDAJÍ, JOAQUÍN, *Manual de Derecho Administrativo Sancionador. Parte General (La Potestad Sancionadora y el Procedimiento Administrativo Sancionador)*. Tomo I, 2da edición, Editorial Arazandi, S.A, España, 2009.

- DEL REY GUANTER, SALVADOR, *Potestad Sancionadora de la Administración y jurisdicción penal en el orden social*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1990.
- DIETERICH, Heinz: *Nueva guía para la investigación científica*, Ariel, México, 2001.
- FERRAJOLI, LUIGI, *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, Madrid, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Derecho Penal Mínimo y bienes jurídico fundamentales”, en *Revista de la Asociación de Ciencias Penales de Costa Rica*, Año 4, No. 5, marzo- junio, 1992.
- GARBERÍ LLOBREGAT, JOSÉ, *La aplicación de los derechos y garantías constitucionales a la potestad y al procedimiento administrativo sancionador (Doctrina del Tribunal Constitucional y reforma legislativa)*, Editorial Trivium, S.A, Madrid, 1989.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, EDUARDO Y TOMÁS RAMÓN FERNÁNDEZ, *Curso de Derecho Administrativo*, Tomo II, 10ª edición, Editorial Aranzadi, S.A, España, 2006.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo, “El problema jurídico de las sanciones administrativas”, en *Revista Española de Derecho Administrativo*, No. 10, 1976.
- GARRIDO FALLA, FERNANDO, “Los medios de la Policía la teoría de las sanciones administrativas”, en *Revista de Administración Pública*, No. 28, enero-abril, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1959.
- \_\_\_\_\_. “Las transformaciones del concepto de policía administrativa” en *Revista de Administración Pública*, No.11, mayo-agosto, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1953.
- \_\_\_\_\_. *El principio non bis in idem. Sanciones penales y sanciones administrativas*, Fondo Editorial, Colegio de Abogados de Cochabamba, Cochabamba, 2001.
- GÓMEZ TOMILLO, MANUEL, *Derecho Administrativo Sancionador. Parte General (Teoría General y Práctica del Derecho Penal Administrativo)*, Editorial Aranzadi, SA., España, 2008.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo: *Dirección y asesoría de la investigación científica*, Magisterio, Bogotá, 2009.
- GUANTER, SALVADOR DEL REY, *Potestad Sancionadora de la Administración y Jurisdicción Penal en el Orden Social*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, España, 1990.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; y BAPTISTA LUCIO, Pilar, *Metodología de la investigación*, Publi-Méx S.A., México, 1996.
- HUERGO LORA, ALEJANDRO, *Las sanciones administrativas*, Editorial Iustel, Madrid, 2007.
- JIMÉNEZ DE ASÚA, LUIS, “Las contravenciones o faltas”, en *Revista Jurídica Argentina La Ley*, Editorial La Ley, Buenos Aires, [s.a].
- JIMÉNEZ SERRANO, Pablo y PINTO FILHO, Heitor: *Metodología para las investigaciones jurídicas*, Sao Paulo, 1998.

- LARA SAÉNZ, Leoncio, *Procesos de Investigación jurídica*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 1991.
- LOPEZ DURAN, Rosario, *Metodología jurídica*, IURE Editores, México, D.F., 2009.
- LOZANO CUTANDA, BLANCA, “Panorama general de la potestad sancionadora de la Administración en Europa: despenalización y garantía”, en *Revista de Administración Pública*, No. 121, enero-abril, Instituto de Estudios Políticos, 1990.
- MARINA JALVO, Belén, *El régimen disciplinario de los funcionarios públicos (Fundamentos y regulación sustantiva)*, Editorial Lex Nova, Valladolid, 1999.
- MORRILLAS CUEVA, LORENZO, *Curso de Derecho Penal Español Parte General*, Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A. Madrid, 1996.
- \_\_\_\_\_. “Reflexiones sobre el Derecho Penal del Futuro”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología (RECPC)*, No. 06-04, 2002 [en línea]. Disponible en <http://criminet.ugr.es/recpc/06/recpc06-04.pdf>.
- NIETO GARCÍA, ALEJANDRO, *Derecho Administrativo Sancionador*, 3ra edición ampliada. Editorial Tecnos, Madrid, 2002.
- PARADA VÁZQUEZ, RAMÓN. *Derecho Administrativo Parte General, Tomo I*, 15ª edición, Editorial Marcial Pons, Barcelona-Madrid, 2004.
- \_\_\_\_\_. “El poder sancionador de la Administración Pública y la crisis del sistema judicial penal”, en *Revista de Administración Pública*, No. 67, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1972.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Lissette, “Algunas consideraciones a debate sobre la ciencia jurídica y sus métodos”, en *Revista Cubana de Derecho*, IV época, No. 38, julio-diciembre, 2011, Editora UNIJURIS, La Habana.
- PRIETO SANCHIS, Luis, “La jurisprudencia constitucional y el problema de las sanciones administrativas en el Estado de Derecho”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, Año 2, No. 4, enero-abril, 1982.
- RETORTILLO BAQUER, Lorenzo Martín, “Las sanciones administrativas en relación con la defensa de los consumidores con especial referencia a la publicidad de las mismas” en *Revista de Administración Pública*, No. 126, septiembre-diciembre, 1991.
- RODRIGUEZ CEPEDA, Bartolo Pablo, *Metodología jurídica*, 7ma reimpresión, Oxford University Press México, SA de CV., México DF., 2006.
- SANTAMARÍA PASTOR, JUAN ALFONSO, *Principios del Derecho Administrativo. Parte General*, Tomo II, Editorial Iustel, Madrid, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Principios de Derecho Administrativo General*, Tomo II, 1ª edición, Editorial Iustel, Madrid, 2004, p. 796.
- \_\_\_\_\_. *Principios de Derecho Administrativo*, Volumen II, 3ª edición, Centro de Estudios Ramón Areces, S.A, 2002.

\_\_\_\_\_. “Algunas precisiones del concepto de policía”, en *Revista de Administración Pública*, No. 81, septiembre-diciembre, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1976.

SUAY RINCÓN, JOSÉ, *Sanciones Administrativas*, Publicaciones del Real Colegio de España, Bolonia, 1989.

SUÑÉ LLINÁS, EMILIO, “Sobre el concepto de potestad”, en *Libro homenaje al profesor José Luis Villar Palasí*, 1ª edición, Editorial Civitas, S.A. Madrid, 1989.



# USO DE AULA VIRTUAL EN EDUCACIÓN MÉDICA

VIOLETA YÉPEZ MANCERO  
VÍCTOR HUGO SIERRA NIETO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

*“El conocimiento que está en los libros, en la universidad o en las instituciones sólo se convierte en conocimiento útil si ha sido incorporado y es utilizado por las personas”. Boelen (2012)*

## RESUMEN

En la actualidad las tecnologías de la información y comunicación apoyan directamente al trabajo docente, aunado a una creciente aceptación de la centralidad del estudiante en el proceso de gestión del aprendizaje que le brinde las herramientas para un exitoso desempeño profesional, por tanto, el uso de aulas virtuales permite a los estudiantes interactuar con los docentes de manera presencial y virtual.

El uso de aulas virtuales es un modelo posible de implementar en educación superior y en educación médica en particular, como alternativa para la práctica del profesor universitario, presentándose junto a esto la necesidad de la capacitación constante por parte del docente.

Se propone la posibilidad de apoyar el trabajo docente con el uso de la tecnología a través de la mediación de la interactividad en los diferentes escenarios de aprendizaje, tomando como referente el uso de la plataforma Moodle que es el más utilizado por la comunidad educativa tanto nacional como internacional.

## INTRODUCCIÓN

Franco (2011) nos dice que las denominadas tecnologías de la información y la comunicación TIC emergieron como una de las áreas científico - técnicas de punta en la segunda mitad del siglo XX como resultado de las demandas sociales, provenientes principalmente del campo militar, sector económico y de instituciones de diversas áreas de la ciencia, contribuyendo a acelerar múltiples cambios culturales en nuestra época.

Por esta razón se puede concluir que las TIC constituyen el acontecimiento cultural y tecnológico de mayor alcance y expansión del último siglo y lo transcurrido del presente Urbana (2009), este acontecimiento involucra a

todos los elementos de la sociedad siendo la educación y de manera particular, la educación superior la que se estudia en este escrito.

Por otra parte, tenemos que la educación médica ha transitado por varias etapas que han ido cambiando en relación a las demandas de la sociedad a partir de la cual se ha diseñado el perfil del Médico que necesita ese grupo sin perder - por supuesto - el aspecto místico de servicio que lleva dentro de sí esta noble profesión.

Debido a los avances en tecnologías de la información y comunicación TIC la educación médica se ha visto favorecida, ofreciendo nuevas alternativas para la gestión del aprendizaje, gracias a la diversificación de escenarios, esto ha generado - además - que todos los agentes involucrados deban asumir nuevos roles; lo que permite a los docentes el cumplimiento del perfil de egreso, brindándoles las herramientas para un desempeño eficiente en la vida profesional.

Es así que la educación médica debe ser analizada con una perspectiva social, política y económica contextualizada, para que éstas reflexiones permitan un mejor desempeño en la sociedad del conocimiento, que requiere de personas diestras en soluciones rápidas, creativas, sencillas, prácticas, flexibles y personales a los problemas que se le presenten, capaces de integrarse a trabajos cooperativos o colaborativos en ambientes disciplinarios o multidisciplinarios así como competente digital para la obtención, validación, actualización de la misma; eficaz y eficiente en el manejo de los recursos, así como las competencias dentro del campo estético, ambiental y ético.

De esta manera se procura que la fuerza del contexto adquiera por medio de la educación la capacidad suficiente para la transición espontánea del conocimiento a la acción, lo que se entendería como un saber hacer, por otra parte que sea capaz de asimilar y transformar la nueva información que estaría representada en un saber conocer; todo esto amparado en el marco de la ética y la moral que configura un saber ser; a través de los escenarios simulados los alumnos trabajarían el saber hacer, ideales de la educación.

## EDUCACIÓN MÉDICA

Martínez (2007) realiza una reseña histórica sobre la educación médica definiendo varias épocas, entre ellas: 1. primitiva donde el rol del sanador era para todos, 2. Familiar y artesanal, debido a la agricultura aparece el sedentarismo formándose grupos humanos bajo la autoridad de un rey o sacerdote, de ahí viene el shamán o médico sacerdote, quien transmite las experiencias a su familiar cercano; en Egipto se encontraba un espacio denominado casa de la vida que era un espacio destinado para la enseñanza de la medicina, en China en la dinastía Han los denominados médicos de la corte quienes daban leccio-

nes a los estudiantes, Grecia donde nos encontramos con su Corpus Hippocraticum preocupada por el tratamiento general y pronóstico de enfermedades, posteriormente en Roma se inicia la enseñanza de medicina en la cabecera de la cama del paciente. Hacia el año 1124 con la aparición de la universidad se profesionaliza esta ciencia, con regulaciones para el estudiante y el maestro, bajo un currículo que estaba regulado por el clero o por el estado; después del siglo XVI la medicina nace como ciencia inductiva gracias al positivismo, el método científico y la caída del dogma religioso. Luego nos encontramos con una etapa de laboratorio, especialización y sub especialización, Valdez (2016) nos cuenta que a inicios del siglo XX la educación estaba alineada a las ciencias naturales básicas, dotación de los hospitales utilizando insumos de alta tecnología, en un momento se concibe a la Medicina como ciencia social donde el ideal del médico está centrado en la salud pública. Llegando ya a este siglo nos encontramos con un médico polivalente, que puede resolver problemas, asiste de manera individualizada a sus pacientes, mantiene comunidad en el aprendizaje, responde de manera creativa a los problemas que se le presentan; evalúa de manera crítica la realidad y la contextualiza para determinar un criterio.

Boelen (2012 p.3) nos habla de la crisis económica y de valores que hay en la actualidad, en medio de la cual aparece un gran valor como es la profesión médica, que se sustenta en tres principios básicos: 1. Primacía del paciente 2. Autonomía del paciente y 3. Justicia social para el paciente.

### **AULAS VIRTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

La educación virtual ha sido considerada como una modalidad asumida por la educación tradicional gracias a la globalización, que promueve una sociedad más justa y sostenible dentro del campo social, político, cultural, medioambiental y económico de acuerdo a Red Telescopi (2014)

Según el informe Horizon (2017) las tendencias para el periodo 2012 - 2017, se encuentra primero la intención de las personas de trabajar cuando y desde donde quieran; segundo debido a la multiplicidad de recursos y relaciones de que dispone Internet los profesores deben cambiar su rol; tercero las tecnologías se basan en el trabajo en la nube y las nociones de apoyo a las TIC están descentralizadas; cuarto los cambios en la enseñanza universitaria hacen que la capacitación docente sea considerado como elemento estratégico en la calidad docente; finalmente se observa el aspecto laboral que es cada vez más colaborativo lo que lleva a cambiar los proyectos estudiantiles.

En la actualidad el modelo educativo de gestionar el aprendizaje centra el proceso en el estudiante, por tal motivo las actividades, contenidos, recursos, evaluaciones, se trabajan en función de este propósito; a este proceso se le

suma la propuesta de las actividades utilizando la mediación de la interactividad para el logro de los objetivos.

Basados en los principios de la andrología no se habla de una educación estandarizada sino de aquella que responde a las necesidades y aptitudes de los estudiantes; a partir de sus experiencias y conocimiento sobre los temas que se va a tratar y los objetivos del docente para la formación tecnológico profesional del alumno.

Gracias a las TIC se ha vuelto más fácil la mediación de la interactividad docente estudiante en el entorno virtual; de tal manera que los estudiantes de cualquier carrera pueden acceder a la información de los contenidos gracias a las aulas virtuales, las que permiten recopilar, sintetizar y procesar la información de distintas formas.

“Para lograr la transformación del profesor universitario, de transmisor de la información a facilitador en la construcción del aprendizaje de los alumnos, es imprescindible la formación inicial y continua del profesorado” (González, 2007). De esta manera, tener la infraestructura tecnológica permite a los docentes un trabajo más efectivo y eficiente de su labor; que a partir de las necesidades educativas de los estudiantes se socializan los contenidos y la información es compartida por todos los involucrados en el proceso.

Los materiales pueden ser actualizados rápidamente, de forma sincrónica o asincrónica, sin la necesidad de espacio físico, estableciendo una relación comunicacional directa entre los docentes y los estudiantes; en estos escenarios se puede proponer trabajos colaborativos o cooperativos por parte de los estudiantes coadyuvando su gestión del aprendizaje. Se requiere en estos espacios una gran capacidad de motivación hacia los alumnos para la realización de las actividades, y la consolidación de los aprendizajes.

### **APLICACIÓN DE VIRTUALIDAD EN EDUCACIÓN MÉDICA**

Es muy cierto que la Medicina es una carrera que es difícil o casi imposible que se lleve a distancia, la propuesta que se hace es la combinación de los elementos que la tecnología nos brinda para la consolidación de los aprendizajes, atendiendo las diferencias individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje; el uso de los medios entendidos como el componente material o materializado del proceso pedagógico que en función del método es utilizado para la construcción de representaciones que expresa el objetivo del contenido, también permite motivar y activar las relaciones sujeto - objeto, así también como la internalización y externalización de contenidos y acciones individuales o colectivas presentes en el proceso pedagógico, también permite disponer al maestro de referencias que sirvan para la evaluación de los aprendizajes en los diferentes momentos de ejecución; crea una atmósfera de comunicación

como componente que mediatiza el proceso de gestión del aprendizaje, entre otras.

Si hablamos del B-learning por ejemplo, nos encontramos con Sánchez (2015) para quien a través del uso de la web el estudiante puede tener acceso a una amplia gama de recursos digitales, que pueden ser usados por el profesor para llevar el conocimiento al alumno en su entorno propio, por ejemplo sky drive, google drive y las plataformas digitales además que al utilizar estos recursos se disminuye el aprendizaje tradicional y es cambiado por un aprendizaje activo, donde el estudiante es involucrado para la ejecución de actividades en el aula ya sea de forma individual o grupal.

El uso de las TIC para la gestión del aprendizaje permite cumplir la propuesta de Perkins (2016) educar para la incertidumbre; cuando se habla de la mediación de la interactividad en el proceso académico se favorece el desarrollo de funciones psíquicas superiores como consecuencia de un proceso de mediación cultural, el proceso de internalización y externalización de la información donde las funciones psíquicas superiores han sido favorecidas, el nivel académico actual sería comprendido - de acuerdo a Vigotsky como la zona de desarrollo actual y el objetivo planteado sería la zona de desarrollo próximo hacia donde el estudiante es llevado a través de la mediación del docente quien es la guía en este proceso.

Si se utilizan de manera eficiente estas estrategias de aprendizaje se brinda a los estudiantes una nueva manera de relacionarse con la nueva información a partir de la que tienen, es a través de los conocimientos de anclaje o información previa que tiene el estudiante para que pueda a partir de esos relacionar los nuevos conocimientos generando definiciones, relaciones, análisis, síntesis, conclusiones, etc.

Las estrategias interactivas pueden ser utilizadas individual o colectivamente con el fin de que los estudiantes se motiven hacia el aprendizaje de los temas que nosotros les queremos presentar.

La Junta de Andalucía (2012) destaca las características de la educación virtual indicando por ejemplo que existe autonomía e independencia para la gestión del aprendizaje por parte del alumno, ya que él marca su ritmo de trabajo, acotan además que algunos estudiantes conceden un carácter más práctico a los objetivos de aprendizaje, ya que muchas veces ellos realizan actividades laborales relacionadas a su carrera generando una mayor motivación por el aprendizaje de los contenidos.

González, Costanza & Martigo (2017) nos indican que las herramientas y aplicaciones que son utilizadas como apoyo a la acción educativa y comunicativa, su conexión cognitiva de la cual surgen teorías que nos llevan a la acción. Este proceso de innovación educativa ayuda a generar las condiciones propi-

cias para la gestión del aprendizaje tanto de forma individual o cooperativa de tal manera que permite el logro de los objetivos educativos.

Las tecnologías nos permiten diferentes maneras de compartir los contenidos, podemos hablar de e - learning que es educación a distancia, b - learning que es educación semipresencial y m - learning que es con el uso de dispositivos con los que podemos trabajar en la web, disponer de recursos abiertos, software libres, accesos a portales y repositorios de aprendizaje y la participación del estudiante en comunidades educativas.

El estudiante puede trabajar de manera individual, cooperativa o colaborativamente, dentro de escenarios virtuales, simulados o presenciales, los métodos de gestión de aprendizaje deben ser activo participativo, se utilizan estrategias como Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Casos, Aprendizaje por Proyectos, entre otros.

Gran cantidad de la información que manejan los estudiantes de Medicina pueden ser subida a la plataforma para que pueda ser utilizada cuando lo necesite, el pensamiento crítico y la creatividad se pondrán de manifiesto en el trabajo que realicen en los foros de discusión; también puede existir una comunicación directa entre estudiantes y docente en una hora acordada a través de un video chat, también se pueden subir las clases a estos espacios para que los estudiantes que no pudieron asistir debido a diferentes razones, puedan tener acceso a la explicación del tema y así poder seguir avanzando en los contenidos.

Finalmente se entiende que gracias a las TIC el aula docente puede ser llevado en una plataforma virtual siendo utilizada como un elemento de apoyo a la labor docente, los docentes de las diferentes asignaturas de la carrera de Medicina pueden hacer uso de estos elementos para afianzar los conocimientos aprendidos en el aula.

Los modelos pedagógicos actuales favorecen el uso de las tecnologías en la educación superior ofreciendo nuevos modos de gestión del aprendizaje para los estudiantes y otras opciones para la presentación, organización y producción de contenidos.

Es a través de estos nuevos escenarios que se puede cumplir los saberes de la educación, como se mencionó: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, cumpliendo fielmente con el perfil de salida que se ha propuesto la carrera para la formación profesional del alumno. El estudiante desarrolla habilidades cognitivas, volitivas, afectivas y digitales que lo vuelven pertinente en el mundo profesional en el que se va a desempeñar.

La sociedad actual que ha sido denominada como sociedad del conocimiento requiere de profesionales preparados en todos los aspectos para que puedan enfrentar de manera eficiente los retos que debe superar en su vida profesional.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Educación, J. d. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Obtenido de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip\\_albinas/documentos/Guia\\_buenas\\_practicas\\_docentes.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip_albinas/documentos/Guia_buenas_practicas_docentes.pdf)
- Educativa, D. d. (2017). *Informe Horizon 2017: Educación Superior*. Obtenido de <https://die.unah.edu.hk/assets/Uploads/Tendencias-en-la-Educacion-Superior-2017.pdf>
- Franco, M. (2011). *Cuaderno de Educación y Desarrollo Vol 1*. Obtenido de Papel de las Tecnologías, relación entre tecnología y cambio cultural: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/mfp.htm>
- González, J. (2007). Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento. *Virtual Educa*.
- Gonzalez, K., Costanza, N., & Martigo, A. (2017). *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*. Obtenido de Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/4703-13900-1-SM.pdf>
- Octavio, M. (2007). La historia de la educación en la medicina. *Revista mexicana de anestesiología*, 249.
- Sánchez, C. (2015). B-learning como estrategia para el desarrollo de competencias. Caso de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 99. Obtenido de REvista Iberoamericana de Educación.
- Telescopi, R. (2014). *Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa*. Obtenido de Programa Alfa III: <http://telescopi.upc.edu/>
- Urbana, A. (diciembre de 2009). *El uso pedagógico y cultural de las TIC en la escuela*. Obtenido de Aula Urbana: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/576-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1099-1-10-20160607.pdf>
- Valdez García, J. (2016). *Humanidades Médicas. Brevísimas Historia de la Educación Médica*. Obtenido de [http://www.cmzh.com.mx/media/106980/rev03\\_brevissima\\_historia\\_de\\_la\\_educacion\\_medica.pdf](http://www.cmzh.com.mx/media/106980/rev03_brevissima_historia_de_la_educacion_medica.pdf)



# **AULA ABIERTA ACTIVA PARA LA INSERCIÓN ACADÉMICA EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**COLÓN GILBERTO MARTÍNEZ REHPANI  
ALEJANDRO JESÚS GONZÁLEZ CRUZ  
MARÍA BEATRIZ NIVELÓ ROMÁN**

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo reúne algunas consideraciones ambientales que hicieron parte del diseño de un prototipo experimental de Refugio de Emergencia, construido con eco-materiales o materiales provenientes de desecho agrícola en el Ecuador, para que sea replicado en los alrededores de la Base Científica Antártica Ecuatoriana “Pedro Vicente Maldonado”, ubicada en el continente Antártico.

En este proyecto experimental participaron docentes investigadores y estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil quienes, a través de la estrategia de Aula Abierta Universitaria, y en un escenario de arquitectura contemporánea, desarrollaron soluciones en el campo tecnológico, científico, ambiental y educativo.

Se aplicaron productos de poca afectación al medio ambiente y se plantearon innovaciones en el campo de los prefabricados. A través de la construcción de alianzas público-privadas con el Instituto Antártico Ecuatoriano-INAE, se consiguió que los recursos y las energías aplicadas se vean maximizados y retribuidos con la experiencia adquirida por los educandos.

Entre sus objetivos, el Instituto Antártico Ecuatoriano-INAE tiene como misión la de fomentar y mantener la proyección geopolítica del Ecuador y su participación permanente en las actividades de investigación científica en el contexto del Sistema del Tratado Antártico. Dentro de sus propósitos principales se encuentra el de “promover la participación del Ecuador en la Antártida para fines de investigación científica, con base en los intereses nacionales” (INAE-Instituto Antártico Ecuatoriano, 2014).

La Estación Científica Ecuatoriana “Pedro Vicente Maldonado”, ubicada en la isla Greenwich, perteneciente al archipiélago de las islas Shetland del Sur, al norte de la península Antártica del continente Antártico, es uno de los fundamentos para lograr el cumplimiento del objetivo antes mencionado. Esta estación la conforma un grupo de investigadores, técnicos y especialistas orientados y enfocados en diversas áreas, como la biología, botánica, marina, entre otras. Los mencionados profesionales realizan y desempeñan tareas de

investigación científica en este ecosistema en condiciones de supervivencia extremas, con el fin de contribuir con avances científicos y tecnológicos para beneficio de la sociedad en general.

La Unidad Académica y de Investigación Ecomateriales, ente responsable de los resultados obtenidos en el proyecto “Planta piloto de Investigación, producción y transferencia tecnológica usando eco-materiales innovadores para la construcción de Vivienda de Bajo Costo”, estableció un acuerdo inter-institucional entre la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil - UCSG y el Instituto Antártico Ecuatoriano-INAE, con el objetivo de contribuir con el desarrollo de conocimientos científicos e investigativos a la sociedad en general y a la academia, para lograr soluciones a sus problemas más urgentes.

A partir de los novedosos desarrollos tecnológicos ambientales logrados con esta alianza estratégica público privada, entre la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y el Instituto Antártico Ecuatoriano-INAE, se planteó la incorporación de estos eco-materiales para un nuevo diseño experimental aplicado que incluya la fabricación de un Refugio de Emergencia, para ser instalado y probado en el continente Antártico. Este nuevo proyecto fue propuesto para solucionar las dificultades de traslado que tienen los científicos durante sus expediciones investigativas, en los alrededores de la Estación Científica.

Los investigadores, técnicos y especialistas de la Estación Científica Antártica Ecuatoriana “Pedro Vicente Maldonado”, realizan tareas de investigación en un territorio con condiciones climáticas extremas. Estas tareas se realizan en lugares estratégicos, ubicados a cierta distancia de la Estación, y a los que únicamente se accede por vía marítima.

Los cambios bruscos en el clima provocan que los exploradores de estos lugares estratégicos no puedan regresar en esas condiciones a la Estación Científica, y también impide que un equipo de la Estación acuda con ayuda. Esa situación obligaría a que los exploradores tuviesen que permanecer en el lugar en condiciones extremas con el material de supervivencia que posean.

En este escenario fue solicitado a la Universidad y a su Facultad de Arquitectura y Diseño, el desarrollo de un Refugio de Emergencia que permita proteger al equipo humano, sus materiales y herramientas, de esas condiciones climáticas en las que los exploradores quedarían incomunicados con la Estación. Este Refugio no podrá causar impactos ambientales y/o contaminación en el lugar. Los materiales que se pueden emplear en el continente Antártico están restringidos y deben cumplir con requisitos tipificados, entre otros documentos, en el Tratado Antártico Internacional (REGISTRO OFICIAL, 1967).

### LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS Y LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE AULA ABIERTA

Aula abierta entendida como estrategia didáctica es aquel escenario en el que el profesor admite que los educandos son personas capaces de actuar juntas, que deben entenderse en equipo de acuerdo con el sentido de sus acciones y que pueden presentar sus opiniones, aplicando sus propias experiencias individuales. Abarca una actuación conjunta entre educadores y estudiantes que se comunican e interactúan sin dificultades, construyendo de manera solidaria, diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje. El aula abierta está orientada más bien al proceso y no al producto, enfocándose más en los problemas y la transmisión de información. La enseñanza se apoya en una metodología activa que estimula la capacidad creadora y de observación de los alumnos y no es entendida sólo como instrucción (Hildebrandt-Stramann, 2005).

Esta estrategia fue utilizada de manera exitosa durante el desarrollo tecnológico del RAE. El número de investigadores, 6 docentes y 14 estudiantes distribuidos en varias etapas, hizo que se requiera de liderazgo y capacidad innovadora para integrar varios equipos multidisciplinarios, que puedan reconocer por sí mismos que el desarrollo del proyecto en sí, ya era un método de investigación donde fue necesario, además de conciliar todas las variables y complejidades naturales, el dominio de las herramientas de la comunicación gráfica, oral y escrita de las ideas, tanto ambientales como las arquitectónicas.

Desde el enfoque de los ámbitos del aprendizaje, la reflexión-acción según la visión del “Prácticum Reflexivo” (Schön, 1992), fue empleada en los Talleres de trabajo colaborativo, los mismos que se realizaron de manera sistemática, poniéndose en evidencia las competencias invisibles del arquitecto, como la reflexión y la abstracción, para sentar los cimientos del proceso. Los temas teóricos para el desarrollo del proyecto, relacionados con los ecosistemas particulares y la problemática Antártica, fueron incluidos durante estos Talleres con los educandos, haciendo énfasis en su aplicabilidad social futura. Esto contribuyó al aporte de ideas estudiantiles nuevas, tangibles con las necesidades, las que se transformaron en creaciones arquitectónicas con consciencia de la responsabilidad y compromiso frente al medioambiente, por parte de educandos y docentes.

Cada equipo multidisciplinario integrado por varios alumnos y un docente investigador aprendió y resolvió lo encomendado de manera diferenciada, por la forma en que recibían y procesaban la información y de acuerdo con el propio estilo de aprendizaje de cada actor. Los informes eran presentados de manera verbal o visual, o por datos, teorías o modelos indefinidos o genéricos. Algunos asimilaban de forma activa y otros de manera muy reflexiva, pero

aprendieron motivados por la iniciativa del fomento a la investigación universitaria, con la inclusión de la participación estudiantil en la elaboración de proyectos complejos.

Se pudo observar además que los estudiantes estuvieron atraídos durante su aprendizaje por las modificaciones en la metodología que fue necesaria aplicar por parte de los profesores, la que comenzó con un giro en la organización académica, que incluyó nuevos escenarios de trabajo y horarios, hasta la convivencia misma con el cambio en la actitud del profesorado dentro de su ecosistema de enseñanza-aprendizaje, la que estuvo más bien ligada a la imprescindible innovación docente, necesaria en este desarrollo tecnológico.

La enseñanza docente necesitó abrirse para atender diferencias entre los miembros del equipo de trabajo, donde el aprendizaje estudiantil produjo una apropiación muy activa de conocimientos por iniciativa propia y por la innovación permanente que se dio durante la ejecución del proyecto. Los profesores estimularon y desafiaron, criticaron y sobre todo apoyaron a los educandos, en lo que se relacionó a contenidos aplicados, metodologías necesarias y las relaciones sociales entre los integrantes para producir conocimiento, sin imponer estructuras sino negociando alternativas entre todos los miembros. Esto resultó muy distinto de la didáctica tradicional de la Facultad donde, para el caso de algunas asignaturas impartidas, los objetivos son formulados y medidos dentro de un sistema de aprendizaje, el mismo que se encierra en tareas orientadas hacia un desempeño esperado.

Sin querer reflexionar sobre la polémica de considerar “inteligencias”, “capacidades” o “fortalezas” a esas facultades más o menos desarrolladas en los alumnos, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo, a los docentes les resultó de suma utilidad diagnosticarlas en los educandos (De Luca, S. L. 2004), lo que permitió mayor aproximación hacia ellos y el poder delinear las actividades más apropiadas para obtener los mejores rendimientos para el proyecto, identificando cada estilo de aprendizaje en los grupos de estudiantes, y su propia capacidad de contribuir con la definición de la tecnología necesaria que debía emplearse, y con los sistemas constructivos apropiados a las demandas de la propuesta Arquitectónica y al contexto local en el archipiélago de las islas Shetland del Sur.

### **EL CONTEXTO DE CRISIS PARA EL DISEÑO DE REFUGIO**

El estudio de los problemas ambientales es particularmente complejo en la Antártida, no sólo por las dificultades técnicas inmersas, sino por los distintos procesos físicos que se relacionan y participaron en el desarrollo arquitectónico del Refugio Antártico Ecuatoriano.

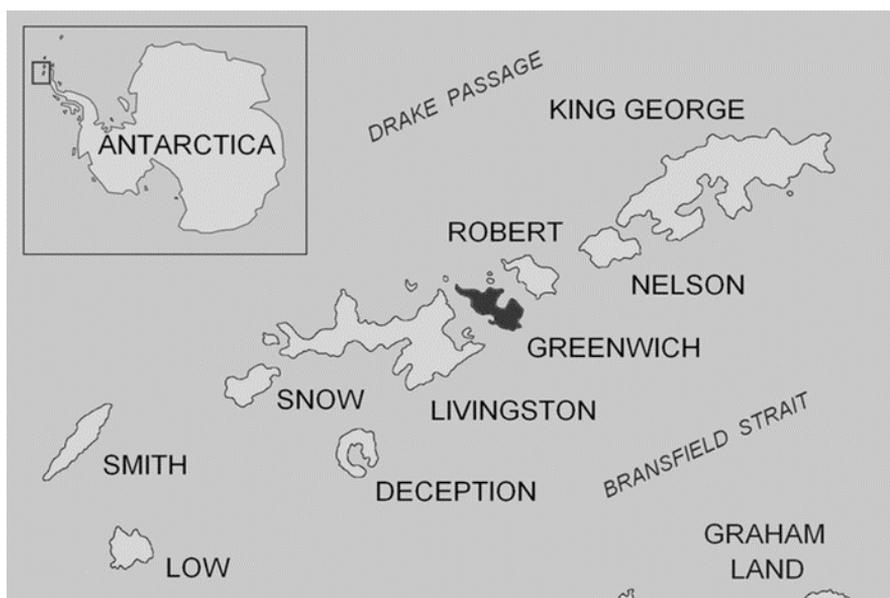
La Antártida posee una extensión superior a los 14 millones de km<sup>2</sup>. Está cubierta de hielo y nieve y aquí se realizan cambios de estado fusión-congelación en el agua, situación que puede llevar hasta los 22 millones de km<sup>2</sup> de superficie congelada entre los meses de marzo y septiembre (Schwerdtfeger, 1984, p. 261). Uno de los desafíos que tuvo que ser superado durante el proceso de diseño del RAE, fue el de estimar las diferentes energías presentes en la zona de implantación del Refugio Antártico Ecuatoriano, con relación a los efectos de la radiación solar, del hielo, del viento, tectónicos, sísmicos, volcánicos, de los ciclones, heladas, deshielos, sequedad, altitud, entre otros escenarios de conflicto.

Este proyecto de investigación permitió establecer avances en el conocimiento tecnológico, y en la manera de entender los espacios habitables emergentes, construidos con recursos naturales de Ecuador, bajo circunstancias climáticas críticas. Se tuvo que desarrollar nuevos eco-materiales para su aplicación en el Refugio de Emergencia, determinar sus propiedades físico-químicas y considerar el sistema de instalación del prototipo en condiciones extremas reales.

### **UBICACIÓN DEL ARCHIPIÉLAGO DE LAS ISLAS SHETLAND DEL SUR**

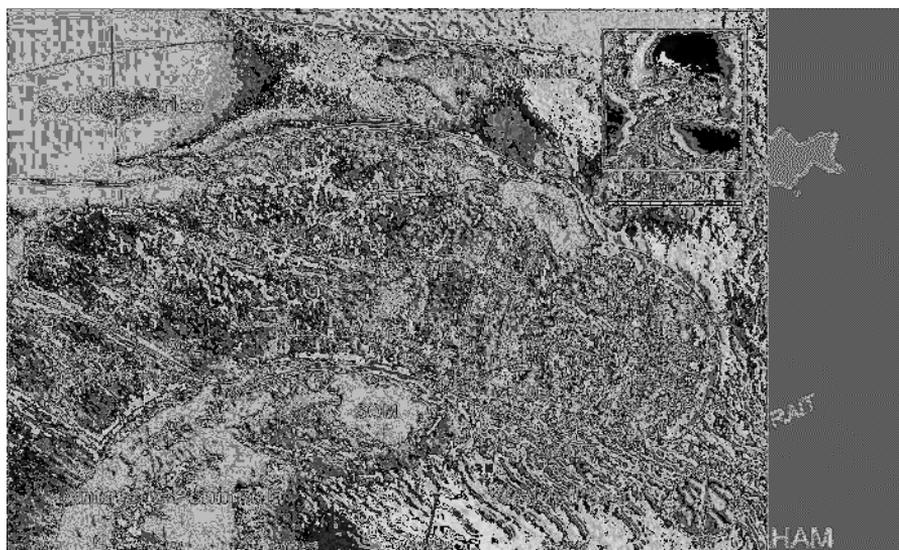
El archipiélago de las islas Shetland del Sur tiene unos 300 kilómetros de longitud aproximadamente medidos de Oeste a Este, y se ubica en el Océano Glacial Antártico, a unos 100 kilómetros al norte de las costas de la península Antártica, y a unos 1.000 kilómetros del Cabo de Hornos, al sur del continente americano. Limita por el norte con el Paso Drake y por el sur con el estrecho de Bransfield (gráfico 1). El archipiélago tiene más de 22 islas y posee una superficie superior a los 3.600 km<sup>2</sup>, siendo que la mayor parte de esta área está ocupada superficialmente por glaciares.

Una de las islas del archipiélago de las Shetland del Sur es la isla Greenwich, (gráfico 2), que es donde está ubicado el centro de investigaciones antárticas "Pedro Vicente Maldonado", operado por Ecuador durante el verano austral, entre los meses de diciembre y febrero. Esta Base entró en funcionamiento en la isla en marzo de 1990, en la punta Fort Williams de la bahía Discovery y, por su ubicación insular en Greenwich, la Base se encuentra expuesta a todas las situaciones meteorológicas que experimentan las islas Shetland del Sur y el Norte de la Península Antártica.



**Gráfico 1.** Ubicación de la isla Greenwich en el archipiélago de las islas Shetland del Sur.

**Fuente:** CC BY-SA 3.0 ES.



**Gráfico 2.** Base Antártica Ecuatoriana "Pedro Vicente Maldonado" y la chilena "Capitán Arturo Prat" en la isla Greenwich del archipiélago de las islas Shetland del Sur.

**Fuente:** CC BY-SA 3.0 ES.

### CINTURÓN DE MAL TIEMPO: CICLONES, OLEAJE Y VIENTOS

Tanto el archipiélago de las islas Shetland del Sur como el Noreste de la Península Antártica son regiones diferenciadas ambientalmente del resto del continente Antártico. Aquí el clima es más templado que en el resto de la Antártida por la influencia de aguas oceánicas sin hielo. El archipiélago está localizado al sur del paralelo 60°S, ubicado ligeramente al Norte de la posición media del Cinturón Circumpolar de bajas presiones, lo que condiciona sus características de campo bórico, siendo ésta una zona de elevada ciclogénesis (Turner, J., Lachlan-Cope, T., Thomas, J., & Colwell, S., 1995; Simmonds, I., Keay, K., & Lim, E. P., 2003), zona en la que se desarrollan y consolidan varios tipos de ciclones.

La Antártida posee sistemas de bajas presiones, que al combinarse con el efecto Coriolis de la rotación terrestre, forma una especie de cinturón de mal tiempo que se ubica alrededor del continente, con presencia de ciclones que afectan a diferentes sectores, pero principalmente a las regiones costeras del mismo. Algunos de estos ciclones que se forman sobre el océano, se mueven casi de manera permanente en dirección Sureste hacia la costa, y afectan entre otras regiones, al área de las islas Shetland del Sur y a la zona donde está ubicada la Base científica “Pedro Vicente Maldonado”, en la isla Greenwich.

Alrededor de la Antártida se crean varios tipos de ciclones que actúan en el continente, pero los que se forman en el Paso de Drake afectan especialmente a las islas Shetland del Sur (Bañón, 1994). Cuando el viento atraviesa el Paso de Drake es frecuente la presencia de familias de ciclones asociados al ciclón principal (Schwerdtfeger, 1984), que obstaculiza la navegación marítima y aérea durante varios días a partir de la creación de cada ciclón.

Estos ciclones dinámicos, además de las fuertes corrientes de aire, generan fuertes oleajes que se desplazan sobre grandes distancias, llegando a varias costas, incluyendo a los bordes de las islas Shetland del Sur, donde se instalará el Refugio Antártico Ecuatoriano que, por su condición de emergente, su localización deberá estar orográficamente en un sitio protegido con crestas y colinas cercanas, para evitar el impacto de las olas del mar a nivel de playa cuando éste se altere, además del efecto de las ventiscas. Esta situación condicionó no sólo el diseño del sistema de anclaje del Refugio al suelo de cimentación, sino que todo el proceso constructivo del Refugio está subordinado también a las circunstancias climáticas del sitio de implantación de mismo.

Los vientos en la Antártida son una variable meteorológica que condicionó buena parte del diseño estructural de la piel externa del Refugio que debe resistir estructuralmente y al mismo tiempo estar anclada al piso de manera apropiada. Las direcciones predominantes de los vientos en el archipiélago de las islas Shetland del Sur van hacia el Este y hacia el Sureste, o sea hacia donde

se encuentran generalmente las zonas de bajas presiones, con excepción de algunos casos de ciclones.

De acuerdo con Bañón, se han registrado vientos fuertes de 244 km/h en la Base Almirante Brown en mayo de 1978, y de 333 km/h en la Base Esperanza, en octubre de 1978, ambas Bases están ubicadas en el extremo Este de la Península Antártica. Aunque la velocidad media del viento en el archipiélago de las islas Shetland del Sur está entre los 10 y 17 km/h, es cotidiano que se presenten temporales de viento que superan los 100 ó 120 km/h (Bañón, 1994).

#### BAJAS PRESIONES Y BAJAS TEMPERATURAS

De acuerdo con los estudios de Bañón, 1994, el valor medio de la presión atmosférica al nivel del mar, durante el verano austral, suele estar alrededor de 990 mb en la zona del archipiélago y ligeramente superior en invierno, aunque sufre grandes variaciones diarias y la amplitud de los valores extremos en los registros existentes es muy elevada (Bañón, 1994). Un fenómeno que aparece con cierta frecuencia en toda la Antártida es la presencia de bruscos descensos de presión. En ocasiones se presentan variaciones de más de 40 mb, seguidos de similares ascensos, pero sin variación apreciable de viento (Schwerdtfeger, 1984). Los cambios de presión convierten a la zona de estudio en un caso particular, por las alteraciones que se producen rápidamente en la temperatura y la necesidad de que el Refugio las considere en su diseño.

En sus estudios, Bañón encontró que las temperaturas de toda la zona del archipiélago de las islas Shetland del Sur, durante el verano austral, están por encima de 0°C, siendo que los valores máximos absolutos pueden llegar a 10°C y los mínimos absolutos hasta -10°C. Durante el invierno las temperaturas descienden por debajo de 0°C siendo que las mínimas absolutas llegan hasta -35°C. La oscilación térmica diaria en el archipiélago no supera los 4°C debido a la larga duración del día, la baja altura del sol y la elevada nubosidad existente (Bañón, 1994).

Estas temperaturas bajas condicionaron los espesores de las paredes del Refugio, las mismas que requirieron estudios de transmitancia térmica para atender escenarios extremos. Varios productos fueron analizados, encontrándose gran eficiencia en una mezcla de cascarilla de arroz y aserrín de madera de Balsa. Ambos productos son considerados desechos y no son utilizados en Ecuador. Para hacer las paredes esta mezcla de productos fue colocada internamente dentro de un forro de tableros de bambú prensado y tratado. Estos productos hicieron parte de los tabiques o resguardos del refugio. Los tableros de bambú fueron probados directamente en la Antártida durante la etapa de diseño y las pruebas de conductividad térmica se realizaron en la nieve del volcán Chimborazo, a 4800 m de altitud.

**HUMEDAD DEL AIRE, NUBOSIDAD Y POCA INSOLACIÓN**

El aire en la Antártida es extremadamente seco, con excepción de las zonas de costa, y el archipiélago de las islas Shetland del Sur se encuentra en una zona particularmente marítima. De acuerdo con Bañón, los valores de humedad relativa del aire son muy elevados durante todo el año en el archipiélago, pero no ocurre lo mismo con los de humedad absoluta por las bajas temperaturas existentes. Los valores medios existentes en varias de las estaciones científicas instaladas en las islas Shetland y las del Norte de la Península Antártica son superiores al 80%, aunque en ocasiones se presenta el caso de episodios de vientos Foehn, que es un tipo de viento seco que cuando desciende, logra bajar drásticamente la humedad relativa del aire en el archipiélago, aumentando la temperatura (Bañón, 1996).

En el archipiélago prevalece la nubosidad gracias al vapor de agua existente y al paso normal de ciclones móviles sobre la región (Turner, et al., 1995). Aunque en alta mar la nubosidad no sea tan elevada, la influencia de las montañas existentes, tanto en la Península Antártica como en el archipiélago de las islas Shetland del Sur, el ascenso forzado del aire húmedo hace que la nubosidad sea elevada en las ubicaciones donde se encuentran bases científicas, especialmente de nubes bajas del tipo estrato. A ello se une el paso continuo de bajas presiones en la mayor parte de las estaciones de investigación científica (Bañón, 1994).

Por la elevada nubosidad existente sobre las islas del archipiélago, las horas de sol libre de nubes es muy baja y difícilmente se alcanza el 20% del tiempo de cielo despejado. Esta variable meteorológica se acentuará por la presencia de montañas o crestas alrededor del Refugio Antártico Ecuatoriano, por la generación de sombra durante el recorrido visible del sol.

**PRECIPITACIONES PLUVIOMÉTRICAS EN EL ARCHIPIÉLAGO: SÓLIDAS Y LÍQUIDAS**

En la Antártida es más eficaz hablar de días de caída de nieve al año que de milímetros de lluvia que ha caído, debido a la dificultad existente para medir la precipitación sólida y su gran variabilidad interanual. Sobre el modo de precipitación, que es sólido en el interior del continente Antártico durante todo el año, Bañón indica que en el archipiélago de las islas Shetland es líquido durante el verano austral, donde se registra lluvia, y sobre todo llovizna, en la mayor parte de los días, aunque no esté excluida la caída de nieve. En la isla Rey Jorge del archipiélago, por ejemplo, se alcanza los 290 días de precipitación al año (Bañón, M., Justel, A., & Quesada, A., 2006).

Quintana y Carrasco (1997) observaron pequeñas tendencias al aumento del número de días de precipitaciones líquidas durante el verano austral, en las islas Shetland del Sur y la Península Antártica, con relación a lo habitual, así como un

decrecimiento de los días con precipitaciones sólidas durante el invierno (Quintana y Carrasco, 1997; King, 1994). La magnitud de estas variaciones ambientales y la tendencia al calentamiento en la zona del archipiélago, posiblemente por el cambio climático, incidieron en el diseño de la altura del Refugio Antártico Ecuatoriano, para facilitar el paso del agua por debajo del módulo de cimentación, así como en el diseño de la pendiente de su cubierta.

La ocurrencia de precipitaciones líquidas sobre el hielo y la nieve del archipiélago, en condiciones ambientales sobre 0°C, hace que la materia sólida se funda rápidamente, y aparezcan en forma progresiva sectores de roca o de sedimentos subglaciares expuestos, con abundante formación de barro (Ferrando, F., Vieira, R., & Kellem, K., 2009). Estas circunstancias pluviométricas saturan los depósitos sedimentarios morrénicos o de origen glaciar, existentes en el tablero costero de la mayoría de las islas Shetland del Sur, los mismos que, dependiendo del emplazamiento que se elija para el Refugio, podrían afectar su estabilidad por eventuales flujos de detritos que se pudieran producir. Será muy importante la elección del sitio de implantación del RAE.

#### **VISIBILIDAD Y VENTISCAS: COLOR ROJO DEL REFUGIO EN CONTRASTE CON EL BLANCO**

Existe una importante presencia de neblinas de corta duración en tierra durante el verano austral. La visibilidad también se disminuye por la nieve levantada durante las ventiscas y, como es habitual en el archipiélago, también durante la caída de nieve, lluvia o llovizna. Esta variable meteorológica condicionó, entre otras, la necesidad de utilizar el color rojo en la piel externa del Refugio Antártico Ecuatoriano para mejorar su visibilidad, en contraste con el entorno blanco de la nieve.

#### **LA ARQUITECTURA VOLCÁNICA Y TECTÓNICA REGIONAL**

El continente Antártico y América del Sur estuvieron unidos en el pasado geológico entre el Cabo de Hornos y la Península Antártica, hace 40 millones de años, cuando empezó a formarse el Paso de Drake (Scher y Martin, 2006).

El archipiélago de las Shetland del Sur corresponde a un arco insular (Smellie et al., 1984) que se extiende por aproximadamente 300 kilómetros desde el Suroeste en dirección Noreste, paralelo al extremo norte de la Península Antártica. Estas islas están separadas de esta península por el Estrecho de Bransfield, el mismo que corresponde a una dorsal oceánica activa o borde de placa divergente, que ha estado en extensión o separándose, los últimos 4 millones de años (Barker, 1982).

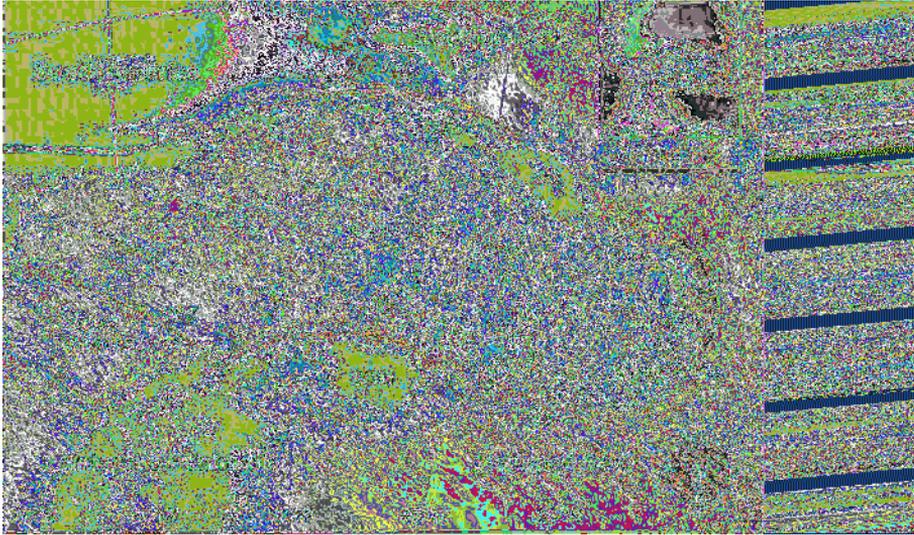
El archipiélago de las Shetland del Sur es un bloque continental independiente separado de la Placa Antártica, y está ubicado muy cerca del límite con la Placa de Scotia (Civile, D., Lodolo, E., Vuan, A., & Loreto, M. F., 2012). Ahora

conforma una microplaca que fue levantada al ser subducida por la placa de la corteza oceánica del Pacífico (también llamada Phoenix o Drake), cuando esta placa entró bajo la litosfera continental Antártica. Toda esta fragmentación tectónica se inició en el período de la Gondwana (Dalziel, et al., 2013), que fue la antigua masa continental que juntamente con Laurasia resultaron de la partición en dos de la Pangea, hace millones de años. Este bloque, el de las Shetland del Sur, se inicia linealmente en la isla Elefante y se desarrolla hasta la isla Snow.

Bajo este escenario de arquitectura tectónica, el bloque de las islas Shetland del Sur ha estado sujeto a un stress compresivo de dirección Noroeste-Sureste por un largo período, y por esta causa ha desarrollado una serie de fallas geológicas paralelas y subparalelas con dirección Suroeste Noreste, (gráfico 3), a lo largo de las cuales se han distribuido varios centros volcánicos antiguos y recientes (Xiaohan y Xiangshen, 1988). A través de sus planos de debilidad ha estado ascendiendo material magmático de manera sistemática.

En el pasado geológico, en el archipiélago se ha producido erupciones volcánicas a gran escala con ciclo completo de vulcanismo desde el Paleoceno, seguido de períodos de calma donde este cesó para continuar con una vigorosa explosión de volcanes y seguir con nuevos períodos de silencio (Xiaohan y Xiangshen, 1988). La isla Decepción del archipiélago de las Shetland del Sur, es uno de los tres volcanes emergidos que junto a las islas Pingüino y Bridgeman, forman parte de una cadena volcánica que se desarrolló en el eje de la dorsal oceánica que conforma el Estrecho de Bransfield en la Antártida, siendo actualmente el foco volcánico más activo del área, con una historia eruptiva reciente durante los años 1927, 1967, 1969 y 1970. (Caselli, A., Afonso, M., Agosto, M., 2004).

La Base científica chilena “Capitán Arturo Prat” emplazada en la isla Greenwich, reportó en esas fechas la caída de material piroclástico proveniente de la isla Decepción y ubicada a unos 75 km (Silva y Muñoz, 1975). El diseño de la piel externa del Refugio Antártico Ecuatoriano contempló esta variable ambiental para que pueda soportar, de manera emergente, la caída de tefra volcánica, cenizas y material incandescente, así como resistir temperaturas ambientales elevadas. La presencia de esta piel estructural externa en el refugio, dimensionada para resistir esta situación extrema, también protegerá a la piel interna del Refugio, la misma que ha sido desarrollada con eco-materiales de origen agrícola para soportar las bajas temperaturas y el viento.



**Gráfico 3.** Fallas geológicas del sector del archipiélago de las islas Shetland del Sur y del Estrecho de Bransfield.

**Fuente:** Galé, 2014.

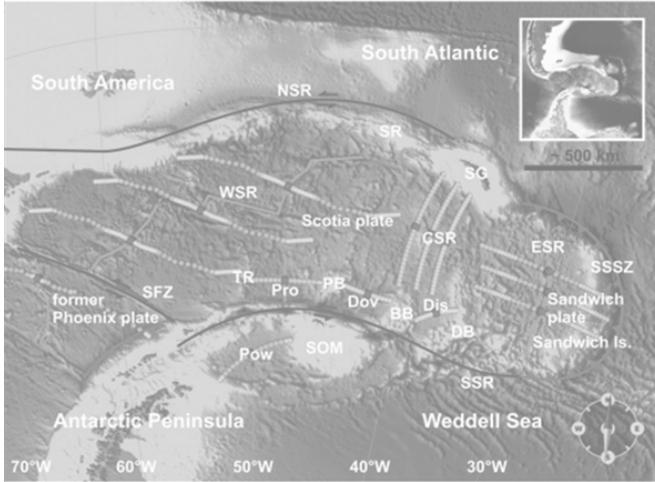
#### LOS SISMOS EN EL ARCHIPIÉLAGO DE LAS SHETLAND DEL SUR

Tal como ocurre con los Andes Sudamericanos, las cordilleras antárticas presentan una orogénesis característica ligada a procesos de subducción del fondo oceánico del Pacífico, que incluye plegamientos y tectónica de fallas con metamorfosis de alta presión, como las observadas, por ejemplo, en la Isla Elefante de las islas Shetland del Sur. Al noroeste de este archipiélago hay una fosa oceánica (fosa Shetland), dónde ocurre subducción de la placa Drake (Phoenix o del Pacífico) por debajo de la placa Antártica. La mayoría de los volcanes extinguidos de estas islas están asociados a este proceso de subducción.

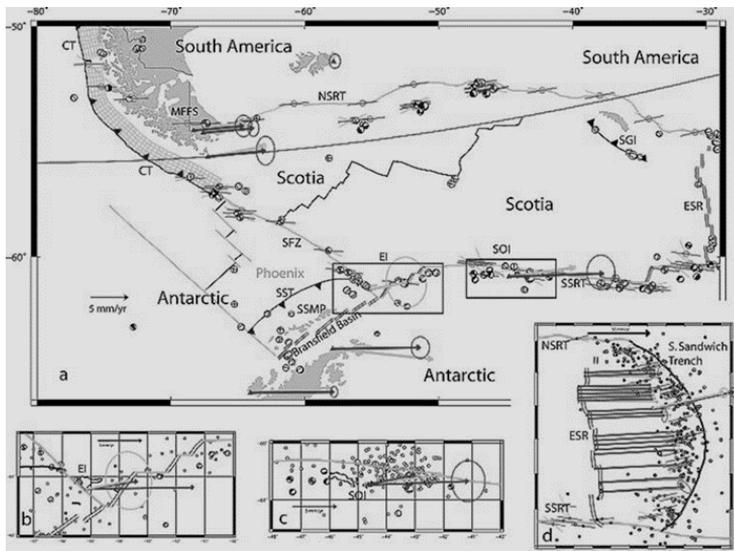
Producto de la subducción de la placa Drake (también llamada Phoenix, o del Pacífico), por debajo del bloque de las Shetland y del proceso divergente o extensional en el área del Estrecho de Bransfield, se produce un proceso de fracturación que termina separando y desplaza a las islas Shetland del Sur de la Península Antártica, (gráfico 4). Este proceso inició hace 4 millones de años y aún continúa abriéndose a una velocidad de 11mm por año (Dietrich et al., 2001). Actualmente el Estrecho de Bransfield ya tiene unos 100 km.

El bloque de las Shetland del Sur está limitado al Noroeste por la fosa tectónica activa de las Shetland del Sur y al Sureste por la Dorsal del Estrecho de Bransfield, también activo. Aquí existe una importante actividad sísmica en toda la zona (Aldaya y Maldonado, 1995). La Dorsal del Estrecho de Bransfield se amortigua por el cabalgamiento del bloque de las Shetland del Sur sobre la

corteza oceánica y, en los límites Norte y Sur de este bloque, se ha localizado el movimiento lateral de traslación con sendas alineaciones de fallas (Aldaya y Maldonado, 1995).



**Gráfico 4.** Vista de la Península Antártica, el archipiélago de las Shetland del Sur, la antigua placa de Phoenix y las placas de Scotia y Sandwich. La región está enmarcada por límites de bordes transformantes y zonas de fractura. Las líneas de flujo muestran trayectorias de movimiento de diferentes fragmentos continentales. **Fuente:** Nerlich, et al., 2013.



**Gráfico 5.** Sismicidad regional y ubicación de los focos de terremotos recientes. **Fuente:** Civil, et al., 2012.

Los perfiles sísmicos elaborados recientemente a escala regional, (gráficos 5 y 6), acompañados por esquema tectónico de placas actualizado para el mar de Scotia y las regiones circundantes, definen las particularidades de las estructuras geológicas de la corteza y alrededores del archipiélago de las islas Shetland del Sur. La ubicación de los focos de los terremotos recientes en el mapa de la región de la placa de Scotia y alrededores, ayuda a comprender el entorno geodinámico actual. (Civile, et al., 2012).



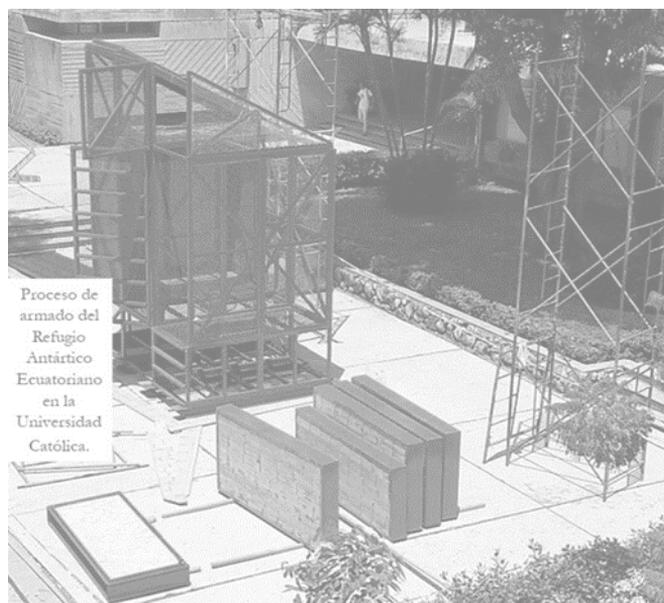
**Gráfico 6.** Mapa del tectonismo actual del arco de Scotia con zonas de subducción, zonas de fractura y fallas transformantes, centros de expansión, velocidades por GPS y dirección de movimiento, placa Phoenix, fosa de las Shetland del Sur, microplaca Shetland del Sur.

**Fuente:** Smalley, et al., 2007.

De acuerdo con Febrer y Argentina, 2007, la placa de Scotia recibe tensiones originadas en sus bordes de contacto por el movimiento de toda la placa Antártica, las provenientes de la expansión activa en el Estrecho de Bransfield y el producido por la dorsal de expansión de la placa Sandwich. En los bordes de la placa de Scotia se libera aproximadamente el 80% del total de la energía sísmica producida en la placa Antártica (Febrer y Argentina, 2007).

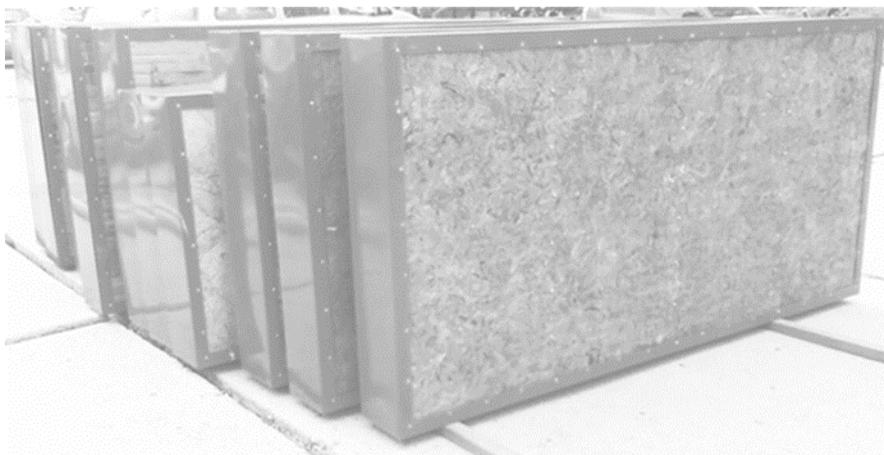
La piel externa del Refugio Antártico Ecuatoriano fue proyectada para resistir los movimientos sísmicos que se produzcan en el archipiélago, así como las presiones laterales que eventualmente pudieran producirse por empujes de nieve adosada al mismo, durante sismos, los mismos que terminaron de

definir el sistema estructural del Proyecto Arquitectónico. Fue previsto que la cimentación del RAE estará anclada al suelo natural (gráficos 7 y 8).



**Gráfico 7.** Montaje demostrativo del Refugio Antártico en los predios de la facultad de Arquitectura.

**Fuente:** Elaboración propia., 2017.



**Gráfico 8.** Paredes prefabricadas de baja transmitancia térmica construidas con eco-materiales.

**Fuente:** Elaboración propia., 2017.

## CONCLUSIONES

Los Diseños de Arquitectura realizados por los estudiantes fueron evaluándose constantemente desde los puntos de vista global y particular durante su desarrollo, y se vincularon de manera permanente con las sugerencias de la teoría para que, además de dar cumplimiento a la problemática espacial, se puedan evidenciar los procesos de cambio de la forma arquitectónica que se fue construyendo en el tiempo, y que recibió revisión permanente. Cuando los estudiantes asociaron lo comprendido teóricamente con lo propuesto de manera práctica en los talleres, el resultado confluyó a un proyecto contextualizado, lleno de criterio, conceptos e ideas. Para lograrlo se debió transitar primero por lo teórico definiendo estrategias y objetivos.

La ejecución de este proyecto reafirmó la necesidad de admitir que la enseñanza del Diseño en Arquitectura debe vincularse estrechamente a la teoría, como manifestación del aprendizaje significativo ante las exigencias de la sociedad moderna, y del ejercicio de competencias para desarrollar proyectos arquitectónicos que puedan garantizar un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, en lo social y cultural, y en lo económico, y que puedan responder a las condiciones paisajísticas, topográficas y bioclimáticas de cada lugar.

El desarrollo de este estudio dejó en evidencia que, realizar cambios en la metodología y la innovación docentes, así como en la actitud del profesorado, puede incrementar y fortalecer el interés de los estudiantes en sus carreras. Existe relación entre una estrategia didáctica que contemple módulos autoformativos y el estilo de aprendizaje de los educandos que, al parecer, estarían aspirando a una renovación en la forma de enseñar para que se pueda mejorar la manera de aprender.

Los cambios de paradigmas que propone la arquitectura contemporánea para las situaciones de crisis, surgen hoy a través de profesores y estudiantes investigadores de la Facultad. La ciudad, como la mayor construcción del hombre en la tierra, demanda una mayor participación de la academia en la toma de decisiones. Las diferentes situaciones de necesidad que viven las comunidades vuelven imperiosa la construcción de alianzas públicas y privadas para canalizar proyectos de investigación aplicada.

La estrategia de Aula Abierta es un escenario que, al ser habilitado por las universidades, permitirá acercarse a los problemas de los asentamientos humanos, formales e informales, mediante el desarrollo de prototipos experimentales que impulsen procesos de aprovechamiento de eco-materiales para el hábitat de personas y la vivienda social, a partir de estudios en condiciones climáticas extremas, para su posterior aplicación en diversos entornos, incluyendo los escenarios de emergencia.

Dentro de los criterios de Responsabilidad Social Universitaria aplicados, destacó la relación existente entre una estrategia didáctica que contempla módulos auto formativo y el estilo de aprendizaje de los educandos que, al parecer, estarían aspirando a una renovación en la forma de enseñar para que se pueda mejorar la manera de aprender.

El desarrollo de un diseño experimental de Refugio de Emergencia, construido con eco-materiales, para ser replicado en los alrededores de la Estación Científica Ecuatoriana “Pedro Vicente Maldonado” ubicada en el continente Antártico, constituye un aporte investigativo, académico y social de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en beneficio de la sociedad en general, al plantear innovaciones en el campo de la prefabricación de prototipos y la producción de materiales ecológicos obtenidos a partir de los desechos agrícolas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaya, F., & Maldonado, A. (1995). El borde de la Placa Antártida entre las islas Shetland y Orcadas del Sur (Península Antártica). *Revista de la Sociedad Geológica de España*, 8(3), 273-284. En: [http://www.sociedadgeologica.es/archivos/REV/8\(3\)/Art12.pdf](http://www.sociedadgeologica.es/archivos/REV/8(3)/Art12.pdf)
- Bañón, M. (1994). El clima en la zona de influencia de la Base Antártica Española "Juan Carlos I". *Revista Papeles de Geografía*, vol. 20, p 27-47. En: <http://revistas.um.es/geografia/article/view/44351>
- Bañón, M., Justel, A., & Quesada, A. (2006). Análisis del microclima de la Península Byers, isla Livingston, Antártida en el marco del proyecto Limnopolar. En: <https://repositorio.aemet.es/bitstream/20.500.11765/5165/1/C6-trabajo%20Banan%20et%20al.pdf>
- Barker, P. F. (1982). The Cenozoic subduction history of the Pacific margin of the Antarctic Peninsula: ridge crest-trench interactions. *Journal of the Geological Society of London*, 139(6), 787-801. En: <http://jgs.lyellcollection.org/content/139/6/787.short>
- Caselli, A., Afonso, M., Agosto, M. (2004). Gases fumarólicos de la isla Decepción (Shetland del Sur, Antártida): Variaciones químicas y depósitos vinculados a la crisis sísmica de 1999. *Revista de la Asociación Geológica Argentina*, 59(2), 291-302. En: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-48222004000200012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-48222004000200012&lng=es&tlng=es)
- Civile, D., Lodolo, E., Vuan, A., & Loreto, M. F. (2012). Tectonics of the Scotia-Antarctica plate boundary constrained from seismic and seismological data. *Tectonophysics*, 550, 17-34. En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040195112002545>

- Dalziel, I. W., Lawver, L. A., Norton, I. O., & Gahagan, L. M. (2013). The Scotia Arc: genesis, evolution, global significance. *Annual Review of Earth and Planetary Sciences*, 41, 767-793. En: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-earth-050212-124155>
- De Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12. En: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2884>
- Febrer J. M., & Argentina, F. A. (2007). El sismo del 4 de agosto 2003, M 7.5 al E-NE de las islas Orcadas. Réplicas durante el 2003 y sismicidad inducida. III Simposio Latinoamericano sobre Investigaciones Antárticas. Dirección Nacional del Antártico Argentino. En: <http://mail.dna.gov.ar/CIENCIA/SANTAR07/CD/PDF/GEORE822.PDF>
- Ferrando Acuña, F., Vieira, R., & Kellem da Rosa, K. (2009). Sobre el calentamiento global en la isla Rey Jorge: procesos y evidencias en el Glaciar Wanda y su entorno. *Investigaciones Geográficas*, (41), Pág. 25-40. doi:10.5354/0719-5370.2012.21889 En: <https://revistas.uchile.cl/index.php/IG/article/view/21889>
- Galé, C., Ubide, T., Lago, M., Gil-Imaz, A., Gil-Peña, I., Galindo-Zaldívar, J., Rey, J., Maestro, A. y López-Martínez, J. (2014). Vulcanismo cuaternario de la Isla Decepción (Antártida): una signatura relacionada con la subducción de la Fosa de las Shetland del Sur en el dominio de tras-arco de la Cuenca de Bransfield. *Boletín Geológico y Minero*, 125 (1): 31-52 ISSN: 0366-0176 En: [http://www.igme.es/boletin/2014/125\\_1/3\\_ARTICULO%202.pdf](http://www.igme.es/boletin/2014/125_1/3_ARTICULO%202.pdf)
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- INAE - Instituto Antártico Ecuatoriano. (2014). Instituto Antártico Ecuatoriano-INAE. En: <http://www.inae.gob.ec/>
- King, J. (1994). Recent climate variability in the vicinity of the Antarctic Peninsula. *International Journal of Climatology*, vol 14, pp. 357-369. En: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/joc.3370140402/full>
- Nerlich, R., Clark, S. R., & Bunge, H. P. (2013). The Scotia Sea gateway: no outlet for Pacific mantle. *Tectonophysics*, 604, 41-50. En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040195112005008>
- Quintana J., Carrasco J. (1997). Estudio de la temperatura superficial del aire en la Península Antártica entre 1961 y 1994. *Gestión de sistemas oceanográficos del Pacífico Oriental*. En: [https://www.researchgate.net/profile/Jorge\\_Carrasco/publication/235448182](https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Carrasco/publication/235448182)
- REGISTRO OFICIAL. (1967). Órgano del Gobierno del Ecuador. Tratado Antártico. Resolución Legislativa (1967). R.O. N° 78 del 06 de marzo de 1967.

- Scher H. D., & Martin, E. E. (2006). Timing and climatic consequences of the opening of Drake Passage. *Science*, 312(5772), 428-430. En: <http://science.sciencemag.org/content/312/5772/428>
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1a. ed.
- Schwerdtfeger, W. (1984). *Weather and Climate of the Antarctic, Developments in Atmospheric Sciences*. Elsevier Science Publishing Company Inc. Amsterdam, p. 261.
- Silva N., & Muñoz, J. (1975). Descripción de las condiciones oceanográficas de la Bahía Foster, Isla Decepción, enero de 1972 (XXVI Expedición antártica chilena). *Serie Científica*, vol. 3(1), pp. 80-86. En: [http://antarticarepositorio.umag.cl/bitstream/handle/123456789/682/Silva%2c%20Mu%C3%B1oz\\_SerieCientifica\\_1975\\_vol.3n%C2%B01\\_pp.80-86.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://antarticarepositorio.umag.cl/bitstream/handle/123456789/682/Silva%2c%20Mu%C3%B1oz_SerieCientifica_1975_vol.3n%C2%B01_pp.80-86.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Simmonds, I., Keay, K., & Lim, E. P. (2003). Synoptic activity in the seas around the Antarctic. *Monthly Weather Review*, Vol 131(2), pp. 272-288. En: [https://journals.ametsoc.org/doi/abs/10.1175/1520-0493\(2003\)131%3C0272:SAITSA%3E2.0.CO%3B2](https://journals.ametsoc.org/doi/abs/10.1175/1520-0493(2003)131%3C0272:SAITSA%3E2.0.CO%3B2)
- Smalley, R., Dalziel, I. W. D., Bevis, M. G., Kendrick, E., Stamps, D. S., King, E. C. ... & Parra, H. (2007). Scotia arc kinematics from GPS geodesy. *Geophysical Research Letters*, 34(21). En: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1029/2007GL031699/full>
- Turner, J., Lachlan-Cope, T., Thomas, J., & Colwell, S. (1995). The synoptic origins of precipitation over the Antarctic Peninsula. *Antarctic Science*, 7(3), pp. 327-337. Doi: 10.1017/S0954102095000447. En: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=The+synoptic+origins+of+precipitation+over+the+Antarctic+Peninsula.&btnG](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=The+synoptic+origins+of+precipitation+over+the+Antarctic+Peninsula.&btnG)
- Xiaohan L., & Xiangshen, Z. (1988). Geology of volcanic rocks on Fildes Peninsula, King George Island, West Antarctica. *Chinese Journal of Polar Research*, 1, 004. En: [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-JDYZ198801004.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JDYZ198801004.htm)



# **UN NUEVO MUNDO EDUCATIVO: ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y ESTRUCTURA. UNA PROPUESTA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA**

GINGER NAVARRETE MENDIETA

*UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ECOTEC*

MARIA ELENA VERA GORDILLO

KATHERINE JANELA IDROVO CASTRO

*UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL*

## **RESUMEN**

Este artículo es una propuesta a la educación sobre el nuevo mundo educativo que deberían tener las instituciones educativas ecuatorianas en cuanto la organización, funcionamiento y estructura. Es una investigación de tipo bibliográfico con método de recolección exploratorio, se realiza la investigación indagando sobre la educación igualitaria en el Ecuador con la finalidad de proponer soluciones innovadoras que contrarresten las desigualdades académicas. Del presente artículo surgen varios aspectos para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, con especial referencia a la propuesta de las cuatro pedagogías que deberían tener las instituciones educativas con el objetivo de lograr la excelencia académica. En la parte final se propone el perfil idóneo que deberían tener los directivos de instituciones académicas a fin de lograr la calidad en los estándares de desempeño escolar.

**Palabras clave:** Innovación educacional; educación universal; oportunidades educacionales; acceso a la educación; calidad de la educación.

## ***A NEW EDUCATIONAL WORLD: ORGANIZATION, FUNCTION AND STRUCTURE. A PROPOSAL TO ECUADORIAN EDUCATION.***

### **ABSTRACT**

This article is a proposal to education about the new educational world that Ecuadorian educational institutions should have in terms of organization, functioning and structure. It is a bibliographic research with an exploratory collection method, research is carried out investigating equal education in Ecuador with the purpose of proposing innovative solutions that counteract academic inequalities. Several aspects arise from the present article to improve the teaching - learning process, with special reference to the proposal of the four pedagogies that educational institutions should have in order to

achieve academic excellence. In the final part we propose the ideal profile that the directors of academic institutions should have in order to achieve the quality in the school performance standards.

**Keywords:** Educational innovation; universal education; educational opportunities; access to education; Quality of education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos inmerso en un desarrollo creciente de las nuevas formas de educar, que brindan en el estudiante actual un conocimiento globalizado de las nuevas tendencia del mercado, la economía y los negocios en sí, la tecnología forma parte de este proceso, nuevas herramientas tecnológicas van apareciendo continuamente y son utilizadas en el desarrollo del aprendizaje, por ello, la educación debe asumir una redefinición en cuanto su metodología y la adaptabilidad de ellas al mundo actual.

Hoy la revolución tecnológica y la globalización sugieren nuevas competencias y destrezas. La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito sólo nacional e ingresa a la esfera de la globalización. La humanidad ha pasado por diversas transformaciones: religiosas, políticas, sociales, culturales y tecnológicas por lo que las necesidades y exigencias de los alumnos deben ser enfocadas hacia situaciones y condiciones entorno al constante cambio, procesos sociales y organizacionales, conformación de aulas multidisciplinarias y multiculturales, entre otros, con el fin de orientar de mejor manera el proceso del aprendizaje.

El pensamiento tecnológico y el desarrollo de Internet están transformado el modelo pedagógico actual, por lo que se requiere el compromiso de desarrollar en los estudiantes competencias analíticas y de interpretación que les permita elegir qué saberes y conocimientos necesitan para desenvolverse en diferentes contextos de la vida real (Martínez, 2017).

Los retos mencionados con anterioridad obligan a los docentes hoy a reflexionar en la manera de educar adecuadamente los alumnos para convertirlos en profesionales competentes que puedan llegar a enfrentar los retos de la modernidad.

Pero continuamente se habla que la educación de hoy no responde a las exigencias, capacidades y conocimiento de los nuevos tiempos, y que los modelos pedagógicos basados en la memorización son obsoletos. De acuerdo a Romero, Altisen, Romero y Noro (2017):

Las escuelas deben seguir siendo escuelas, pero aparecen en la agenda educativa temas como el interés, el juego y la alegría, la significatividad

de los contenidos, los manejos de los tiempos, la distribución del espacio, centralidad del sujeto que aprende y el nuevo rol de los docentes. (p.95)

La propuesta de hoy en día debe responder a esas estrategias didácticas que faciliten a los docentes en el aula una visión más amplia sobre las metodologías empleadas y así también responder a los distintos procesos de aprendizaje que permitan que los contenidos de las clases sean asimilados.

Uno de los problemas actuales de la educación es que continúa reproduciendo y perpetuando las desigualdades, según datos de la UNICEF, (s.f):

Ecuador es una de las sociedades más desiguales del mundo. El 20% del sector más rico percibe el 50% de los ingresos nacionales, mientras el 20% más pobre recibe un 5%. Mucha de la gente pobre que vive en las ciudades recibe 2,7 dólares diarios y las personas indigentes 1,3 dólares, según una encuesta realizada en noviembre de 2004, por el Instituto Nacional de Estadísticas en 12.000 hogares urbanos.

En un evento organizado por la Universidad Internacional española de La Rioja (UNIR), que se desarrolló en la Casa de América de Madrid el 5 y 6 de noviembre del 2015, con la participación de representantes de educación superior de México, Ecuador, Colombia, Estados Unidos y España, discutieron sobre las oportunidades de la educación y coincidieron en que la educación en línea puede reducir la desigualdad de acceso al conocimiento y llegar a zonas tradicionalmente excluidas (El Comercio, 2015).

#### **EL VICEDECANO DE LA UNIR, MANUEL HERRERA EXPRESÓ QUE:**

La educación en línea es una herramienta decisiva para la "educación para todos" y que la clave es la creación de capital social a través de la inversión en esta área, la educación superior debe estar al servicio de las necesidades de la sociedad (El Comercio, 2015).

Por ende, surge la primera reflexión ¿Cómo lograr una educación igualitaria para todos?

#### **METODOLOGÍA**

Esta investigación se la realizó de tipo bibliográfico con indagación exploratoria, descriptiva y de carácter cualitativo, con el propósito de obtener información exacta a modo de diagnóstico sobre las características generales del objeto de investigación. Se emplearon como métodos teóricos: el análisis y la síntesis, lo que permitió proponer soluciones innovadoras que contrarresten las desigualdades académicas.

Se consultaron diversas fuentes bibliográficas: como artículos científicos, libros que abordan el tema y páginas web oficiales.

#### EDUCACIÓN IGUALITARIA

Una de las propuestas para contrarrestar la desigualdad y lograr un nuevo mundo educativo es que en cada una de las zonas rurales donde existen escuelas y colegios, puedan contar con cupos necesarios basados en el número de la población de esa zona, también el gobierno debe invertir en escuelas con acceso a más aulas, procurando que por lo menos exista un laboratorio con computadores, que permitan el acceso a los estudiantes de las herramientas digitales.

Y aunque la mayor parte de las escuelas de zonas urbanas cuentan con cobertura a internet, no así es el caso de las escuelas de zonas rurales, la propuesta es que las escuelas que no tienen este acceso, se pueda brindar otra alternativa como la creación de guías didácticas tecnológicas hechas especialmente para los docentes, esto con la finalidad de que los alumnos puedan conocer, aprender y practicar, aunque no exista el acceso a internet

Por otro lado, en base a lo indicado por el entonces Ministro de Telecomunicaciones Augusto Espín en el año 2015:

Existen lugares en el territorio del Ecuador donde las condiciones geográficas imposibilitan la implementación de una red cableada o una red móvil, ya sea por su alto costo o por problemas estructurales. Al utilizar una antena que debe ser apuntada a un satélite en cualquier área donde el mismo tenga huella de cobertura, permite adicionalmente brindar servicios temporales para eventos especiales tanto para iniciativas públicas como privadas. (Agencia de Regulación y Control de Telecomunicaciones [ARCOTEL], 2015, p. 30)

Dado esto, otra de las soluciones es que el gobierno actual invierta en tecnología en acceso para el internet, como es el internet satelital, ya que como se ha mencionado anteriormente, es necesario que los alumnos puedan explorar de manera igualitaria la información que nos brinda el exterior y las diferentes herramientas tecnológicas que pueden ser utilizadas en el proceso enseñanza - aprendizaje, y de esta manera tengan las mismas oportunidades en conocimiento cuando aspiren un cupo en universidades estatales.

Romero et al. (2017) señala que para poner en funcionamiento efectivo en la escuela, se propone cuatro pedagogías que desencadena un proceso innovador, los autores proponen que el nuevo mundo educativo debe estar conformado por cuatro pedagogías: Diseño y Planificación, Comunicación y

Persuasión, Entretenimiento y Cuidado e Investigación y Gestión y no una pedagogía única con el docente responsable de hacer todo este proceso, sino que en cada una de las cuatro pedagogías existan profesionales especializados y articulados entre sí en un marco institucional diseñado para tal fin.

## 2.2 PEDAGOGÍA DEL DISEÑO Y PLANIFICACIÓN

Reina (2012) indica que hay que tener en cuenta determinados aspectos básicos que debemos incorporar inicialmente dentro del currículo, y luego en nuestras clases, para poder aplicar las nuevas tecnologías como apoyatura a la docencia y que nos permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esos aspectos encontramos los siguientes a) capacitación permanente a los docentes, b) desarrollo de nuestros materiales educativos, c) evaluación continua de los materiales y las nuevas tecnologías.

En base a lo que indica el (Ministerio de Educación [MinEduc], 2016):

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo y, por otra, 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 (p. 4).

Uno de los problemas de estas reformas es que el lanzamiento se hizo con el objetivo de poder mejorar los estándares de calidad educativa referidos al aprendizaje de los alumnos, al desempeño de docentes y directivos, y a la gestión escolar, pero el tiempo de cumplimiento de esos objetivos fue poco probable para poder cumplir, ya la mayor parte del cuerpo docente no estaba preparado ni capacitado, así como la infraestructura y el equipamiento para lograrlo.

En una investigación realizada por El Universo (2014) “entre insuficiente y elemental está el puntaje que los estudiantes obtuvieron en las pruebas de desempeño que realizó el Instituto Nacional de Evaluación (Ineval) durante el 2013”.

Esta encuesta contempló los estándares de aprendizaje del MinEduc, a partir de los cuales el Ineval diseñó las evaluaciones sobre Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, y Estudios Sociales para cuarto, séptimo y décimo de educación general básica (EGB) y tercero de bachillerato.

De esto surge una segunda reflexión ¿Cómo lograr una adecuada planificación y diseño de las mallas curriculares que puedan lograr los niveles óptimos en el desempeño estudiantil?

## RESULTADOS

Romero et al. (2017) indica que la pedagogía del diseño funciona como una producción permanente que tiene en cuenta muchas variables: los docentes comunicadores y sus competencias, el tipo de sujetos y en los saberes, el manejo de diversos soportes y nuevas tecnologías, los procedimientos más adecuados para asegurar los aprendizajes y los recursos para la evaluación que debe transformarse en acreditación.

Los mismos autores manifiestan que para lograr esto deben de trabajar docentes y especialistas en didáctica y metodología porque ayudan a determinar los procedimientos de enseñanza del aprendizaje pertinentes y más aconsejables.

Dentro de las propuestas para lograr un nuevo mundo educativo en el Ecuador es que se pueda contar con profesionales especializados primero para la planificación y diseño de currículos acorde a las necesidades de la sociedad ecuatoriana, que se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultura, con la finalidad de lograr el objetivo, que es que los estudiantes puedan tener igualdad en conocimiento tanto de las zonas rurales como de las zonas urbanas desarrollando habilidades en el manejo de herramientas digitales y puedan responder a las exigencias del mundo educativo global. Segundo que esta planificación y diseño vaya acorde a la infraestructura y equipamiento de las escuelas actuales, se debe de realizar un estudio exhaustivo de la realidad de cuantas escuelas existen con este soporte y cuantas no, para de esta manera poder analizar la inversión real que se necesita para cumplir con los objetivos propuestos en el cumplimiento de los estándares de calidad, la propuesta es que esto se lo realice de poco a poco, que se vaya implementando por partes, ya que el lograr esto de manera total e igualitaria además de requerir una fuerte inversión conlleva tiempo a largo plazo que sería imposible lograr dentro de dos o tres años que fue el objetivo del ministerio de educación en ese tiempo.

### 3.1 PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Uno de los problemas que se ha detectado es que la pedagogía de la comunicación que se emplea dentro del aula, en algunos casos no es la adecuada para las necesidades de los estudiantes, esto se debe a que la mayor parte de las instituciones educativas públicas, no cuentan con el equipamiento para emplear recursos prácticos y prácticas tecnológicas y hacen que la

transmisión de conocimientos no sea totalmente absorbida por los estudiantes.

Romero et al. (2017) indica que, dentro del objetivo de la pedagogía de la comunicación, el rol del docente es la capacidad de comunicar, de transmitir conocimientos, con la utilización de metodologías, recursos, procedimientos y soportes. La propuesta de que indican los autores es que exista dentro de las instituciones educativas la *publi pedagogía* que es contar con un grupo de expertos que trabajen indisciplinadamente con otros docentes para diseñar los contenidos de manera que puedan ser comunicados de mejor manera hacia los estudiantes. Con esto a una tercera reflexión de ¿Cómo lograr que los contenidos de las clases lleguen de la manera en que se desean?

La propuesta es que sean expertos en diseño y comunicación, los que diseñen los recursos didácticos, ya que la parte visual es tanto o aún más importante que la comunicación verbal, por esto el contenido que se diseñe debe estar construido de forma que pueda llegar a todos los estudiantes, de todos los niveles socioeconómicos e interculturales.

En la actualidad son los propios docentes los que diseñan sus recursos didácticos que se emplean dentro de sus aulas, y la forma de comunicar no siempre es la más adecuada, por lo que la transmisión de los conocimientos no es satisfactoria.

Según Avendaño y Perrone (2012):

La escuela es la instancia adecuada para aportar recursos y actividades que potencien las habilidades comunicativas de los alumnos, respetando sus diferencias. Frente a ello, se hace necesario que los docentes implementen y adecuen estrategias de trabajo reconociendo la importancia de la expresión oral como vehículo de socialización y aprendizaje (p. 67).

Dado esto la propuesta es que no sólo existan diseñadores especializados en la elaboración de los recursos didácticos, sino que también exista un acompañamiento una vez culminada la clase, para que los alumnos puedan tener el seguimiento oportuno en caso de que la clase no haya sido asimilada totalmente.

### 3.2 PEDAGOGÍA DEL ENTRETENIMIENTO

La propuesta de un nuevo mundo educativo es que el gobierno pueda invertir en una plataforma a través de una página web donde el estudiante pueda acceder a realizar consultas directamente al docente responsable de la clase, pero que también que se pueda invertir en docentes tutores en dar seguimiento, estos seguimientos se lo harán a través de plataformas virtuales de la misma

escuela en la que si el alumno tiene dudas o inquietudes, estas puedan ser contestadas inmediatamente, la plataforma debe tener la opción para crear grupos a través de chats para debatir con otros estudiantes deberes, trabajos o inquietudes, donde los debates deberían tener un puntaje extra por participación. La propuesta también es que puedan estos docentes tutores tener celulares con la aplicación de whatsapp para poder responder de manera inmediata las inquietudes de los estudiantes. Estos docentes tutores de dar seguimientos son docentes extras que deberían estar disponible en los horarios en que los alumnos están fuera de la clase.

Tal como lo manifiesta Romero et al. (2017) la nueva pedagogía del entrenamiento rompe con la lógica y la organización de la escuela tradicional y proponen un esquema de trabajo diferente, haciéndose cargo del proceso de aprendizaje del centro educativo.

La propuesta también abarca que dentro de los planteles educativos se pueda contar con un salón especializado para realizar las consultas a los docentes tutores de dar los seguimientos, la adecuación del espacio físico es que hayan computadores que contengan las plataformas virtuales, y los alumnos que no puedan acceder desde sus hogares por falta de internet, lo puedan hacer en su hora de recreo, y así puedan dejar sus mensajes sus dudas o inquietudes a los maestros sobre deberes, o temas que no se entienden dentro del aula, el objetivo es que si bien es un inversión alta, los alumnos puedan contar con el respaldo necesario para que puedan lograr la excelencia académica.

Dando como ejemplo, en el caso de Argentina, el gobierno creó el programa Conectar Igualdad.com.ar bajo (Decreto N°1239/2016, 2016, art. 1):

La Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), con el objetivo de garantizar la inclusión educativa digital a través de políticas universales de equipamiento, capacitación y acceso al conocimiento, que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; siendo fundamental promover activamente el uso responsable y adecuado de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos y el sistema educativo en su conjunto.

Los alumnos al encender su máquina, están a un clic de los libros clásicos de la literatura, juegos didácticos, videos educativos, técnicas de estudio y del material obligatorio de las materias de su curso. Así mismo los docentes a través de la plataforma, pueden acceder a propuestas metodológicas innovadoras, a softwares educativos, actividades y materiales multimedia para explorar con los alumnos.

Es por esto que el gobierno ecuatoriano también puede tener la oportunidad de poder crear plataformas virtuales que ayuden a los estudiantes ecuatorianos a tener inclusión digital dentro de los centros educativos y cuando salgan de clases.

#### PEDAGOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN

De acuerdo a datos proporcionados por El Universo (2017):

2.491 rectores y directores encargados de planteles fiscales, a nivel nacional, no cumplen con todos los requisitos establecidos para esos cargos por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), según las autoridades. El 70%, que se traduce en 4.174 directivos encargados a nivel nacional, no tiene el perfil exigido para sus funciones, dijo el Ministerio de Educación. Las cifras se levantaron tras los casos de abusos sexuales en el sistema educativo, que salieron a la luz en octubre del 2017 (El Universo, 2017).

Para Rodríguez (2017) “los últimos años, el perfil directivo ha cambiado. Las nuevas estructuras sociales exigen un ejercicio de la función directiva con visión transformadora” (p.22).

Desde la perspectiva de Romero et al. (2017) el liderazgo de una institución educativa requiere de un equipo educativo que se disponga a acompañar a cada uno y observar la marcha de los procesos con el fin de nutrir un permanente trabajo crítico de investigación y de gestión. Por lo que surge la última reflexión ¿Cuál es el perfil idóneo que deberían tener los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador?

Para Rodríguez (2017) cuando se habla de la función directiva en Ecuador:

Se hace referencia a una persona que está ocupando un cargo administrativo y de mando en un centro educativo, acompañado por un grupo de personas que hacen las veces de subordinados (p.28).

La nueva propuesta para la última reflexión, es que el papel que juega el directivo es el más importante dentro de la estructura del modelo de educación de los centros educativos, ya que no sólo al ser representante principal de una institución educativa que tiene la responsabilidad del funcionamiento, estructura, cuerpo docente, ámbito pedagógico y legal, es fundamental que las competencias propias del cargo que ocupa deben de cumplir el más alto estándar para llevar a cabo la pedagogía de la investigación y la gestión.

La propuesta es que dentro de los requisitos puedan proponer investigaciones que conlleven a la excelencia académica de los estudiantes, con esto lo que se quiere lograr es que busquen e implementen nuevos procedimientos para mejorar el rendimiento académicos de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Si bien en los últimos años el Ecuador ha tenido un replanteamiento en la educación, que ha permitido avances, como la creación de unidades educativas del milenio, donde el objetivo es brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales, hemos sido testigo de que los resultados a nivel de lograr una excelencia académica por parte de los estudiantes, están lejos de cumplirse, el gobierno ecuatoriano debe de volver a replantear las estrategias educativa en plazos que puedan cumplirse, incorporando dentro de sus estructuras académicas, expertos profesionales que ayuden y den acompañamientos a los maestros en la elaboración de mallas curriculares idóneas, recursos didácticos dinámicos, y seguimiento a los estudiantes con el fin de lograr los estándares de calidad educativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de los replanteamientos que debe realizar el gobierno es poder desarrollar la inclusión digital en todas las instituciones educativas, donde el primer paso es poder contar con acceso a internet en las zonas periféricas de las ciudades principales, así como en las zonas rurales, el gobierno debe de dar énfasis a esta inversión con el fin de lograr la disminución del analfabetismo digital.

El segundo paso es crear una plataforma virtual que esté conectada a todas las instituciones educativas, donde los estudiantes puedan tener acceso a información, consultar con maestros guías sobre dudas o inquietudes que hayan surgido dentro de la clase, creando debates académicos, para así lograr un ambiente colaborativo y de respeto.

Por último, siendo uno de los replanteamientos más importantes, es la identificación del perfil idóneo académico que deben de tener los directivos de las instituciones educativas, ya que son ellos los que supervisan los programas de mejoramiento académico de sus instituciones a cargo **en que el objetivo es que puedan** lograr la excelencia académica a través de una cultura de investigación y de evaluación permanente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Regulación y Control de Telecomunicaciones [ARCOTEL]. (2015). *Internet. Boletín estadístico del sector de telecomunicaciones*. Recuperado de <http://www.arcotel.gob.ec/wp-content/uploads/2015/11/Boletin6.pdf>
- Avendaño, F. y Perrone A. (2012). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar. Estrategias y recursos*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Decreto 1239/2016, Transferencia del Programa Conectar Igualdad.com.ar. Educ. ar Sociedad del Estado. Buenos Aires, Argentina. 06 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/pdf/linkQR/cFBzU1ZiaExWeVkrdTVReEh2ZkU0dz09>
- Directores y rectores no cumplen con perfil, en Zona 8. (2017, 06 de noviembre). *El Universo*, Sección Comunidad. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2017/11/06/nota/6466876/177-directores-rectores-no-cumplen-perfil-zona-8>
- La educación en línea se presenta como solución a la desigualdad social. (2015, 06 de noviembre). *El comercio*, Sección Tendencias. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/educacionenlinea-solucion-desigualdad-acceso-conocimiento.html>
- Martínez, L. (2017, 20 febrero). El futuro de la educación es hoy. *El Espectador*, Sección Blogs. Recuperado de <http://blogs.elespectador.com/actualidad/palabra-maestra/futuro-la-educacion-hoy>
- Matemáticas tiene el mayor déficit en las evaluaciones estudiantiles del 2013 en Ecuador. (2014, 03 julio). *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2014/07/03/nota/3181816/matematicas-tiene-mayor-deficit>
- Ministerio de Educación [MinEduc]. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Reina, G. (2012). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. La clase no finaliza en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ugerman Editor.
- Rodríguez, E. (2017). Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis. *Revista Educación*, 7 (2), 20-42. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/30600/30489>
- Romero, P., Altisen, C., Romero, J. y Noro, J. (2017). *La educación en su laberinto. Análisis y propuesta para una salida*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Unicef (s.f). *Una sociedad desigual*. Recuperado de [https://www.unicef.org/Ecuador/overview\\_5502.htm](https://www.unicef.org/Ecuador/overview_5502.htm)



# **EL ENFOQUE CRÍTICO INCLUSIVO DE LA SUVIDAGOGÍA-ECIS, COMO NUEVA POSIBILIDAD DE CONFIGURAR Y HUMANIZAR AL DOCENTE TRADICIONAL EN CUALQUIER NIVEL DE EDUCACIÓN**

**SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI**  
*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, COLOMBIA*

## **INTRODUCCION**

La pedagogía suvidagógica le permite al profesor implicarse durante el desarrollo de su práctica profesional docente desde la relación sujeto-vida-pedagogía, triada que le permite estimular procesos neurobiológicos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar frente a su quehacer docente humanizante, lo que lo hace actuar de otra manera diferente a como lo venía haciendo.

La principal ganancia de esta resignificación y revaloración como sujeto de saber se constituye en la nueva actuación que el docente empieza a tener a raíz de la estimulación de los procesos neurobiológicos, en la que él mismo se da cuenta que no está realizando visiones de esencia, por lo tanto, no logra ver las cosas que observa con sentido, lo que significa pasar de docente tradicional a docente vital, que es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo que en las instituciones educativas se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da esto se desarrolle, colocando su masa crítica pensante al servicio de la relación pedagógica y coexistencial que mantiene con el Otro.

Ahora, lo de vital no sólo está relacionado con lo biológico y/o saludable y bueno, sino también con la máxima de “educación por y para la vida”, en el sentido de lo que plantea Dewey: “que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...” o para Decroly, cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, o según Dilthey: “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación”.

La pedagogía suvidagógica se constituye en una nueva posibilidad para que el docente se resignifique y revalore, en la cual, en conjunto con el alumno generen a partir de actividades académicas, respeto y sentido social por el Otro, gestión educativa que permite, que por roce social y cultural transforme

a los sujetos que intervienen en el acto educativo. Esto significa una transformación desde el proceso de subjetivación como respuesta a las acciones generadas, la cual se hace extensiva a los que intervienen en el acto de dialogicidad del aprendizaje (comodato pedagógico-didáctico).

De aquí que sea una pedagogía que le permite al docente y al estudiante relacionarse humanamente desde diversos vínculos con lo cual se genera transformación del sujeto para actuar sobre lo académico, lo que hace que la relación que se da en este proceso transforma la condición humana, aspecto que fortalece la coexistencialidad de ambos.

Además, estos cambios de la condición humana también relacionan y potencian la enseñabilidad del sistema de conocimientos<sup>5</sup> que establece la normatividad, dependiendo para el nivel educativo en que se ofrece, pues la pedagogía suvidagógica metodológicamente se aborda con el Texto Abierto Conceptual-TAC, la cual sirve como una denuncia a la pasividad y exclusión histórica que ha tenido la pedagogía tradicional, pues ésta es represiva y excluyente de las emergencias.

Desde el auto reconocimiento, este nuevo enfoque revitaliza y humaniza la vida pedagógica del profesor, pero necesita aceptar una condición: desaprender a través de la deconstrucción<sup>6</sup> de lo que sabe, es decir, desacomodar la estructura cognitiva y del pensamiento para oxigenar la matriz esencia del saber.<sup>7</sup> En consecuencia, el profesor debe realizar lecturas de vida diferentes a las de un sujeto que no hace comprensión de su contexto o del mundo de tensiones en el que se desenvuelve, pues esto solo es posible de quien se humaniza frente al Otro, en la que su mirada vaya en busca de lo que no es visible, en donde trate de ver lo que otros no ven, porque los que no están en esta dinámica, no hacen ningún tipo de esfuerzo, mucho menos busca en la condición humana la aceptación del Otro tal como es, de tal manera que debe estar pendiente de la intencionalidad oculta que siempre subyace en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, para quienes tienen visiones de esencias.

<sup>5</sup> Algunos lo asumen también como contenidos pragmáticos y/o ejes temáticos.

<sup>6</sup> Según Derrida (1930-2004) es el método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura, de tal manera que termina removiendo el concepto o la estructura intelectual de una teoría como posibilidad de reconstruirla.

<sup>7</sup> Desde la postura del autor, se entiende como la condensación y profundidad del saber que maneja el docente vital, producto de su formación y educación.

### **AUTORES QUE SOPORTAN TEÓRICA Y EPISTÉMICAMENTE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA COMO EMERGENCIA.**

El enfoque crítico inclusivo de la pedagogía suvidagógica tiene como referentes teóricos y epistémicos a diez autores, que así como se distancian en muchos de sus planteamientos, también tienen diversos puntos de encuentro: de uno de estos emergieron los supuestos teóricos del enfoque. A continuación se presentan los postulados que generaron el conflicto cognitivo en el autor de la propuesta:

1. Nietzsche (1977): “Lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general”.
2. Berger y Luckmann (1979): “La realidad se construye socialmente”.
3. Habermas (1987): “la sociedad se construye integrando dos niveles: los sistemas y el mundo de la vida”.
4. Blumer (1992): “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él.
5. Freire (1994):  
 “Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”.  
 “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.  
 “Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.
6. Foucault (1994): “La transmisión de una verdad no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto.”.
7. Ricoeur (1995): “El yo que se piensa biográficamente”.
8. Levinas (1993): “El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece”.
9. Gergen (1996): “El lugar del conocimiento ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social”.
10. Morín (2001): “Nada de lo que está en el universo está suelto, todo está conectado”.

### **SUPUESTOS TEÓRICOS DE BASE**

Una vez contrastados los diferentes acercamientos y distanciamientos de los autores mencionados, surgen tres grandes supuestos teóricos como los siguientes:

- Existe un sujeto que a partir de la relación que establece con la vida y la actividad a la que se dedica percibe las múltiples realidades que construye socialmente.
- Tales realidades percibidas socialmente son autogestadas, co-gestadas y retroalimentadas por el sujeto desde donde se desenvuelve.
- La relación del sujeto con la vida que lo envuelve y la actividad a la que se dedica modifica el comportamiento del sujeto frente a lo que hace.

A partir de estos tres supuestos teóricos, emerge la siguiente tesis:

La relación del sujeto con la vida y la pedagogía afecta la visión de esencia que realiza el docente en el mundo de tensiones que lo envuelve y lo agobia, estimulándole unos procesos neurobiológicos relacionados con: el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, tales procesos modifican el comportamiento del sujeto frente a la actividad a la que se dedica.

De esta gran tesis surgió la suvidagogía o pedagogía suvidagógica como enfoque pedagógico crítico inclusivo.

### DESARROLLO CONCEPTUAL

Desde la emergencia del enfoque presentado, el docente que se inmiscuye en su esencia pedagógica desde la subjetividad y que luego la exterioriza a través de la escrituralidad, con el objetivo de nutrir los procesos formativos y educativos de las instituciones educativas en todos sus niveles y de la sociedad, se convierte en suvidagogo<sup>8</sup>, quien termina desde la condición humana cambiando las dinámicas crítico-reflexivas del saber, de la práctica pedagógica y de las instituciones en comento, las cuales se refieren a todas aquellas actividades que contribuyen a formar el concepto global de práctica profesional docente, entre las cuales engloba la práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica<sup>9</sup>, en las que el profesor se mueve, pero que no sólo deambula en una de estas, sino que su actuar en la clase y desde su práctica las utiliza bajo el principio de la condición humana para formar por y para la vida.

En consecuencia, lo cierto es que en tales prácticas se da la retroalimentación del saber pedagógico frente a lo que se va a decir, orientar y/o enseñar

<sup>8</sup> Docente que revitaliza su saber y hacer a través de la práctica pedagógica cómo manera de ser un ser-sociedad (es decir modelo) para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora para un ideal de hombres y mujeres que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de una seria sociedad.

<sup>9</sup> Para el caso de los países en donde las licenciaturas no son exclusivas para orientar la enseñanza, aparece el concepto de práctica profesional. Para Colombia, éste concepto sólo se da para los pregrados que normativamente no son licenciaturas.

en la clase, pues éste acto educativo bien podría hacerse desde la perspectiva que se tramita en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en donde existe un deber-ser que debe asumirse en la práctica pedagógica, como aquel interés y/o acción que se refiere no solo al saber, sino al tipo de contenido que lleva ese saber y la función misma que cumple, que para la propuesta debe ser pletórica en humanidad.

Ahora bien, si estas acciones relacionadas con las intrincidades del ser humano no son miradas desde las visiones de esencias, entonces, no tiene sentido el quehacer docente, por lo tanto, su jugo pedagógico no sabe a nada, y si es así, entonces, emerge una pedagogía sin esencia, que no tiene olor, no se hace sentir, por lo tanto, no despierta en el Otro sensibilidad que le permita por roce social y cultural transmitirla, lo que conduce a que no se genera el tacto pedagógico<sup>10</sup>, y si éste no es visible, no podría ser gustoso, mucho menos significativo el proceso, lo que significa que el receptor primario<sup>11</sup> no acepta recibir el mensaje como proceso, como acople y/o algo natural, como sucede con el animal hembra: es receptiva porque está en calor, pero cuando no lo está, es imposible que acepte. Así es la enseñanza y el aprendizaje.

La pedagogía suvidagógica determina las dinámicas crítico-reflexivas, tanto en el docente como en los estudiantes y la institucionalidad. Éste enfoque crítico e inclusivo sirve de compuertas regulativas en la enseñanza y el aprendizaje desde lo humanístico, de tal manera que cuando estos no son conexos y predeterminados, sucede el caos pedagógico relacionado con la pérdida de juicios de valor y académicos, tanto interna como externamente.

Si lo planteado no es posible, entonces emergen las apatías, siendo los procesos lentos, lo que significa que no aparece nadie como responsable, sino que se da lo que (Morín, 2001: 21) denomina: *“las cegueras mentales, las cegueras del conocimiento”*. Esto hace que se pierden las curiosidades, a lo que (Freire, 1997:31) lo explicita de la siguiente manera: *“la curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no rigurosa, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia.”*

Cuando el docente, desde lo socio pedagógico y humanístico empieza a anotar las primicias que lo conmueven, producto de su curiosidad como

<sup>10</sup> Desde la ponencia se asume como la sensibilidad que se adquiere del roce social, cultural y académico que se produce en la práctica pedagógica, producto de la suvidagogía del enseñante. Cuando el profesor no se encuentra con éstas dinámicas crítico-reflexivas se torna insensible en relación con lo que sucede en su vida pedagógica.

<sup>11</sup> Es el sujeto que no estando estructurado en un saber o que por alguna circunstancia no lo ha alcanzado a tocar, cumplirá la norma primicia de entrar en acción dialogal con un nuevo saber.

enseñante, y que lo asume como posibilidad que puede ser más real que la propia realidad, estaría dando lugar, si persiste, a nuevos procesos teóricos de su esencia como enseñante u orientador de un saber.

Esta sistematización que el nuevo escudriñador de saberes está generando desde su mismidad<sup>12</sup> y que otros por no estar ubicado en lo que le gusta, no lo hace, no lo lee, porque para éste no significa nada, es imposible que se genere un hábito de comprender y analizar lo que hace, vive, observa, siente, disiente, comparte, y que desde aquí, es imposible que ese docente colabore con su diario de campo, porque de alguna manera, esto también requiere de quitarle horas a la ociosidad.<sup>13</sup>

Por el contrario, si el docente logra sistematizar su práctica pedagógica producto de los conexos de su obra psico sociopedagógica, inclusive, que lo conduzca a elaborar el Texto Abierto Conceptual en cualquiera disciplina, podrá darse la satisfacción de estar cumpliendo con uno de los mandatos de la profesión docente: formar y educar con sentido crítico por y para la vida.

Desde esta connotación, la pedagogía suvidagógica como enfoque crítico inclusivo, y liberador del sujeto y del saber, promueve desde su matriz esencia la des-contextualización y re-contextualizan del quehacer docente, lo cual conduce a que el enfoque en comentario sea el que siente las bases para que la práctica pedagógica pueda configurarse y llegue a ser histórica, social y educativa.

## CONCLUSIONES

Ante lo planteado, se puede manifestar que la pedagogía suvidagógica como enfoque emergente y crítico inclusivo, y amparado teórica y epistémicamente en los principios y autores antes señalados, ha permitido que se le presente desde La Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba-Colombia, a los docentes de América Latina y el Caribe, otra posibilidad para renovar, mejorar y/o configurar a los docentes tradicionales frente al hecho de convertirse en docentes vitales, y de ser un pedagogo tradicional a ser un suvidagogo. Ante esta realidad, el enfoque de la suvidagogía ofrece la posibilidad de configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto, con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad.

<sup>12</sup> Es todo aquello que le permite al individuo actuar por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse, de tal forma que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

<sup>13</sup> No me refiero a la ociosidad que hace parte de la calidad de vida, sino de la ociosidad que denigra de su propio ser.

Desde esta línea de argumentación, la suvidagogía fortalece y revaloriza las situaciones-fenómenos-eventos que se gestan en una relación social entre sujetos académicos. Esta es la razón por la cual el docente suvidagogo está en permanente acción transformadora de los bajos niveles de lectura, de la consecución de un discurso pedagógico y didáctico, de resignificar su saber pedagógico, de recuperar las prácticas y saberes institucionales, de configurar su práctica pedagógica, de sistematizar su saber y llevarlo a la escrituralidad, de estar involucrado en permanentes procesos de investigación y actividades teóricas, técnicas e innovadoras de la educación; es decir, la práctica profesional docente, no solo estaría integrada por las prácticas educativas, las prácticas de enseñanzas, y las prácticas pedagógicas, sino que emerge un cuarto tipo de práctica: la práctica suvidagógica, que es la condensación de las prácticas anteriores, y es la que permite la visibilidad de todas a través de la escrituralidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- González-Arizmendi, S. (2010). “La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica”. Ponencia presentada en el primer Simposio Internacional y Segundo Coloquio Regional de Investigación Educativa. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría SUE-Caribe.
- \_\_\_\_\_(2011). *Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de explorar a ser suvidagogo*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación, Fudepta.
- \_\_\_\_\_(2014). *Imaginario, vivencias y tensiones en la educación...Reflexiones suvidagógicas*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Ediciones Paloma.
- \_\_\_\_\_(2015). “Lectura y escritura sobre la práctica pedagógica como construcción social en contexto de enseñanza”. Segundo Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Barranquilla: Universidad del Norte.
- \_\_\_\_\_(2016). *Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica*. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba-Grupo Imaginario, Sociedad, Comunicación. Fudepta.
- \_\_\_\_\_(2016). *Un niño sin escuela...Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o pedagogía suvidagógica*. Montería: Universidad

de Córdoba. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Fudepta.

\_\_\_\_ (2016). “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.

\_\_\_\_ (2018). La suvidagogía...Enfoque crítico inclusivo para la transformación del docente, de la práctica pedagógica y de la praxis. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad, Imaginario, Comunicación-SIC, Ridepsu.

Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.

Foucault, M. (1994). La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós. S.A.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.

Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción al castellano Mercedes Vallejo Gómez. Bogotá: Mesa redonda Magisterio-Unesco.

Nietzsche, F. (2001). Schopenhauer como educador. Madrid: Biblioteca nueva.

\_\_\_\_ (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Busquets.

# MIRADA ETNOGRÁFICA Y FENOMENOLÓGICA DESDE LA MEMORIA HISTÓRICA: PRESIDENTES DE LA REPÚBLICA, SECRETARIOS Y MINISTROS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA (1847-2017)

CARLOS ARIÑEZ CASTEL

*UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CENTRO AMÉRICA, COSTA RICA*

## RESUMEN

El propósito de la investigación es contar con un texto de referencia histórica que muestre el rol de los mandatarios de Estado y Ministros de Educación en la construcción del sistema educativo de Costa Rica y analizar, mediante la memoria histórica, algunos vacíos o inflexiones necesarias para cimentar la identidad y singularidad de la educación costarricense a través de los personajes que detentan el poder político y administrativo desde la función pública.

La metodología utilizada fue del modelo conceptual ontológico que relaciona: contexto histórico a través de hitos y momentos constitutivos, el sujeto: Figuras políticas de Presidentes y Ministros de Educación y el Objeto: Paradigmas educativos. Los resultados son la sistematización de nombres, datos biográficos, profesiones y momentos históricos donde participaron 73 Secretarios de Instrucción Pública y Ministros de Educación Pública y sus respectivos periodos de gobierno, esquematizando su aporte a la identidad y memoria histórica del sistema educativo (1848-2017).

## INTRODUCCIÓN

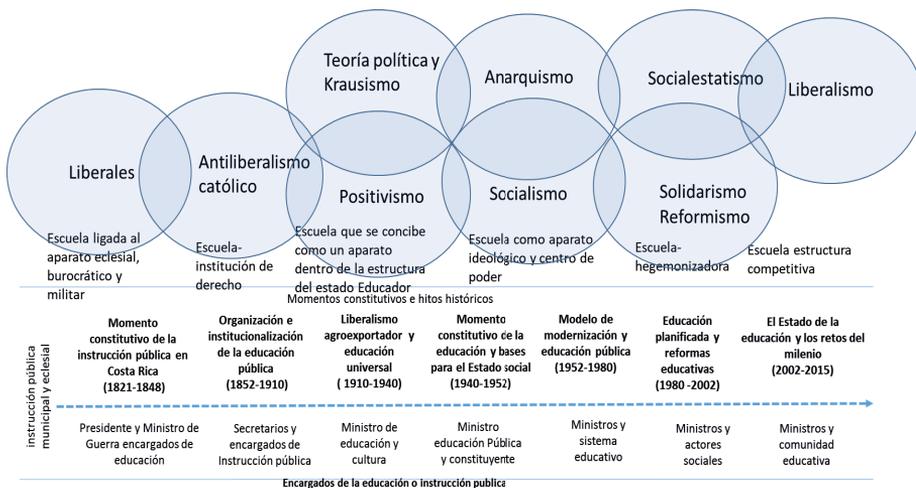
La identidad y la singularidad del sistema educativo costarricense ha sido un enigma para quienes han albergado en sus vidas y esfuerzos el trabajo en aulas, con niños y jóvenes, y se han preguntado cuales fueron los factores que diferenciaron a la educación nacional del resto de países en la región Centroamericana.

Una de las posibles vías, que puede ayudar a discernir estos momentos históricos, está en responder: ¿Cómo se llamaban y qué tiempo gobernaron los Secretarios y Ministros de educación Pública? ¿Quién condujo el sistema educativo?, ¿Quiénes lo construyeron, las bases y las reformas de la educación nacional? ¿Cuáles fueron las personas que destacaron o no en estos puestos de la administración pública? ¿Cuáles son los rasgos biográficos de Presidentes de la Republica, Secretarios y Ministros de estado?

La investigación presentada compila y sistematiza los personajes políticos y figuras gubernamentales, como los presidentes y los ministros de Educación Pública, que se presentan desde 1821 hasta 2017 como una línea del tiempo que nos ayuda a revisar los momentos históricos con los personajes públicos que actuaban e interactuaban en esos hechos o acontecimientos importantes.

Por ello, el carácter de la investigación tiene como base del análisis un carácter Fenomenológico y Hermenéutico crítico que puede describir las experiencias subjetivas y objetivas del proceso histórico, sus actores y sus hitos trascendentales de modo que se comprenda los cambios en el sistema educativo como fenómenos descriptivos.

Para ello la fenomenología nos ayuda, según Bogden y Biklen (2003), a reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia que nos puede ayudar a reconocer el proceso completo, como en el caso de esta investigación fue el análisis del conjunto de hechos y acontecimientos vitales que cambiaron de alguna forma la práctica y el fin de la educación costarricense.



**Gráfico 1.** Línea del tiempo, Educación de Costa Rica desde 1847 a 2017

En este proceso, la respuesta tendrá que ver con la singularidad de la historia y los procesos que han llevado, de una u otra manera, a Costa Rica a diferenciarse de los procesos históricos centroamericanos.

Para Tengelyi (2014a) la génesis de "singularidad" no es resultado de una confrontación entre las diferencias de un "sí mismo", ya constituido, y el "otro", sino que su advenir y devenir sucede en relaciones intersubjetivas y la configuración de la identidad.

Así, el fenómeno educativo es la construcción de una identidad que tiene que cambiar constantemente por fuerza de reacciones externas e internas, así es importante buscar en los actores sociales y sus personajes los elementos centrales para entender la construcción del ideario educativo nacional.

En Tengelyi (2007b) la renovación que no es resultado de la actividad intencional de una identidad, en este caso educativa, en un plano que se podría denominar “inconsciente fenomenológico”. En esta dimensión primordial de la experiencia acontecen “mociones de sentido”, impulsos de sentido, resultado de asociaciones pasivas.

Esta revisión del “inconsciente fenomenológico” será escenario de la fantasía donde se renueva constantemente el sentido, tiene lugar la experiencia de lo “extraño” (cf. Tengelyi 2007a 346) donde elementos de la historia, no entendidos desde la cronología pueden ser leídos con mayor profundidad.

Hablamos del inconsciente fenomenológico para determinar los momentos constitutivos y los hitos históricos, estos se construyen desde complejidades sociales por lo que es necesario “considerar la educación desde varias dimensiones o perspectivas que influyen en el desarrollo dentro la historia (en este caso de Costa Rica), de igual modo, conviene comprender como la educación actúa hacia la sociedad y dentro de la cultura y como, recíprocamente, estas la condicionan o determinan.” (Dengo, 1995)

En cuanto a lo hermenéutico crítico este enfoque plantea que es necesario “problematizar las relaciones entre las actividades constructivas y la naturaleza de los objetos, el historiador crítico necesitaría de un marco teórico capaz de superar el enfoque naturalista y de definir, al mismo tiempo, las tareas y desafíos propios de una historia crítica” (Kaulino, 2015)

## METODOLOGÍA

Las características de etnográfica de revisión histórica deben presentar las particularidades siguientes:

Indagar las actividades constructivas de los objetos no reflexionadas por parte de los actores históricos (ir más allá de la autorrepresentación que tienen los actores de sus propias actividades), (b) reconstruir la problemática en la que se realizan estas actividades constructivas (ir más allá de la autopresentación que hacen los actores de aquellos problemas cuya resolución es la meta de sus actividades teóricas y/o prácticas), (c) considerar que las actividades constructivas están impulsadas por intereses sociales (ir más allá de los intereses cognitivos reconocidos por los actores históricos) y (d) atribuir las actividades constructivas a sujetos sociales o a formaciones

socio-históricas generales (ir más allá del sujeto individual y reconstruir las redes de interrelaciones sociales)

(Danziger, 1984 citado por Kaulino, 2015).

El enfoque etnográfico permite a la vez utilizar técnicas e instrumentos de carácter comunicativo e interpretativo que explican los fenómenos, situaciones e interacciones que pasan dentro de los esquemas de dominio público como son lo institucional y el sistema educativo.

Este acercamiento etnográfico permitirá construir significados mediante la interacción entre actores y personajes políticos, realidades educativas, contexto y paradigmas educativos. La interpretación se realizará mediante este diálogo intersubjetivo donde la historia se puede leer desde diferentes comprensiones y se puede analizar las transformaciones desde distintos filtros investigativos.

La historia crítica es ayuda a esta propuesta a ver las singularidades de los fenómenos y reconstruir la historia a partir de los actores políticos y construir nuevos significados, ver los intereses sociales y analizar los sujetos sociales o a formaciones sociohistóricas generales.

El modelo de historia crítica nos acerca a estos planteamientos para ver los diferentes momentos e hitos históricos revisando los significados reales de sentido de cambio que se tienen en cada crisis o emergencia de un nuevo modelo educativo.

Es el sistema educativo el que se comporta en un cambio de fenómenos y “se visualiza la educación como un proceso socio-histórico, compuesto por contextos, escenarios y tiempos que van más allá del momento aulático y abarcan aspectos que involucran condiciones culturales, determinaciones sociales y la intervención de los sujetos involucrados, rasgos que la convierten en un fenómeno en constante movimiento...” (García & Piñon, 2015).

Esta forma de analizar los fenómenos históricos tiene que darse desde la historia crítica ya que con ella podemos ver con mayor acercamiento los movimientos dialécticos del sistema y su comportamiento del sistema educativo desde sus actores políticos, sus discursos y su manifestación en leyes.

Este revisar desde la etnografía ayuda a encontrar rasgos de identidad del sistema educativo costarricense a través de la memoria histórica, que es una forma de volver a leer la historia desde otros ángulos como indica Correa: “La identidad colectiva que defiende, justifica, legítima y promueve la memoria colectiva indica algo sumamente importante, define la identidad social del sujeto individual, del auténtico sujeto de memoria y pensamiento... identidad y memoria se complican: no se puede ver lo uno sin lo otro, y si hay lo uno, hay necesariamente lo otro”. (Correa 2002:683).

## RESULTADOS

Con base a los datos obtenidos en el Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR) en los expedientes de complementarios Colonial, Mortuales del Juzgado Civil y Alcaldes, Congreso y en particular en la sección de Educación Pública donde se corroboró los datos de las personas responsables de los cargos de educación desde que se funda la República independiente de Costa Rica.

Se toma como otra fuente importante las referencias del Archivo de la Curia Metropolitana (ACM) en las secciones libros sacramentales, actas de matrimonio, bautismos y defunciones donde se halla los datos de nacimiento y edad de los encargados de la educación pública.

Las referencias del Registro Civil de San José en las secciones de inscripciones de extranjeros, nacimientos y matrimonios también fueron importantes para definir lugares exactos de nacimiento, edad, inscripción antes de ejercer el cargo público.

Las publicaciones oficiales como la Gaceta Oficial de Costa Rica sirve para ver la fecha de los nombramientos e inicios y finales de mandatos los cuales tienen algunos errores de edición y tuvieron que ser cotejados con algunos textos históricos que hablan de fechas históricas importantes.

Conviene explicar que los elementos encontrados, tales como fechas de ingreso a los cargos y juramentación han tratado de ser lo más fieles a la realidad. En algunos casos, fue muy difícil hallar sustento documental por el paso de distintas oficinas gubernamentales hasta que se normalizó a partir de 1947 los datos de ingreso y salida de los Ministros de Educación Pública.

Este análisis que se hace a continuación recaba lo más importante de los datos obtenidos a nivel general, del periodo 1847 al 2017 que toma como elementos de análisis:

- a. Presidencia bajo la que se ejerció el cargo
- b. Encargado de Educación Pública
- c. Cargo según Gaceta Oficial de la República
- d. Fechas de inicio y final del mandato
- e. Tiempo de duración del mandato
- f. Edad al asumir el puesto
- g. Procedencia o nacimiento
- h. Número de mandato juramentado y algunas observaciones

**CUADRO 1. EJEMPLO DE MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE DATOS, GOBIERNO DE JOSÉ MARÍA CASTRO MADRIZ, PRIMER PRESIDENTE DE LA REPUBLICA (1847-1849)**

	ENCARGADO DE EDUCACIÓN	CARGO SEGÚN GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA	FECHAS DE INICIO Y FINAL DEL MANDATO
José María Castro Madriz (8 de mayo de 1847-15 noviembre de 1849)	1° Francisco María Oreamuno Bonilla	Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina	24 de mayo de 1847 Al 2 de octubre de 1847
José María Castro Madriz	2° Manuel José Carazo Bonilla	Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina	Del 2 de octubre de 1847 al 4 de octubre de 1848
José María Castro Madriz	3° Juan de Dios Céspedes Ramírez	Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina (interino)	8 al 24 de mayo del 1847, del 30 de agosto de 1847 al 2 de octubre 1847
José María Castro Madriz	4° José María Cañas Avilés	Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina	1 de junio al 29 de octubre de 1849
José María Castro Madriz	5° Joaquín Bernardo Calvo Rosales	Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina (interino)	9 al 16 de agosto de 1849

**PROMEDIO DE EDAD DE LOS MINISTROS Y SECRETARIOS DE EDUCACIÓN.**

La edad de los Ministros es importante ya que identifica, en cierta forma, el ímpetu o la medida que se le quiere dar al puesto del gabinete. registrándose así, el promedio de edad de los Ministros y Secretarios de Educación es de 42.2 años.

En el siglo XIX el promedio de edad era de 44.5 años en 40 nombramientos que hubo entre 1847 y 1900.

Entre 1900 y 1948, en la fundación de la Segunda República, existieron 28 nombramientos y el promedio de edad de los Ministros y Secretarios fue del 44.2.

Entre 1948 al 2017, existen 25 nombramientos para este cargo y el promedio de edad es de 48.32 años.

Ministro o Secretario de Educación más joven y más longevo.

Se toma como el rango más joven a 31° Luis Anderson Morua, Secretario de Relaciones Exteriores, Justicia, Gracia, Culto, Beneficencia e Instrucción Pública, que asumió a los 30 años, 11 meses, y que estuvo en el mandato 2 años, 1 mes, y 12 días y el rango más alto lo tiene el 28° (b) Justo Facio de la Guardia, Secretario de Educación Pública que estuvo del 13 de enero de 1931 - 26 de diciembre de 1931, cumpliendo 11 meses, y 13 días a los 71 años, 4 meses, y 25 días.

TIEMPO DE DURACIÓN DEL MANDATO	EDAD AL ASUMIR EL PUESTO	PROCEDENCIA	NUMERO DE MANDATO JURAMENTADO Y OBSERVACIONES
4 meses, y 6 días	45 años, 6 meses, 10 días	Cartago	(1) Primer Ministro de Educación y Presidente de la República, 12° Jefe de Estado de Costa Rica, 1844-1846 ) Hijo de Nicaragüense y guatemalteca
1 año, 0 meses, y 2 días	38 años, 3 meses, 7 días	Heredia	(2) Intendente General antes de ser Ministro
7 meses, y 25 días	45 años, 13 días	San José	(3) Jefe de Sección del Ministerio.
1 años, 4 meses, y 28 días	39 años, 3 meses y 23 días	Suchitoto, El Salvador	(4) Murió fusilado el 2 de octubre de 1860 en Puntarenas Héroe de la Campaña Nacional de 1856-1857
7 días	42 años, 25 días	Cartago	(5) Fue maestro de escuela, diputado al Congreso, presidente del Senado, miembro de la Asamblea Constituyente de 1847, secretario de la universidad de Santo Domingo. En 1830 publicó el primer periódico aparecido en Costa Rica "El Noticioso Universal", posteriormente colaboró en otros más.

El segundo Secretario de educación más joven fue, 34° Luis Felipe González Flores, Secretario interino, con el título de subsecretario que estuvo en el cargo del 8 de mayo de 1914 - 27 de enero 1917, y estuvo en el puesto por 2 años, 8 meses, y 19 días, a los 31 años, 10 meses, y 4 días.

El tercer cargo más joven fue la Ministra de Educación 55° Estela Quesada Hernández, Ministra de Educación Pública juramentada del 8 de mayo de 1958 - 1 de enero 1960 cumpliendo su cargo por 1 año, 7 meses y 21 días a los 31 años, 11 meses, y 4 días.

#### DURACIÓN DE MINISTRO O SECRETARIO DE EDUCACIÓN CON MÁS TIEMPO EN EL CARGO EN EL SIGLO XIX

El Ministro de Educación y Secretario de Instrucción Pública que más tiempo duro e el cargo es 9° José María Castro Madriz con 7 años, 2 meses y 12 días ejerciendo el puesto en 4 gobiernos diferentes y que apostaron por la experiencia, impulso y el prestigio político de este extraordinario gobernante.

El periodo más corto fue en el gobierno de José María Montealegre Fernández (14 de agosto de 1859-29 de abril de 1860) en que se juramentó tan solo por dos días, del 14 al 16 de agosto de 1859.

José María Castro Madriz tenía 40 años, 11 meses y 14 días el día de su posesión. El periodo más largo fue en el gobierno de Tomas Guardia Gutiérrez (11 de septiembre de 1877-6 de julio de 1882) donde tomó posesión del cargo del 9 de octubre de 1877-10 agosto de 1882 por un lapso de 4 años, 10 meses y 1 día a los 58 años, 11 meses, y 8 días.

La sexta y última vez que toma posesión del puesto es en el gobierno de Bernardo Soto Alfaro (12 de marzo de 1885- 8 de mayo de 1886) con el puesto de Secretario de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública, Culto, Beneficencia, Gracia y Justicia cargo ampliado y creado para el uso de plenos poderes en los ámbitos educación, religión y justicia. Este puesto fue del 12 de marzo - 11 de mayo de 1885 por un lapso de 1 mes y 25 días. En una edad madura de 66 años, 3 meses y 13 días asumió el puesto.

El segundo cargo más largo es el del Secretario Lorenzo Montufar Rivera estuvo 4 años y 25 de días en los puestos de (1) Ministro de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública, (2) Secretario de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública y Culto, (3) Secretario de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública, Culto y Beneficencia, (4) Secretario de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública, Culto y Beneficencia.

#### PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

A mediados del siglo XX, el Ministro que más tiempo estuvo en la cartera de educación fue don 41° Luis Dobles Segreda con 6 años, 4 meses y 21 días entre las fechas.

Luis Dobles Segreda coadyuvó en las administraciones de Ricardo Jiménez Oreamuno del 3 de septiembre de 1926 - 8 de mayo de 1928, en el gobierno de Cleto Gonzales Viquez del 8 de mayo de 1928 - 7 de noviembre de 1929, en la administración de León Cortez Castro entre 8 de mayo -22 de junio de 1936 y el gobierno de Otilio Ulate Blanco, 8 de noviembre de 1949 - 14 de enero de 1950<sup>14</sup>

El segundo que más administro la cartera de Educación fue en el gobierno de don Rafael Ángel Calderón Guardia, donde es nombrado el señor 52° Hernán Zamora Elizondo como Secretario de Educación Pública del 29 de febrero -8 de mayo de 1944, por 2 meses, y 8 días y ratificado en el gobierno de Teodoro Picado Michalski del 8 de mayo de 1944 - 20 de abril de 1948 por un lapso de 3 años, 11 meses, y 0 días. El total de su mandato, entre los dos periodos, es de 4 años, 1 mes y 8 días.

<sup>14</sup> Tomamos esta última fecha como parte de la primera mitad del siglo XX, ya que el personaje fue el precursor de varias reformas importantes en esos tres periodos previos.

**DE 1948 A 2017**

En un periodo convulso y complejo asume la cartera de Educación don 53° Uladislao Gómez Solano el 8 de mayo de 1948 - 2 de abril de 1949 por el lapso de 1 años, 6 meses designado por Junta Fundadora de la Segunda República.

El segundo mandato es en el gobierno de José Figueres Ferrer del 8 de noviembre de 1953- 14 de abril de 1958 por un lapso de 4 años, 5 meses y 6 días. El tercer mandato con don José Figueres Ferrer, con un periodo completo del 8 de mayo de 1970 - 8 de mayo de 1974.

En total, Uladislao Gómez Solano, estuvo en la cartera un total de 9 años, 11 meses y 6 días.

El segundo periodo más largo lo tiene don 72° Leonardo Garnier Remoló, Ministro de Educación Pública, en el gobierno de Don Óscar Arias Sánchez, del 8 de mayo de 2006 - 8 de mayo de 2010, en un primer periodo y en un periodo continuado, en el gobierno de Dona Laura Chichilla Miranda, del 8 de mayo de 2010 - 8 de mayo de 2014.

Don Leonardo Garnier Remoló, tiene en total 8 años continuos de ejercicio en la cartera de Ministro de Educación Pública iniciado el siglo XXI, cuya carrera política y administrativa en el sector público termina en el 2017.

**MUJERES MINISTRAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

La Ministra de Educación 55° Estela Quesada Hernández, Ministra de Educación Pública juramentada del 8 de mayo de 1958 - 1 de enero 1960 cumpliendo su cargo por 1 año, 7 meses y 21 días a los 31 años, 11 meses, y 4 días es la primera mujer en ostentar el cargo público.

En el gobierno de Rodrigo Carazo Odio ( 8 de mayo de 1978 - 8 de mayo de 1982) juramentaron a 63° María Eugenia Dengo Obregón, hija de don Omar Dengo Guerrero, reconocido educador y pedagogo costarricense, en el cargo de Ministro de Educación Pública del 8 de mayo de 1978 - 8 de mayo de 1982. Fue la Ministra mujer que más tiempo duro en el cargo, por un lapso de tiempo de 4 años, y también, única mujer Ministra de Educación que cumple un periodo íntegro de mandato n el siglo XX.

En un corto periodo de tiempo, de 1 año y 22 días, cumple la función de Ministra de Educación Pública, doña 70° Astrid Fischel Volio, del 8 de mayo de 2002 - 2 de junio 2003, siendo la primera Ministra Mujer del siglo XXI en esa cartera de Estado.

**Lugar de nacimiento de los Ministros y secretarios**

De 93 cargos juramentados en la cartera de Educación, 36 son puestos ocupados por personajes nacidos en San José, 21 puestos nacidos en Cartago, 10 personas nacen en Alajuela, 9 puestos nacidos en Heredia, , 1 ministro es de Puntarenas.

En la segunda mitad del siglo XIX, 15 Ministros y Secretarios relacionados con Educación e Instrucción Pública de 38 puestos estaba relacionada con gente que había nacido en Cartago, 14 cargos juramentados provenían de San José Naturalizados como Ministros de Educación

En el gobierno de José María Castro Madriz, el Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina, Don 4° José María Cañas Avilés nace en Suchitoto, El Salvador y cumple el mandato por 1 años, 4 meses, y 28 días. Es el primer naturalizado en obtener este mandato.

Don 20° Ascencio Esquivel Ibarra, Presidente de Costa Rica entre 1902 y 1906, es Secretario de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública, Culto, Beneficencia, Gracia y Justicia del 11 de mayo de 1885-8 de mayo de 1886. Don Ascencio Esquivel nace en la población de Las Piedras, Nicaragua. Es el Primer Nicaragüense Secretario de Educación y presidente de la Republica.

Rafael Iglesias Castro (7 de mayo de 1898-8 de mayo de 1902), juramenta a don 28° Justo Facio de la Guardia como Secretario de Educación Pública el 7 de mayo de 1898 -7 de julio de 1899. Don Justo Facio nace en Santiago Veraguaz-Colombia, aunque es actualmente de Panamá, cuando todavía no se había independizado de aquel país. Tuvo dos mandatos importantes. El segundo mandato fue con don Cleto Gonzales Viquez, 13 de enero de 1931 - 26 de diciembre de 1931.

Los guatemaltecos 6° Lorenzo Montufar Rivera (19 de septiembre de 1856-4 de agosto de 1857 y en los periodos 27 de abril-9 de agosto de 1870, 10 de agosto de 1870- 30 de marzo d 1871, 8 de mayo 1872- 6 de septiembre de 1873), 8° Nazario Toledo (11 de noviembre de 1857 al 8 de marzo de 1859 y 8 de mayo al 14 de agosto de 1859) y 18° Rafael Machado Jáuregui (7 de agosto de 1876-11 de septiembre de 1877) fueron los tres Ministros y Secretarios de educación que estuvieron a inicios de la república en ese cargo.

Secretarios y Ministros de educación cuyas profesiones están ligadas al cargo

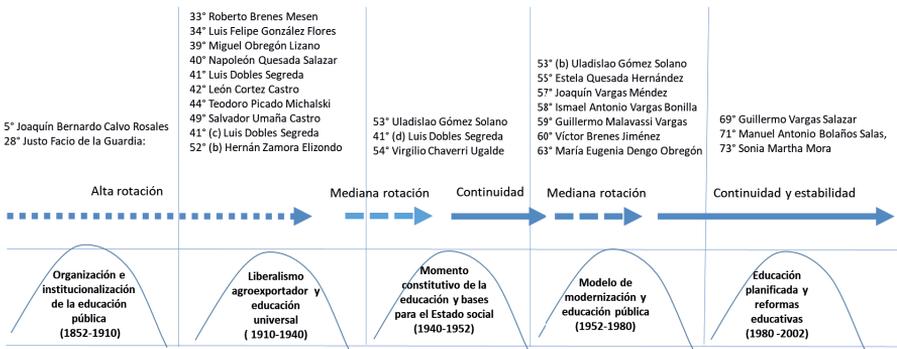


GRÁFICO 2.

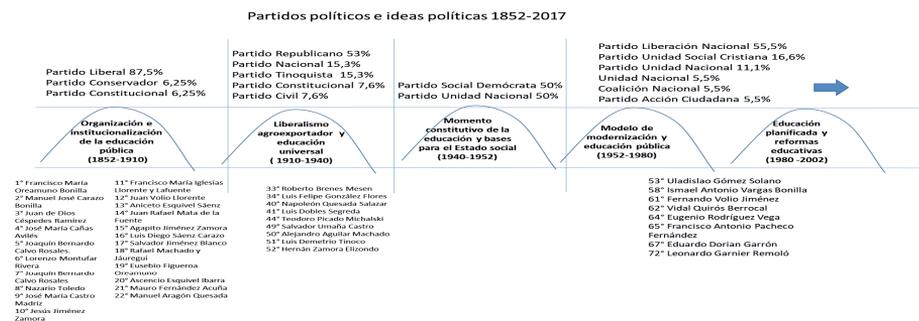
Ministros y Secretarios de Educación e Instrucción Pública, presidentes de la Republica en el siglo XIX

El puesto de Ministro de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina del 24 de mayo de 1847 al 16 de agosto de 1849, 2 años, 2 meses, y 20 días (815 días) fue el puesto con mayor concentración de poder en un gobierno ya que considero el erario público, la educación y ejercito como base del poder del Estado en ese momento. Este puesto fue considerado clave ya que promovió a 5 funcionarios a ser elegidos o fueron elegidos en el pasado presidentes o Jefes de Estado.

Esto se corrobora cuando entre el periodo de 1847 a 1902, Ministros y Secretarios de educación fueron presidentes de la república, entre ellos podemos contar con: 1° Francisco María Oreamuno Bonilla (12° Jefe de Estado de Costa Rica, 1844-1846) , 9° José María Castro Madriz (8 de mayo de 1847-15 noviembre de 1849) y (8 de mayo de 1866-1 noviembre de 1868), 10° Jesús Jiménez Zamora ( 8 de mayo de 1863-8 de mayo de 1866), 13°Aniceto Esquivel Sáenz (8 de mayo-30 de julio de 1876), 24° Rafael Iglesias Castro (8 de mayo de 1894-7 de mayo de 1898) y (7 de mayo de 1898-8 de mayo de 1902).

Podemos decir que el inicio de la república se inicia con José María Castro Madriz (abuelo) y Rafael Yglesias Castro (nieto), sus padres fueron Demetrio Yglesias Llorente y Eudoxia Castro Fernández, hija de José María Castro Madriz. En los dos casos fueron los que dieron un énfasis al ámbito educativo, desde lo político y la práctica educativa.

José María Castro Madriz fue de joven educador, junto con su primera esposa, quien murió muy joven, e Yglesias Castro fue maestro en Heredia, luego Inspector Escolar de la provincia; profesor de Castellano y Literatura sucesivamente en el Liceo de Costa Rica, en el Colegio Superior de Señoritas y en la Escuela Normal de Heredia.



**GRÁFICO 3.**

## CONCLUSIONES

La identidad institucional e histórica también se ve en los nombramientos y cargos según Gaceta Oficial de la República para los encargados o designados de la cartera de Instrucción o Educación pública, sus fechas de inicio y final del mandato.

Algunos aspectos que concluimos son:

- Los nombres y apellidos de los Ministros y Secretarios de Educación Pública son vitales para reconocer el inconsciente colectivo que nos vuelve a armar escenarios donde se gobernó y con qué perspectiva personal e ideológica. No solo son elementos para un análisis de la cultura educativa del país sino de sus gobernantes, pues al nombrarlos en sus respectivas líneas del tiempo y paradigmas podemos observar esa contundencia de los hombres y mujeres que, atinados o no, dirigieron la política educativa de un sistema de educación costarricense en constante cambio.
- Los gobiernos de turno, sus plazos y sus periodos, son el mejor mapa de lectura del proceso educativo en Costa Rica. Es muy difícil especular si hay una claridad en los tipos de gobiernos, ideologías imperantes y los partidos políticos que dirigen estos cambios.
- Las dos grandes formalizaciones de la Educación se dan en dos grandes cambios uno conceptual: el de Instrucción Pública a Educación Pública y el otro práctico: que es el puesto de Secretaria de Instrucción Pública al cambio de Ministerio de Educación Pública que conlleva una carga de perspectiva de lo que ha dado a Costa Rica de ser el país con mejor enfoque en la educación en Centroamérica.
- La relación política, entre los que ejercieron el cargo de educación y luego fueron presidentes de la República nos muestra coincidencias con las bases institucionales de un Estado educador, como decía María Eugenia Dengo, pero más aún otro eje diferenciador de las élites empoderadas del siglo XIX y XX que apostaron por una educación como guía de desarrollo de sus ciudadanos.
- La edad de los Ministros y Secretarios de Educación muestra que los procesos más bien fueron llevados por un promedio de edad permanente el de 42 años, que implica ser muy longevo en el siglo pasado e inicios del siglo XX y muy joven a inicios del siglo XXI.
- Las carteras de más tiempo en el cargo son una señal de que los puestos claves de educación pública podían ser puestos netamente políticos como fue el de José María Castro Madriz, puesto para generar cambios profundos como el de don Uladislao Gámez en 1948 o mantener una armonía y estabilidad (*stauo quo*) como el periodo de don Leonardo

Garnier para inicios de este siglo. Ello podría ser un buen motivo de análisis académico y de discusión en dos vías: políticas públicas permanentes o personalidades que hacen el cargo público.

- Un tema sensible es el tema de género, aunque históricamente con más puestos femeninos desde 1953, hubo 4 ministras, de las cuales, una terminó el mandato completo el siglo XX. La discusión tiene que ver con la identidad patriarcal de la educación o la filosofía de que los cargos públicos son menos dados a mujeres. Ello puede darse como inicio de una discusión que contemple también, los nuevos elementos de identidad sexual.
- Las carteras y juramentaciones de la educación pública en sus cargos públicos tienen que ver con periodos de alta rotatividad en el puesto: 1842-1902, el promedio de duración del mandato de un encargado de la educación era de un año y siete meses. Periodos de 1902 a 1948 hubo 14 gobiernos juramentados de los cuales promedio de duración del mandato de un encargado de la educación era de un año y nueve meses por periodo presidencial. De 1948 al 2017, hubo 18 gobiernos juramentados de los cuales promedio de duración del mandato de un encargado de la educación era de un año y tres meses por periodo presidencial. Lo que en términos generales se puede decir, es que hubo significativamente procesos estables genéricamente.

Al establecer la edad al asumir el puesto y la procedencia o nacimiento de los Secretarios y Ministros de Educación se vio la sistematización de las edades y lugares de nacimiento donde se pudo focalizar los centros urbanos donde se ejerció los cargos de educación Pública en la historia.

- Es clara la centralización del poder se distribuye de esta manera: de 73 puesto juramentados, 36 son puestos ocupados por personajes nacidos en San José (49%), 21 puestos nacidos en Cartago (29.5%), 10 personas nacen en Alajuela (13.6%), 9 puestos nacidos en Heredia (12.3%), 1 ministro es de Puntarenas (1.3%) y otros nacidos en otros países (0.8). Lo cual indica que el valle central fue el lugar de nacimiento y el posicionamiento político de los Ministros y Secretarios de Educación Pública.
- En cuanto a la edad, el cargo de menos edad: 31° Luis Anderson Morua, Secretario de Relaciones Exteriores, Justicia, Gracia, Culto, Beneficencia e Instrucción Pública, que asumió a los 30 años, 11 meses. El dignatario más longevo fue 28° Justo Facio de la Guardia, Secretario de Educación Pública que estuvo del 13 de enero de 1931 – 26 de diciembre de 1931, cumpliendo 11 meses, y 13 días en el puesto a la edad de 71 años, 4 meses, y 25 días.

- En estos dos procesos es importante señalar que tanto el lugar de procedencia como la edad son rasgos importantes cuando se trata de ver como el sistema educativo tiene espacio donde se desarrolla el paradigma y el perfil generacional que asume ese paradigma. Es necesario analizar también la historia de la educación a través de generaciones. Por ejemplo, La generación de 1820 a 1847 es una generación de precursores y próceres, la facción de los liberales de 1910 a 1940 cumplen un rol importantísimo, los grupos generacionales de 1948 y la Fundación de la Segunda República también muestran una gran idea de llevar a cabo cambios en los momentos constitutivos del país.

El establecer la presidencia, el mandato de educación, las profesiones de los gobernantes y los momentos constitutivos e hitos históricos de la Educación en Costa Rica.

- En esta revisión, lo insólito tiene que ver con el análisis de la influencia de las profesiones o actividades económicas tiene que ver con los paradigmas que se implementan en el sistema educativo. Así se puede ver una serie de Abogados, bachilleres en Leyes y Filosofía, 32 en total (71,1 %) que fueron los que hicieron un paradigma basada en la legislación educativa y el sistema de obligatoriedad ( modelo de compulsiones) entre los años (1852-1910)
- El sistema liberal y su ideología fue predominante entre Ministros y Secretarios de Educación Pública (1910-1948), llegando a tener 16 encargados con la profesión de: Maestro, Educador, escritor, periodista, psicólogo, futbolista y temas relacionados a la enseñanza (80 %)
- Profesiones predominantes en Ministros y Secretarios de Educación Pública, periodo Modelo de modernización y educación pública (1952-1980) son de Maestro, Docente, abogada, biólogo escritor, periodista, psicólogo, futbolista y temas relacionados a la enseñanza (54 %) en seis cargos juramentados y aunque no fue dominante la profesión lo fue el carácter ideológico del Estado Benefactor o Estado Socioestatista.
- Los demás periodos merman de educadores en los cargos de Ministros por lo que también coincide con los gobiernos neoliberales y neoconservadores que se da después de los años ochenta y la crisis del sistema educativo.

En la discusión sobre memoria histórica e identidad del sistema educativo costarricense. Teniendo como meta establecer algunos criterios para analizar la historia desde otra perspectiva.

Desde la Identidad del sistema educativo costarricense:

- La identidad a través de la sistematización cronológica es volver a leer la historia de la educación para revisar con mayor detenimiento los macro paradigmas, que tienen que ver con la historia oficial y constituida hasta hoy. Que está basada en:
  - a. Patriarcas y fundadores del sistema educativo costarricense.
  - b. Las grandes reformas educativas y a los periodos de modernización
  - c. Personajes ligados a movimientos con enfoque social y constestarios.
  - d. Revisión del sistema educativo y el crecimiento institucional
- La revisión de los meso paradigmas, basados en hitos y momentos constitutivos los cuales son un acuerdo de historiadores y educadores, además de hechos históricos que se van encontrando cada vez para mejorar los datos históricos que se tiene hasta la actualidad.
- La revisión de los micros paradigmas, que son los aspectos de prosopografía y de la teoría de las redes sociales para encontrar quienes, como, cuando y donde tuvieron un Ángulo de poder en los aparatos estatales de gobierno.

Desde la singularidad del sistema educativo costarricense

- Se consiguió líneas del tiempo claras que identifiquen los momentos históricos y los actores políticos dentro del sistema educativo.
- Esta búsqueda de la singularidad histórica que hace un análisis diferenciado y contrastante de la historia oficial y enciclopédica, que en gran parte fue construida por personalidades, grupos sociales, organizaciones sociales y religiosas, además de otros actores prominentes.
- Uso de nuevos enfoques teórico-metodológicos como la utilización de la prosopografía y de la teoría de las redes sociales nos han dado valiosos aportes sobre las dinámicas sociopolíticas de Costa Rica.

Desde la memoria histórica y los datos históricos

- La necesidad de revisar las resistencias y las hegemonías de cada periodo histórico fuera del contexto de la historia enciclopédica, mostrando los actores de los grupos dominantes y las minorías creativas o en resistencia, para así ver desde otra arista como se alimenta el sistema educativo en Costa Rica.
- Las líneas de tiempo y las matrices de sistematización es una primera forma de acercamiento a los micro paradigmas que necesitan ser analizados desde un proceso histórico macro y meso paradigmático,

así el mismo sistema educativo tendrá las posibilidades de releer la historia.

Desde el “Inconsciente fenomenológico” y redes de interrelaciones

- El inconsciente colectivo ha cambiado de un paradigma a otro en educación pública. En los inicios republicanos (1847-1902), el afán fue volver ciudadanos autónomos, libres y capaces de tomar sus propias riendas como destino. El arquetipo dominante siempre fue la instrucción pública como un paternalismo autoritario pero que era capaz de educar a los más débiles y pobres. Así la figura de los caudillos y las familias entre élites educadas eran base de la escogencia de hombres con ese perfil. Un ejemplo es la familia Castro Madriz o la Familia Mora-Oreamuno, dos ejemplos reales de este inconsciente colectivo.
- El segundo arquetipo, era el liberal (1910-1948) que es el de educación pública como de un orden social patriarcal, con una figura dominante que institucionaliza al Estado en el sistema educativo, cuyas bases están asentadas en ese proceso. Así en este proceso podemos ver los jerarcas que determinan el destino de la educación (véase Mauro Fernández, Joaquín García Monge, Omar Dengo, Alfredo González Flores)
- El tercer arquetipo es el de (1948 en adelante) donde la institución prima sobre los personajes, entonces la educación pública tiene base en la forma en que la estructura estatal, más vista como un modelo matriarcal, acoge al quien la usa para ser arropado por los brazos institucionales. Así las instituciones estatales como el Ministerio de Educación Pública (MEP), la Universidad de Costa Rica (UCR), por ejemplo, sintetizan el modelo educativo de un país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Secretaria Educación, Expedientes 4.516, 3835, 5945, 5949 (1825) San José, Costa Rica
- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Secretaria Educación, Informes Alcaldes. Expedientes 4.569. (1851) San José, Costa Rica
- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Congreso, Expedientes 5.628, 5.698, 5.993, 56 ss, 5.680 bis, 7.051, folio 1; San José, Costa Rica
- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Mortuales Independientes, Expediente 1.472, 2.395, 3.253, 3.679, 3.748 Heredia, Costa Rica
- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Mortuales Juzgado Civil y Alcaldes, Expediente 1.445, 1.272 San José, Costa Rica
- Archivo Nacional de Costa Rica. (n.d.). [Manuscrito] Mortuales Juzgado Primero Civil, Expediente 9.146, 9.418, 9.426, 15.492. San José, Costa Rica

- Barquero, Mario (2005). Relación entre Estado e Iglesia en Costa Rica a través de su historia. *Revista De Historia De América*, (136), 103-128.
- Botey Sobrado, Ana María: Costa Rica, Estado, Economía, Sociedad y Cultura: desde sociedades autóctonas hasta 1954. San José, Costa Rica. Edit Universidad de Costa Rica.
- Costa Rica. (1923). Documentos históricos posteriores a la independencia. San José, C.R.
- Crespo, Isabel (2013). «Tertulia Patriótica de Cádiz (17 de octubre de 1810-15 de febrero de 1811)». Edición, introducción y notas de María Angulo Egea. Cádiz: Biblioteca de las Cortes de Cádiz, 10, 2011. Cuadernos Dieciochistas, (0), 331.
- Cruz, V. ., Fischel, V. A., Quesada, C. J. R., & Salazar, M. J. M. (2003). Historia de la educación costarricense. San José, Costa Rica: EUNED, Ed. Univ. Estatal a Distancia.
- Dengo, M. E. (1995). Educación costarricense. Euned.
- Dengo, M. E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. M. Salazar(Ed.), *Historia de la educación costarricense* (pp. 193-265). San José, Costa Rica: EUNED.
- Escolano, A. (enero-abril, 1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistade-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Fischel, A. (2013). La educación costarricense: Entre el liberalismo y el intervencionismo. En J. Salazar(Ed.), *Historia de la educación costarricense* (pp. 73-116). San José, Costa Rica: EUNED
- Gaitán, C. U. (2015). Gesta Heroica, Ocultamiento Histórico E Identidad De Clase. *La Prensa Costarricense Y El 1° De Mayo (1858-1913)/Heroic Feat, Historical Hiding And Identity Of Class. Costa Rican Press And May 1st. (1858-1913)*. *Revista De Ciencias Sociales*, (148), 101-107,110.
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- González, L. F. (1945). *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica* (Vol. 1). Imprenta Nacional.
- Hernández, T. V. (2002). Educación y desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, (2), 81-86.
- Imprenta Nacional, 2016. Vargas, Jean Paul. *El Ocaso del Presidencialismo Costarricense*. Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. 1er edic. San José, Costa Rica.
- Jiménez, I. M. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 8(2).

- Martínez Gutiérrez, Bernal: Cronología de la educación costarricense [recurso electrónico] / Bernal Martínez Gutiérrez. - 1ª ed. - San José:
- Molina Jiménez, I. (2015). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica*, 8(2).
- Molina, Ivan. (2004). La democracia costarricense: una propuesta de periodización y re conceptualización (1821-1948). *Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica*, 42(105), 51-60.
- Mora, Gerardo (2004): *Grandes Maestros Costarricenses*. 1era edición. San José. Edit. Universidad de Costa Rica.
- Muñoz, E. M. (2008). Elites Instruidas En La Costa Rica Colonial, 1564-1718. *Revista De Historia*, (57/58), 85-107
- Palmer, S., & Gladys, R. C. (1998). Educating seniorita: Teacher training, social mobility, and the birth of costa rican feminism, 1885-1925. *The Hispanic American Historical Review*, 78(1), 45-82. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/222492517?accountid=32236>
- Quesada Camacho, Juan Rafael (2007). Educación y ciudadanía en Costa Rica de 1810-1821. Del crepúsculo colonial al umbral de la modernidad política. UCR.
- Quesada Camacho, Juan Rafael. Estado y educación en Costa Rica: del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado Interventor, 1914-1949. San José, Costa Rica. Edit. Universidad de Costa Rica , 2003. Cuadernos de Historia de las Instituciones en Costa Rica.
- Quesada Camacho, Juan Rafael. La educación en Costa Rica; del apogeo del liberalismo al nacimiento del Estado Benefactor (1886-1948) . Antología de historia de las Instituciones Costarricenses. San José. Editorial Universidad de Costa Rica. Cuadernos de Historia de las Instituciones en Costa Rica.

# **EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA DESDE LA ASIGNATURA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD.**

**KLÉVER HERNÁN GARCÍA GALLEGOS  
SILVIA MARIBEL SARMIENTO BERREZUETA  
REYNIER GARCÍA RODRÍGUEZ**  
*UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN*

## **RESUMEN**

“Donde hay movimiento, hay vida”

La asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad es esencial en la formación de los licenciados en la Carrera de Educación General Básica, sin embargo, se han detectado dificultades en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa de los docentes en formación. Razón que movilizó al planteamiento de una propuesta curricular con una mirada diferente que va dirigida a transformaciones y mejoras. Es significativo desde la esencia del trabajo el logro de un profesional motivado, innovador, proactivo y facilitador; lo que provoca una fractura de la escuela tradicional para convertirla en una escuela innovadora. De igual modo se incluye en el trabajo la metodología aplicada y los resultados alcanzados como manifestación directa de mejoras continuas que identifican a la universidad, constituyéndose en una guía de perfeccionamiento en esta asignatura o concluir con el tipo de carácter.

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad continúa el debate sobre el papel de la Educación Física de manera general y de la enseñanza aprendizaje de la Psicomotricidad de manera particular en el desarrollo integral humano y social. Ocupación constante de muchos teóricos en diferentes escenarios en donde el ser humano se desarrolla y aún más visible en las Instituciones de Educación Superior que se dedican a la formación de futuros docentes. En ese escenario se vuelve importante y urgente considerar el desarrollo de la competencia investigativa en los docentes en formación.

Desde esta propuesta se pretende desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes que cursan el VIII ciclo en la carrera de Educación Básica, desde la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad acorde

a un país en donde los avances en este sentido no han tenido mayor logro. Reto enorme para aquellos profesionales del área docente.

Las transformaciones que está viviendo el mundo en los aspectos sociales, económicos, políticos, y culturales, aunado a los grandes avances de la ciencia, la tecnología y la información han dado inicio a un nuevo momento histórico, de donde emergen nuevos retos para la sociedad actual basada en lo que impone la sociedad de la información y el conocimiento.

Estos cambios impactan al sistema educativo universitario en todo el mundo y el Ecuador no puede quedar soslayado. Estos procesos continuos de cambio ha producido la necesidad de plantear una nueva visión de la formación del docente. El perfil de salida del docente debe ir acompañada por la competencia investigativa para que pueda asumir los nuevos retos en contextos diversos.

Es por eso que en cuanto a la organización de los aprendizajes se debe pretender lograr que se gestionen los mismos desde la propia práctica del aprendiz. El nuevo enfoque de la formación de los futuros profesionales de la educación debe considerar los escenarios de aprendizaje reales en donde se integren el contexto, los saberes y la cultura desde los procesos de la enseñanza en la escuela.

A decir de Pérez, Á. (2012) el diseño del currículum debe concebirse de una manera tan flexible y dinámica que permita la aparición del currículum emergente, aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos planteen nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés.

De lo dicho anteriormente se hace imprescindible que la Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad en la carrera de Educación Básica tome el matiz con el enfoque expuesto en los párrafos anteriores y más aún cuando se desea desarrollar la competencia investigativa desde esta asignatura. El mismo supone ir más allá de los contenidos mínimos funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar docentes con competencias investigativas en los procesos de enseñanza en la escuela.

En conclusión se puede manifestar que se requiere de una reflexión sobre la necesidad de un planteamiento metodológico de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad, en donde se considere un enfoque de desarrollo de la capacidad investigativa con énfasis en la capacidad para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos.

El presente trabajo tiene como objetivo: Fundamentar una propuesta curricular, que contribuya a la transformación y mejora de la asignatura Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad desde la teoría, la descripción metodológica y resultados obtenidos.

## **DESARROLLO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **UN ENFOQUE TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD A UN INNOVADOR**

Desde la antigüedad se concibe al ser humano como un ser dual, compuesto por dos partes: el cuerpo y el alma. Esta concepción perdura hasta la actualidad en la mayoría de los casos, cuando se considera al ser humano que está compuesto por dos entidades distintas: su realidad física por una parte, identificada claramente con el cuerpo, que posee las características de los elementos materiales y por otra parte, una realidad que no consideramos directamente tangible y que se relaciona con la actividad del cerebro y el sistema nervioso a la que se denomina mente.

Al revisar algunos estudios se puede manifestar que en la escuela ecuatoriana por lo general siempre ha primado lo intelectual sobre lo motor y el desarrollo personal. A lo largo de la historia se hace notable lo difícil que se ha vuelto el erradicar estas prácticas. La llegada de la psicomotricidad parece que podría acercar posiciones, pero la psicomotricidad que se instala en la escuela sigue primando los aspectos psicológicos sobre los motores. Resultado, entre otros de la misma formación del docente. Es por eso que se vuelve emergente contribuir a una formación integral del futuro docente y como no hacerlo desde la preparación de los futuros docentes con el enfoque de desarrollar la competencia investigativa.

El enfoque del desarrollo de la competencia investigativa desde la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad supone ir más allá de los contenidos teóricos, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, pueden también reformular esos conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores (Pérez, Á., 2012).

Llegando a ese punto se percibe una consecuencia clara de un docente formado en la competencia investigativa es el cambio de actitud que supone, y especialmente el cambio en la preparación y en los métodos de trabajo del docente. La Psicomotricidad desde la enseñanza y aprendizaje debe lograr poner en relación dos elementos: lo psíquico y lo motriz, objetivo que hasta el momento no se ha logrado en su totalidad.

Es importante que en la actualidad el docente deje de considerar al cuerpo como solo el vehículo de la presencia del ser humano en el mundo, no solo como una asociación de huesos, músculos, ligamentos y articulaciones. Ni solo como una asociación de contracciones o impulsos nerviosos ni únicamente como un instrumento que nos sirve para medir, calibrar o procesar información, ni tan siquiera como referencia espacial y temporal. El cuerpo es algo más, es el lugar desde el que vivimos la afectividad, la emoción y el deseo. Es el

primer medio de comunicación con otro ser humano. El que precede y prepara las otras formas de comunicación en particular el lenguaje.

En esas interrelaciones de funciones complejas del ser humano como compuesto de mente y cuerpo es importante que el docente en formación se ensaye desde muy temprano, desde sus prácticas pre profesionales sobre el estudio e intervención de casos que se suscitan en los centros educativos de Educación Básica, en cuanto a problemas motrices en el proceso de aprendizaje. Más si se trata de un escenario donde priman las interacciones escuela-familia-comunidad.

Un elemento importe a considerar en esta reflexión es la globalización de la información mediante el internet que exige a los docentes a darse cuenta de que la innovación que se propone demanda cambios en su auto concepto, en su actitud y en sus competencias profesionales, máxime si se trata del desarrollo de la competencia investigativa.

En este aspecto cabe señalar que como menciona Pérez, A. (2012) “...vivimos en una aldea global y en la era de la información, una era de cambio vertiginoso, incremento de la interdependencia y de la complejidad sin precedentes, que está provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar”. De esta manera se logra una innovación en la propuesta y se rompe con lo que tradicionalmente se venía desarrollando.

El estudio teórico de la psicomotricidad ha sido abordado durante la historia por varias ciencias por citar algunas, la neurología, neurociencia, psicología, pedagogía. Sin embargo existen muchos temas por dilucidar. Más aún si se trata de la enseñanza aprendizaje de la psicomotricidad. De allí la importancia del presente proyecto docente, pues el hablar sobre el desarrollo psicomotriz es hablar de la vida misma, con una sobrecarga de responsabilidad cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de la psicomotricidad.

El objetivo central de la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad debe tender a estructurar el conjunto de la personalidad del sujeto en las líneas del Buen Vivir, a favorecer la evolución y la adaptación de los comportamientos motores, afectivos, sociales y cognitivos de cada persona con su entorno en las dialécticas sujeto-cuerpo-entorno. Sobre lo dicho anteriormente Rigal, R. (2010) manifiesta que se debe apoyar en los siguientes postulados: la unidad de los componentes bio-psico-sociales de la persona; la interacción entre las funciones psíquicas y motrices; la importancia que tienen nuestro sí y nuestro cuerpo en el centro de las relaciones con nosotros mismos, los demás y el entorno: somos nosotros quienes vivimos las relaciones con nuestro entorno social y nuestro entorno físico.

Es importante comprender a decir de Guilmain (1935) que el cerebro, por el pensamiento y la voluntad, actúa sobre el músculo que, a su vez, actúa sobre

el cerebro y mejora el comportamiento global de sujeto. Es por ello que los ejercicios físicos deben reestablecer la voluntad de acción del sujeto y liberar su motricidad.

Desde lo expresado anteriormente se puede subrayar que la competencia investigativa en el docente en formación debe provocar en él mismo, el interés por tener curiosidad por plantearse varias reflexiones y cuestionamientos sobre la importancia del movimiento y motricidad en las diferentes fases del desarrollo infantil.

El estrecho vínculo existente entre las diversas estructuras que conforman al ser humano como los son su estructura somática, afectiva y cognitiva, se debe considerar holísticamente.

Considerando la idea anterior, el docente se torna un facilitador y agente garantista que permite que la personalidad del niño se exprese de manera espontánea. Es necesario entonces, que el futuro docente logre la competencia investigativa, para que constituya la fuente inagotable para potenciar la formación de niños autónomos, auténticos y libre pensadores.

La formación en la competencia investigativa será el cadalso para cuando el futuro docente se enfrente en su desempeño profesional permita al niño y al grupo desear, acceder y participar en los valores y conocimientos de la cultura y hacerles evolucionar. Por lo tanto la acción educativa del docente debe conducir a una autorregulación de los intercambios y de las comunicaciones niño-mundo.

Estas y otras consideraciones el docente en formación desde la competencia investigativa desde la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad para ir descubriendo, por uso indiscriminado de gerundio y repetición de la preposición desde el papel que juega el docente frente al desarrollo psicomotriz de los estudiantes.

En el estudio de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad, el estudiante necesita transitar por la organización del conocimiento, la organización de los aprendizajes y la organización académica enfocados a lograr transformaciones en el desarrollo de la democracia cognitiva, fortalecimiento el talento humano y la investigación educativa.

Desde el trabajo cooperativo, la experiencia de aprendizaje, la reflexión, la construcción y re-construcción de “conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores” (Pérez, A. 2012). Por lo que la asignatura en mención no puede ser tratada de manera aislada sino en una estrecha interdisciplinariedad con las diferentes asignaturas que conforman la malla curricular. También se puede manifestar que las asignaturas cumplirán con sus objetivos siempre y cuando se considere el andamiaje de conocimientos que la antecede, esto se debe considerar para lograr la integralidad que se propone en el presente proyecto docente.

## **PROPUESTA CURRICULAR DE LA ASIGNATURA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD**

### **OBJETIVO DEL PROYECTO DOCENTE:**

Desarrollar la competencia investigativa desde la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad a través de la reflexión-acción-cooperativa para que el aprendiz se desenvuelva pertinentemente en su desarrollo integral.

### **CONSIDERACIONES GENERALES**

Se considera la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”

Propuesta para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 en el marco de la Declaración de Buenos Aires 2017: La educación superior debe convertirse en un modelo de transformación con un sentido curricular y pedagógico diferente al actual, que entiende la formación inter e intra disciplinar de manera amplia y flexible que incorpora la interculturalidad y las artes, la innovación educativa, el nuevo papel del docente y del investigador en el aprendizaje, y la producción de nuevos conocimientos con responsabilidad social con una clara orientación de formación para una nueva ciudadanía latinoamericana.

Otro aspecto importante a considerar son los fines y objetivos institucionales de la UNAE que expresa en el literal h: “Ser uno de los núcleos centrales del Sistema Nacional de Educación para pensar, investigar e innovar propuestas educativas, pedagógicas y didácticas que transformen a la sociedad ecuatoriana.” (UNAE; 2014)

El Modelo Pedagógico que se basa en cinco ejes fundamentales: competencia, práctica, cooperación, aprendizaje y servicio y evaluación formativa. (UNAE, 2014) Y desde donde se considera que el docente es el que acompaña, orienta, estimula, provoca, ayuda y abre horizontes, a través de la tutoría personalizada. (UNAE, 2014)

La finalidad de esta carrera es formar profesionales con compromiso ético y docentes de excelencia para que posean la capacidad de investigar, analizar, planificar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares. La formación para la Educación Básica busca educar para convivir en un marco de respeto, igualdad, solidaridad y diálogo, teniendo en cuenta que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje tienen una identidad propia. Las menciones en Educación Básica son en: Matemática, Lengua y Literatura y Educación General Básica. (UNAE 2014)

La carrera de Educación Básica se orienta a un desarrollo de competencias profesionales, investigativa, docentes y de gestión pedagógica, para construir conocimiento en torno a los procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes, reconociendo las dimensiones humanas, sociales y culturales del aprendizaje e interpretando los enfoques, teorías y núcleos conceptuales de las áreas disciplinares de la Educación Básica. (UNAE, 2014)

El egresado de Educación Básica reconoce y valora diversas formas del saber y sus expresiones cognitivas y valorativas, en relación a las problemáticas socioculturales y ambientales de su contexto. Analiza los núcleos epistemológicos de la pedagogía como ciencia y de las disciplinas relacionadas. Interpreta los fundamentos filosóficos, epistemológicos y culturales del aprendizaje humano y sus implicaciones en los sistemas de enseñanza. Investiga para aprender y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje propios y de grupos de personas, mediante el análisis metacognitivo. (UNAE, 2014)

#### METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

La organización de los aprendizajes planteados en el presente proyecto docente surge de la reflexión permanente que como docente lo he venido realizando ¿cómo provocho el interés en mis estudiantes por conocer la importancia del movimiento y desarrollo integral? ¿Cómo gestiono espacios para la expresión corporal y la cultura física? ¿Cómo desarrollo los valores éticos coherencia, felicidad, estética y solidaridad desde la asignatura de la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad?

Ante esas preguntas reflexivas cito a Pérez, A. (2010) que desde la última Reforma Académica en la formación profesional de las carreras de educación en Ecuador, expresa que la organización de los aprendizajes propenderá a estructurar modelos educativos centrados en la experiencia de aprendizajes de los sujetos a lo largo de toda la vida, favoreciendo el pensamiento práctico, el desarrollo de capacidades que fortalecen el ser, a partir del saber pensar, hacer y comunicar; así como el del querer, potenciando emociones, actitudes, habilidades y cualidades humanas y ciudadanas, a través de la promoción de la identidad y subjetivación de los aprendices que elaboran su proyecto de vida, implicándose con la promoción de oportunidades para su gestión ética de la profesión.

En otras circunstancias los maestros y maestras tienen una perspectiva negativa sobre las competencias relacionadas con el cuerpo y con el movimiento. Pareciera que algunos maestros se hubieran olvidado sus propias experiencias con el cuerpo y su movimiento, o que estas no habían sido tan buenas y se alejan de éstas prácticas.

Otros maestros reconocen que los niños tienen una necesidad innata de moverse y que la psicomotricidad facilita el aprendizaje en los niños y niñas y

les ayuda a desarrollar habilidades de percepción espacial a desarrollar habilidades sociales y que esta ayuda a construir la autoconfianza de niños y niñas.

Lo dicho anteriormente da cuenta de una práctica pedagógica del docente tradicional, y se sabe que la mayoría de ellos se encuentran al encargo de la formación de los niños y jóvenes a lo largo de todo el país. Entonces se vuelve un constante reto para la UNAE consolidar una formación del futuro docente de manera integral, más aún si se trata esa formación desde la asignatura de la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad.

Por lo dicho anteriormente se propone un modelo diferente para el desarrollo de la misma planteando el seminario que contempla la descripción micro curricular de Educación Básica desde el desarrollo de talleres. Los que conllevan tres procedimientos metodológicos que promueven el aprender haciendo, la enseñanza personalizada, así como las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias de sus prácticas pre profesionales, las cuales, muy acertadamente son el reflejo del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.

Es posible indagar desde los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales las representaciones que tienen los docentes en formación sobre la escuela actual y la escuela deseada o soñada desde el desarrollo de la psicomotricidad, también es de interés indagar otras potencialidades del cambio, referidas a otros aspectos a identificar como por ejemplo: los diferentes actores de la comunidad educativa, la incidencia del desarrollo psicomotriz en la intervención educativa comunitaria, entre otros.

Las metodologías a implementar en estas indagaciones deben permitir a los docentes en formación reflexionar desde sus prácticas pre profesional. Este enfoque se relaciona con la metodología de la Educación Popular, así como con la investigación acción cooperativa.

Cada taller iniciará con un espacio para la autorreflexión sobre los proyectos de vida que en el orden de su formación docente tienen. Este tendrá el objetivo de identificar sus necesidades y potencialidades que vislumbran en los espacios y escenarios tanto teórico como prácticos. Tomando como base los problemas profesionales pedagógicos que se presentan como regularidad. Desde la observación directa en sus práctica pre profesionales, en cuanto a la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad. Así como la socialización de experiencias que constituyen vivencias de su desempeño pre profesional. Se implementará desde una dinámica de grupo que contribuya a motivar y sensibilizar su participación protagónica durante el proceso enseñanza y aprendizaje. El docente tutor, además, tendrá en cuenta los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico realizado para concebir el programa.

Se procura emplear en los procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad el análisis de las contradicciones de la realidad educacional, en consecuencia el comprometimiento de estos docentes en formación en su solución desde una fuerte motivación, y gracias a la comprensión de la necesidad de hacer cambios en las aulas y escuela a la que enfrentarán en algún momento de su vida profesional.

Este enfoque se expresa en los espacios de intercambio y reflexión. Lo esencial en estos intercambios es que favorecen los procesos grupales de análisis de la realidad y la generación de nuevas propuestas. Se inspira en el aprendizaje cooperado.

Al fin de cada taller se propone organizar un evento de socialización de los resultados del proceso de aprendizaje en base a un evento académico denominado “Diálogo del Saber”. Taller socializador que consistirá en que los equipos cooperativos puedan compartir con otros estudiantes los resultados de sus investigaciones.

#### RESULTADOS OBTENIDOS

Las asignaturas de Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad, se imparten en el VIII ciclo, pertenece a la unidad de titulación, desde la práctica pre-profesional se declara: Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria. (Interacciones escuela-familia-comunidad) Estudio e intervención de casos en centros educativos de Educación General Básica. Desde la epistemología y metodología de investigación se plantea: Modelos y procesos de investigación educativa: Interpretación y reflexión. Construcción del sentido. (Plantea, diseña y utiliza herramientas de análisis para la interpretación socio-educativa). Desde la integración de contextos, saberes y cultura, propone: Seminario.- Expresión corporal y movimiento. (Fomenta y promueve espacios para la expresión corporal, la cultura física y sus valores). En la descripción microcurricular se declaran como resultado de aprendizaje los siguientes:

#### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD:

- Reconoce la importancia del movimiento en las diferentes fases del desarrollo infantil.
- Elabora propuestas para la prevención de problemas motrices en el proceso de aprendizaje.
- Otro resultado es la interdisciplinariedad, en los ciclos de formación y en la carrera: La comprensión de la importancia que tiene el desarrollo del esquema corporal, lateralidad, equilibrio, estructuración espacial, tiempo y ritmo, motricidad, para el desarrollo integral del

niño, que emerja desde la competencia investigativa, es fundamental que se imbriquen en todas las asignaturas.

Consideraciones importantes que se deben declarar en cada una de las asignaturas que aportan a la formación del futuro docente y su competencia investigativa es provocar intereses de investigar sobre el desarrollo de la personalidad e inteligencia y el conocimiento de las personas y objeto que nos rodean, tienen su punto de partida en la adecuada estructuración del esquema corporal, y si esta estructuración es inadecuada surgirá problemas: personales, familiares, escolares y sociales.

En ese sentido es imprescindible que el docente en formación desde la capacidad investigativa logre proponer acciones para la prevención de problemas motrices en el proceso de aprendizaje, ya que las secuelas de una deficiente estructuración del esquema corporal podemos traducirlas en perceptivas, motrices y sociales. Situaciones hoy por hoy a veces desconocidas para los propios docentes y que solo desde la competencia investigativa se puede lograr intervenir para mejorar.

Para finalizar, hemos de añadir que la evolución psicomotriz del niño va a determinar en gran medida el aprendizaje de la lectura, la escritura y otras áreas de aprendizaje, pues para fijar la atención necesita el dominio del cuerpo y la inhibición voluntaria. Razón fundamental para lograr en el futuro docente una competencia investigativa que le permita dilucidar el entramado complejo psico motor de los niños que estarán a su cargo, le ayudará también para una mejor interpretación de la realidad cuando realiza sus prácticas pre profesionales.

#### **DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:**

La asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad es el medio con el cual se llega a pensar y repensar los distintos aspectos, teorías y recursos del desarrollo psicomotriz y la psicomotricidad y su enseñanza en la Educación Básica. Se provoca conocimientos y dominios en cuanto a los múltiples recursos didácticos en los que a través del juego se trabaja la psicomotricidad, y la presentación de actividades basándose en dichos principios.

Por la importancia en la Educación Básica como contexto profesional futuro, la organización de los conocimientos se hace la propuesta de construcción de campo de estudio desde el desarrollo de la expresión corporal y el movimiento.

#### **ESCENARIOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE:**

El docente que es quien guía, acompaña, provoca y propone el espacio para el proceso enseñanza aprendizaje, pero el aprendiz es el que dispone. La orga-

nización del material y del espacio aquí cobra especial importancia, puesto que es la forma que el docente tiene de intervenir en las sesiones, junto con la elaboración de unas normas de seguridad. Con esta propuesta, se pretende lograr que el docente en formación desde la competencia investigativa logre interesarse por el desarrollo del niño desde su propio ritmo de juego en función de sus características motoras y madurativas, al mismo tiempo que explore y experimente con el material y el espacio ofrecido.

Para plantear hoy por hoy la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad en la escuela hay que ir consolidando concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional. Es decir, introducir en la escuela mayores grados de diversidad, libertad y autonomía que favorezcan una mejor construcción colectiva de conocimiento y de la cultura escolar compatibilizando con una organización inteligente, poseedora, no sólo de flexibilidad de espacios y tiempos sino de propuestas.

La UNAE por ser una institución joven desde las diferentes carreras se van proponiendo paulatinamente la construcción de las diferentes asignaturas de acuerdo a lo que los estudiantes que iniciaron con la vida institucional lo necesitan. Es así que la asignatura de la Enseñanza Aprendizaje de la Psicomotricidad aún no tiene una propuesta a detalle de su estructuración, por lo que se hace necesario proponer desde el presente Proyecto Docente una propuesta que se caracterice por considerar la globalidad del aprendizaje como el estado de unión de lo motriz, lo afectivo y lo mental.

Los ambientes de aprendizaje no solo se dan en instituciones educativas, considerando que Woolfolk (s.f.) piensa que “los seres humanos necesitan aprender continuamente dentro y fuera de la escuela” (pág. 11), por ejemplo el hogar, la calle, la comunidad, la escuela, entre otros. Los ambientes de Aprendizaje dentro y fuera del aula se derivan de la idea de que el hombre, tanto individualmente como organizado en un grupo social, se desarrolla en múltiples actividades, escenarios concretos como luz solar, suelo, aire, entre otros, al igual que escenarios sociales como los amigos, la familia, la escuela resaltando la interacción o forma de comunicación emocional que se presenta (Reboratti, 2006, pág.7).

Se precisa como escenarios y ambientes de aprendizaje, para esta propuesta todos aquellos lugares en donde pueda existir relaciones inter e intrapersonales y estas con la naturaleza, es así que se precisan las siguientes: las instituciones educativas del medio, las comunidades, la propia naturaleza, las coordenadas espaciotemporales que propician las telecomunicaciones.

## EVALUACIÓN

Para este proyecto se asume la concepción planteada por Ángel Pérez Gómez, en su libro “Educar en la era digital” al referirse al carácter formativo, ho-

lístico, transparencia, flexibilidad y pluralidad, relevancia, carácter tutorial, confidencialidad y autoevaluación. (Pérez, A. 2012).

También se considera lo expresado por Freire, P. (1997) “la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor en su formación permanente se perciba y se asuma por ser profesor, como investigador”.

Por lo que para este proyecto se utilizará las rúbricas de evaluación con el objetivo de optimizar la evaluación reflexiva, continuada y formativa con carácter de crear una cultura de mejora permanente. Las rúbricas se pueden aplicar en todos los niveles y ámbitos educativos: desde la utilización solo de símbolos en etapas de prelectura hasta la evaluación, por ejemplo, de una tesis doctoral o de un proyecto de innovación, desde esa flexibilidad se plantea desde una rúbrica holística, analítica o gráfica.

El uso de la rúbrica facilita un feedback casi inmediato, puesto que permite acortar sustancialmente el tiempo de retorno al ofrecer unos resultados cuantitativos y cualitativos basados en estándares conocidos previamente al desarrollo de la tarea.

## CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica de la propuesta asegura la comprensión de la necesidad de desarrollar la competencia investigativa en la Asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad.
- La propuesta de la metodología pauta un camino a seguir en función del logro del objetivo declarado.
- Los resultados son reflejo de un trabajo consecuente, sistemático y sistémico en la Asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Psicomotricidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acosta, V. (1983). *Tratamiento Psicomotriz versus tratamiento tradicional en la enseñanza de conceptos*. Universidad de la Laguna.
- Aguilar, E. Vitalia, M. Corredor, C. Geus, E. Fiallo, J. Porras, H. Suárez, J. (2008). *Aula virtual, una alternativa en educación superior*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- CES. (2015). *Propuesta Curricular Genérica de las Carreras de Educación*. Quito.
- Chokler, M. (2000). *El cuerpo en juego: hacer, sentir, pensar*. Ediciones Novedades. Buenos Aires.

- Flórez, J. (2007). *Constructivismo y educación virtual: Reflexiones de un especialista*. España: Publidisa.
- Fontalvo, H; Iriarte, F.; Dominguez, E.; Ricardo, C.; Ballestteros, B. ; Muñoz, V.& Campo, J. (2007). *Diseños de ambientes virtuales de enseñanza- Aprendizaje y sistemas hipermedia adaptivos basados en modelos de estilos de aprendizaje*. Zona Próxima.
- Forneiro, M. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar*. Revista iberoamericana de educación (047). 49-70.
- Lora, J. (1992). *La Educación Corporal*. Editorial Paidotrib.
- Loughlin, C; Suina , J.( 2002). *El ambiente de aprendizaje*. Ediciones Morata: Madrid.
- Moreira, A. (2000). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. p.01- p.26. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, en: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. España: Ediciones Morta, S. L.
- Reboratti, C. (2006). *Ambiente y sociedad: conceptos y relaciones*. Chile: Ariel.
- Rubio, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela*. Editorial DOSSAT.
- Schwartz. S. (1998). *Aprendizaje Activo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021*. Quito, Ecuador.
- UNAE. (2014). *Modelo Pedagógico*. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional.



# TRANSFORMACIONES CONCEPTUALES Y ORGANIZACIONALES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. REFLEXIONES INICIALES DESDE EL NME

VESTALIA CEBALLOS MUÑOZ

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

La institución educativa (IE) después del sistema de componentes personales (docente, estudiante, familia, comunidad), adquiere una categoría meritoria en la jerarquización de las formas de educar-educarse, enseñar-aprender, socializar-apropiarse, de conocimientos, contenidos, materias o programas. Por ello en el presente artículo se revelan algunos de los rasgos definitorios del concepto Nuevo Mundo Educativo) (NME), trabajado por los autores asumidos y que lo hacen desde un desprendimiento de la rigidez académica, mueven la definición del concepto desde lo nominal, a lo contextual, y desde lo ostensivo hasta lo negativo. Esta flexibilidad es una de las características que hace que se asuma esta sistematización, incidiendo en el centro de una metodología investigativa crítica y adaptable a las reales condiciones tan cambiantes de la ciencia pedagógica actual.

**Palabras clave:** institución educativa, la jerarquización: educar-educarse, enseñar-aprender, socializar-apropiarse, de conocimientos, contenidos, materias o programas.

## ABSTRACT

The educational institution (IE) after the system of personal components (teacher, student, family, community), acquires a meritorious category in the hierarchy of the ways of educating-educating, teaching-learning, socializing-appropriating, knowledge, content, subjects or programs. For this reason, in this article some of the defining features of the IE concept are revealed, already worked by the assumed authors and that do so from a detachment of academic rigidity, moving the definition of the concept from the nominal to the contextual, and from the ostensive to the negative. This flexibility is one of the characteristics that makes this systematization assume, influencing the center of a critical research methodology

that is adaptable to the actual changing conditions of current pedagogical science.

**Key words:** educational institution, hierarchy: educate-educate, teach-learn, socialize-appropriate, knowledge.

1 Romero P, Altisen C, Romero J, Noro J. La educación es su laberinto. Análisis y propuestas para una salida. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina. 2017. Pág. 55.

### DEFINICIÓN-ES DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Las formas de educar-educarse, enseñar-aprender, socializar-apropiarse de conocimientos, contenidos, materias o programas (todo visto desde una perspectiva ontológica en Pedagogía actual), indudablemente cambian con la rapidez que avanza la era de la información y las comunicaciones; la que como un paradigma globalizador, inunda los espacio-tiempos de la ciencia y la sociedad en su conjunto.

Al centro de este complejo de análisis, si en una intención separatista de concretar quiénes son sus componentes, ubicamos a la institución educativa (IE) al centro, nos encontraríamos con que después de los componentes personales de este sistema (docente, estudiante, familia, comunidad), esta adquiere una categoría meritoria en la jerarquización de dichos elementos. Tal es así, que los cambios educativos en sentido general acaecidos y lo que se avecinan en el horizonte pedagógico nacional, regional e internacional, son muestra de que las transformaciones educativas pasan por el prisma de la concepción de qué es una IE (institución educativa).

Para introducir este particular de la definición conceptual de IE en la búsqueda de las transformaciones antes-durante y posibles “a posteriori” se determinó en la revisión documental entre la bibliografía y la e-bibliografía sistematizada la validez de lo aportado por Señorino O y Bonino S, (2017) en la que destacan que:

“...bien cabría preguntarse si realmente se está hablando de lo mismo cuando se utilizan términos como «escuela», «educación» o «institución», dado que solo la falta de unidad en el objeto parecería poder explicar la falta de univocidad de lo que sobre él se predica”. pág.1

En esta misma lógica en la que concuerdan los investigadores citados con la perspectiva investigativa que se sigue, la IE no es entonces de manera tácita una estructura fría o una armazón virtual, llevando el concepto de extremo a extremo. Es mucha más y mucho menos en el contexto en el que se maneja hoy día.

Para reafirmar este remanente discursivo, se acude a revelar algunos de los rasgos definitorios del concepto IE, ya trabajado por los autores asumidos y que lo hacen desde un desprendimiento de la rigidez académica que muchas veces pecamos, pues mueven la definición del concepto desde lo nominal, a lo contextual, y desde lo ostensivo hasta lo negativa. Esta flexibilidad es una de las características que hace que se asuma esta sistematización, incidiendo en el centro de una metodología investigativa crítica y adaptable a las reales condiciones tan cambiantes de la ciencia pedagógica actual.

Entre los rasgos distintivos de la definición del concepto de IE que declaran en sus múltiples acepciones están:

- Edificio de los tantos que abundan en una ciudad o pueblo, dedicado a la enseñanza, con un cartel identificatorio y casi siempre aludiendo a una personalidad ilustre (definición ostensiva)
- Organización del estado que tiene como objeto la educación jurídicamente reconocida o reglamentada a la sociedad en su conjunto (definición nominal)
- Estructura de educación en la que se prefijan funciones que determinan lo que no se debe hacer dentro de ella, al concebirse estas fuera de sus funciones y considerarse entonces: anómalo, inoperante, extraño, o hasta inmoral (definición negativa)
- Administración de la enseñanza con objetivos claros, en los que debe primar la eficacia y eficiencia de los recursos materiales, humanos y financieros puestos a disposición de la educación (definición inmanente)
- Espacio de difusión y transmisión cultural-social configurado en las estructuras de la institución, en la que intervienen interdependientemente los docentes y los estudiantes, donde se aprecia la experiencia acumulada (definición contextual)

Otras pueden ser las definiciones encontradas, asumidas, sistematizadas o valoradas como válidas o no. Pero lo realmente importante y trascendente en este punto es ver cómo ha evolucionado hasta nuestros días este concepto y sus definiciones para atemperarse a la realidad, casi contextual e inequívoca en la mayoría de los casos de lo que es una IE.

### **EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DESDE LA CONTEMPORANEIDAD**

Para Crespillo Álvarez, E (2010) La escuela (en lo que este autor alude a la IE) tal y como la conocemos actualmente no ha existido siempre, sino que es el fruto de un largo desarrollo histórico. La educación en las sociedades primitivas era una educación espontánea, difusa, sin ningún tipo de organización e impulsada y

promovida desde la propia familia y la comunidad en la que se desarrollaba el individuo. Sin embargo, con el paso del tiempo se empezaron a dar distintas manifestaciones que evolucionarían hasta la educación sistemática.

Destacando entre otros muchos procesos históricos la llegada de la Revolución Francesa donde se impone la Escuela Primaria, difundida y constatada durante los siglos XIX y XX y el actual siglo XXI, todo lo cual es materia de la Historia de la Educación y la Historia de la Ciencia en general, lo cual interactúa con este tema, pero que no se asume como centro del mismo.

Por ello si se matiza con una fina capa de certidumbre el momento en que se encuentra este desarrollo evolutivo de la IE al decir de Romero P, Altisen C, Romero J, Noro J (2017).

“Estamos ante un verdadero cambio estructural en las formas de aprender o educarse. Es difícil, poder identificar las características particulares de las mutaciones u observar condiciones de homogeneidad”. pág. 53

Frase que profundiza en las particularidades difusas que adquiere la IE en su evolución hacia su salvación o hecatombe, si de su función educativa esencial se trata. Para conocer más de esta perspectiva, asumida por la autora para entender lo que sucede en torno a este fenómeno de las transformaciones estructurales ya en este apartado del análisis.

## **FUNDAMENTOS PARA UNA CONCEPCIÓN ESTRUCTURAL DE LAS IE DESDE EL NME**

**PARA LOS AUTORES DE LA CONCEPCIÓN DEL NME,**

En primer lugar, existe una afirmación que la academia viene repitiendo hace 30 años, pero que sin embargo no originó ningún cambio estructural en consecuencia. Hacemos referencia a la pérdida del monopolio escolar de la enseñanza y por tanto del aprender. En otras palabras, la escuela comparte la transmisión del conocimiento con otros reproductores que no cesan de crecer y multiplicarse originados en la revolución de la comunicación e la información. pág. 55

Esto da la medida de que la IE ya disiente del privilegio de ser la única portadora de la fuente del conocimiento y por ello de facilitarlos de manera normada o regulada al ser social. Y sin embargo, se reafirma que los cambios estructurales de la IE no atienden a esta afirmación evidente, con la aparición de la Internet y las fuerzas de agencias socializadoras en su mayoría virtualizadoras de la enseñanza.

En consecuencia:

“Los nuevos modos de conocimiento son parte de un nuevo ecosistema cultural y mediático que poseen múltiples componentes”. pág. 57

El componente estructural que constituye la IE (medio, espacio, contexto) es válido en los espacios físico-normativos, en los espacios virtuales esta estructura se diluye y el ecosistema que lo conforma es parte de una plataforma no normativa o estandarizada desde lo jurídico o estructural ortodoxo, pero si funcional y consecuente con los objetivos y proyecciones didáctico-educativas de la que son contentivas. Este aspecto se debate en la academia desde posturas diferentes y para su explicación en la defensa o no de una u otra forma, en función del contenido educativo se sabe que:

“En términos educativos podemos decir que si no existe un cambio profundo en la manera pública de ofrecer la educación, las teorías apocalípticas tendrán más cabida”. pág. 58

Pero esta vista en realidad un poco existencialista o pesimista en algún sentido de lo que sucede en la concepción o estructuración de las IE a nivel regional e internacional, no está en desapego de la realidad, pues la observación directa y participante nos dan referencias de Fundaciones Educativas, Institutos no-escolarizados y otras formas físicas o no estructuradas que van en contra de lo tradicionalmente aceptado como IE.

La demanda está clara a decir de los autores cuando se habla de fortalecer la IE de estos tiempos, en la existencia de muchos que tienen la capacidad de contenerla e inclusive de hacerla novicia y eterna en su naturaleza neonata que profusa lo estructural correctamente aceptado y lo que no estructural, pero si funcional y moderno. Lo que deviene en la necesidad de:

“posicionar la escuela en un nuevo lugar en la cultura de este tiempo y dotarla de nuevos recursos culturales, financieros, pedagógicos didácticos para poder competir en igualdad de condiciones”. pág. 62

Competencia como muestra de capacidades de accionar y alcance, no como capacidades de realización ante un mercado de saberes. Esto defiende además una postura en la que la estructura de la IE, no se desentiende de la:

“enseñanza obligatoria, gratuita y universal”... Pero en la escuela “no se aprende todo lo que requiere un ciudadano de hoy. Los docentes nos hacemos cargo de la enseñanza, es precisamente allí donde colocamos todas nuestras valencias. Pero no es sencillo garantizar que el alumno aprenda la totalidad de lo enseñado”, pág. 63 o en este caso lo necesitado.

El escenario declara que si bien:

“La escuela (IE) conocida, más allá del excepcional esfuerzo humano y pedagógico, no aparece como respuesta certera a los nuevos horizontes. Buena parte del futuro escolar como proyecto público ampliado, ambicioso y utópico depende de esta realidad”. En el NME creemos que la desigualdad será la batalla de fondo que tendrá el sistema para superar los desafíos que le plantean las nuevas ignorancias. pág. 79

Esta desigualdad en los espacios públicos, en las políticas educativas, en los alcances, en las plataformas, en las concepciones, en las prácticas, los enfoques, las teorías, las tendencias, los poderes y los elementos contentivos en general de la educación como proceso, impactan en la maleabilidad y concepción poco consistente de una IE que se debate en qué es en realidad.

Para encontrar su verdadero contenido-forma, su real generalidad-particularidad y contexto de aplicación, no homogéneo pero si consecuente con la realidad y su evolución contemporánea:

“La escuela debe asumir el nuevo ecosistema cultural-tecnológico porque es allí donde viven sus protagonistas. Debe discernir aquello que pertenece a la lógica evolución de las nuevas relaciones entre los hombres y de estos con las cosas y la dimensión que entiende el saber en una relación casi metafísica con el consumo”. pág. 85

Apuntes para una reflexión en la cuestión de la experiencia educativa de la autora en este contexto

La experiencia pedagógica o educativa como le llaman algunos autores es una herramienta que parte de lo vivencial en la profesión de educar para su utilización en la adecuación, adaptación, transformación y solución de problemáticas. Esta forma de actuación está alineada con un enfoque de investigación-acción-participación y se genera desde una concepción crítica de la Pedagogía.

Este enfoque provee a la autora de herramientas investigativas propias de la experticia, pero que no solo se conjugan con la praxis; sino, que van a una teoría enriquecedora de esta concepción de investigación y acción educativa. Por ello, al verter estos instrumentos en la conceptualización y determinación de las estructuras de la IE en la contemporaneidad desprende dos cuestiones a tener en cuenta:

**Primero:** la evolución histórica de conjunto con la Pedagogía comparada aporta que:

- las modalidades de las IE están a tono con las problemáticas actuales de las dinámicas de adquisición del conocimiento y de las formas que este adquiere a la hora de que sus generadores y transmisores le conciben. Como por ejemplo la experiencia me ha conllevado a ver las formas de educación a distancia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, donde se aprecian experiencias positivas en proyectos para las personas privadas de libertad o la particularidad que adquiere en una IE la maestría no escolarizada de la CESUN Universidad, que se apropia de los conceptos de aprendizaje autónomo y cooperativo a la hora de formar en el postgrado, lo que impacta en las formas de organización de esta casa de altos estudios en México.

**Segundo:** de un sentido práctico de apreciar todas estas concepciones y transformaciones estructurales, como visión globalizadora desde la investigación cualitativa, para determinar sus principales aportes y limitaciones.

## CONCLUSIONES

Lograr una concepción de IE que este a tono con la región latinoamericana, y que en su naturaleza y sinergia se pronuncie con la realidad contextual, en lo socio-económico, en coherencia con las políticas educativas de desigualdad constante y en suplencia de las crecientes necesidades educativas del planeta, que cada vez más empobrece desde lo interno a lo externo del ser humano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Estudios Superiores del Noroeste (CESUN) Universidad. (2017) Programa de Maestría en Educación. Modalidad no escolarizada. Baja California. México.
- Crespillo Álvarez E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*. No.5 Pág. 257-261.
- Ricardo Domínguez N y Viltre Calderón C. (2018). Educación penitenciaria: un acercamiento en el ecosistema de un nuevo mundo educativo desde una percepción vivencial. *REEA*.
- Romero P, Altisen C, Romero J, Noro J. (2017). La educación es su laberinto. Análisis y propuestas para una salida. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Señoriño O y Bonino S, (2017). Institución educativa: las definiciones de la indefinición. *Revista Iberoamericana de Educación*.



# PROGRAMACIÓN TELEVISIVA EDUCATIVA DE ECUADOR, UN SOPORTE AUDIOVISUAL-EDUCOMUNICATIVO PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA

HORTENSIA ENRIQUETA CARRANZA ROJAS

ANA LUCÍA MURILLO VILLAMAR

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

MARIBEL ACOSTA DAMAS

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

## RESUMEN

El binomio educación-comunicación constituye un factor fundamental en el área de la educomunicación por la significatividad que tiene en el proceso de socialización del conocimiento y la cultura a partir de las dimensiones teórico-prácticas. Desde esta perspectiva, el artículo expone el resultado del análisis de la articulación entre la programación televisiva educativa ecuatoriana y la formación curricular a partir de las dimensiones comunicativa y educativa. Además de los principios educomunicativos que el programa *Educa, televisión para aprender*, difunde. La metodología se enmarca en el diseño cualitativo. Los métodos aplicados se fundamentaron en una posición dialéctico-materialista. Asimismo se utilizaron técnicas como: el análisis bibliográfico para la sistematización teórica de la Educomunicación; el análisis de contenido para examinar los programas; la encuesta aplicada a estudiantes y docentes con el fin de comprobar la periodicidad de observación de *Educa, televisión para aprender*; y la entrevista a la productora del programa, docentes y administradores educativos para determinar el grado de propensión educomunicativa que se oferta desde los capítulos estudiados. Finalmente se concluye que la articulación es unidireccional, demostrándose que la dimensión comunicativa aborda los ejes curriculares, de aprendizaje y transversales; no obstante la dimensión educativa no logra la operatividad en el contexto del aula.

**Palabras clave:** Articulación, programas televisivos educativos, formación curricular, educomunicación.

## ABSTRACT

The binomial education-communication is a fundamental factor in the area of educommunication for the significance it has in the process of socialization of

knowledge and culture from the theoretical-practical dimensions. From this perspective, the article exposes the result of the analysis of the articulation between Ecuadorian educational television programming and curricular training based on the communicative and educational dimensions. In addition to the educommunicative principles that the Educa program, television to learn, disseminate. The methodology is part of the qualitative design. The applied methods were based on a dialectical-materialist position. Likewise, techniques were used such as: the bibliographic analysis for the theoretical systematization of Educommunication; the content analysis to examine the programs; the survey applied to students and teachers in order to check the periodicity of observation of Educa, television to learn; and the interview with the producer of the program, teachers and educational administrators to determine the degree of educommunicative propensity that is offered from the studied chapters. Finally, it is concluded that the articulation is unidirectional, demonstrating that the communicative dimension addresses the curricular, learning and transversal axes; however the educational dimension does not achieve operability in the classroom context

**Keywords:** Articulation, educational television programs, curricular training, educommunication.

## INTRODUCCIÓN

Para el presente estudio, se declaró como categoría analítica la *Articulación entre la programación televisiva educativa de Ecuador y la formación curricular*, definida como una integración e interacción dialógica educomunicativa entre los dos componentes, que convergen en una fusión de acciones recíprocas y bidireccionales, sustentadas en el desarrollo humano. La articulación se convierte en el vínculo que genera un todo integrador entre los contenidos audiovisuales, las estrategias de entretenimiento y los ejes curriculares, de aprendizaje y transversales.

Consecuentemente, para diagnosticar el proceso de articulación se fijaron dos dimensiones: comunicativa y educativa. La primera concebida como un proceso de interacción social circunscrito a dos indicadores de carácter informativo y de entretenimiento desde los elementos de la narrativa audiovisual en relación al programa *Educa, televisión para aprender*, y la formación curricular. La segunda, entendida como el abordaje de los ejes dentro del proceso educativo. Su rol en la formación curricular es ofrecer vastas temáticas que atraviesan las distintas áreas del conocimiento. En el caso estudiado se consideraron las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para esta dimensión se delinearón dos indicadores: formación cognitiva y formación socio-afectiva.

Desde las perspectivas expuestas y determinados los lineamientos analíticos, del programa *Educa, televisión para aprender*, se seleccionaron cinco capítulos de la serie *Ladrón de cerebros*: Nanotecnología en Ecuador, La amenaza del cambio climático, Los misterios de la Amazonía, Del cosmos a los átomos y Revolución genética. Estos capítulos, difundidos entre mayo y septiembre de 2016, y actualmente disponibles en YouTube, constituyen una aportación para la formación humana engarzada a la preparación científico-cultural.

## METODOLOGÍA

Los métodos aplicados se fundamentan en una posición dialéctico-materiaalista. Se promueve la lógica interna de las formulaciones teóricas. Es decir, la veracidad de la teoría científica se comprueba a través de las unidades de análisis, de lo empírico y lo racional. En relación a los *métodos teóricos* se aplicaron los siguientes:

*Histórico lógico* para la sistematización de los referentes teóricos de la educación y la narrativa audiovisual. *Análisis y síntesis*, aplicado en el estudio del programa *Educa, televisión para aprender*, y la identificación de principios comunicativos; así como el análisis de los resultados. *Inducción y deducción*, útil en las generalizaciones desde la información obtenida y la verificación de resultados.

En cuanto a las técnicas empleadas se seleccionaron el *análisis bibliográfico o documental* que se aplicó con el propósito de sistematizar la sustentación teórica y metodológica de esta investigación; el *análisis de contenido cualitativo* del programa *Educa, televisión para aprender*, con el fin de examinar las dimensiones e indicadores; la *encuesta* aplicada a profesores y estudiantes para comprobar el nivel de periodicidad de observación del programa *Educa, televisión para aprender*; y la *entrevista* a profesores, productora del programa, gestores administrativos-pedagógicos con el fin de determinar el grado de propensión de la educación que se oferta en los capítulos de *Educa, televisión para aprender*.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

### ANÁLISIS DE EDUCACIÓN, TELEVISIÓN PARA APRENDER DESDE LA MIRADA DE LA FORMACIÓN CIENTÍFICA

En la serie *Ladrón de cerebros*<sup>15</sup>, se expone el avance investigativo de biólogos, neurocientíficos, nanotecnólogos y genetistas ecuatorianos bajo la conducción de Perú Estupiñán<sup>16</sup>. En este grupo humano figuran Eugenia del Pino<sup>17</sup>; Vladimir

<sup>15</sup> Programa introductorio a la ciencia que compila décadas de trabajo científico. Cada capítulo tiene una duración de 26 minutos

<sup>16</sup> Investigador español

<sup>17</sup> Bióloga de desarrollo, con una vasta experticia en ranas y miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos; es considerada, una de las diez científicas

Morocho, un estudioso del valor de las plantas medicinales utilizadas por los Saraguros<sup>18</sup>; José Miguel Andrade, dedicado al conocimiento del poder de los hongos; Luis Maisincho, científico analítico de la longitud y volumen de los glaciares; Sofía Nogales, bióloga, concentrada en la conservación de mariposas; y, el Dr. Jaime Guevara, genetista e investigador del síndrome de Laron (Macías, 2015).

En el capítulo *Nanotecnología* se enmarca en la Ciencia y Tecnología, que forma parte del bloque 5 de aprendizaje del área de Ciencias Naturales, titulado *Los ciclos en la naturaleza y sus cambios*. La temática está centrada en la contaminación ambiental, especialmente por el plástico<sup>19</sup>, la intencionalidad es concienciar y divulgar estudios científicos con hongos degradadores de material sintético. Se plantea transversalmente que solo la ciencia y el compromiso social podrán contrarrestar el fenómeno, que amenaza con destruir la vida.

De acuerdo a lo expuesto, es pertinente definir que la Nanotecnología “es el diseño, caracterización y aplicación de estructuras, dispositivos y sistemas complejos mediante el control de la forma, el tamaño y las propiedades de la materia a escala nanométrica” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 162). Esto significa que la tecnología se aplica a diseñar y manipular desde la materia tanto a moléculas como a átomos. Consecuentemente, se usa en el campo de la medicina y en la energía no renovable.

En la línea de la situación compleja del planeta, se halla el capítulo *Amenaza del cambio climático*. Desde el Antisana<sup>20</sup>, se demuestra cómo el aumento de la temperatura global de la tierra incide en el aceleramiento del deshielo en todo el glaciar y las posibles inundaciones, sobre todo en ciudades a nivel de mar como Guayaquil. Con criterio científico se explica el efecto invernadero y cómo se fue originando el calentamiento global<sup>21</sup> a partir de la revolución industrial (II mitad del siglo XVIII). Este fenómeno altera los patrones climáticos de todo el mundo; lo que implica un perjuicio a la naturaleza que afecta a su vez a la agricultura, la economía y la sociedad en general.

---

latinoamericanas.

<sup>18</sup> Pueblo indígena conocido como la tierra del maíz, ubicado a 74 km. de Loja, capital de la provincia sureña ecuatoriana que lleva el mismo nombre.

<sup>19</sup> Las 280 millones de toneladas de plástico anualmente agudizan la contaminación. Del total de toneladas se calcula que entre 5 y 13 millones reposan en los océanos debido a que este material demora entre 500 y varios millones de años en degradarse.

<sup>20</sup> Gran estratovolcán del arco de los Andes, ubicado en la Cordillera Real del Ecuador a 4.750m. de altitud. En el campo de la ciencia es el mejor monitoreado de Latinoamérica.

<sup>21</sup> La atmósfera retiene más calor que nunca y la temperatura global de la tierra aumenta.

Ante la problemática de la naturaleza, se informa en el capítulo *Los misterios de Amazonía*, cómo se puede aprovechar la biodiversidad en la reconstrucción del planeta; metafóricamente se explica que la diversidad es como un diccionario y perder especies es como perder palabras, la pérdida implica dejar de comunicarse (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano del Ecuador, 2016).

La biodiversidad amazónica sirve para relacionar temas como: “el papel de los mamíferos en el bioma<sup>22</sup> del bosque, fauna en riesgo por deterioro ambiental antrópico, redes alimenticias, tipos de explotación racional y sustentable de la flora del bosque” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009, p.166). Así se demuestra con criterio científico, que la Amazonía es un espacio que ofrece un sinfín de posibilidades para la investigación.

En los capítulos *Misterios de la Amazonía* y *La amenaza del cambio climático* se conectan con el eje de aprendizaje de séptimo año de educación básica y se sustentan en los valores del respeto y preservación de la naturaleza. En tanto que el capítulo *Del Cosmos a los átomos*, presenta la compleja descripción del planeta, la fundamentación del porqué Ecuador es un lugar idóneo para estudiar el firmamento y los beneficios de la robótica y nanotecnología en el estudio del espacio.

El contenido *Del cosmos a los átomos* es un aporte científico al eje de aprendizaje *El mundo, nuestra casa común*, que a su vez se vincula con el eje denominado *El Buen Vivir o Sumak Kawsay, identidad planetaria, unidad en la diversidad y ciudadanía responsable*. En tanto que *Revolución genética* tributa al eje curricular de la *comprensión del mundo e identidad nacional* y desde la transversalidad, a la *formación ciudadana*.

En el contenido capitular se profundiza en el análisis de los genes y las enfermedades que pueden afectar al ser humano; además se enfatiza qué es el ADN y los efectos de las mutaciones. Explica también que el síndrome de Laron<sup>23</sup>, es un “desorden genético autosómico recesivo caracterizado por una deficiencia de IGF-1, el cual es producido por la hormona del crecimiento” (Sanitaria, 2017, p. 1). De esta manera, se difunde que un tercio de la población mundial de afectados vive concentrado en las provincias sureñas de Loja y El Oro.

La serie *Ladrón de cerebros* afianza el cuidado ambiental y la limpieza de áreas verdes (parques) y riachuelos. Del mismo modo, se promueve la responsabilidad social, la práctica de la cultura ambiental y la valoración de la identidad; la cultura nacional y la interculturalidad para que el planeta siga siendo habitable y el valor de la ciencia y la tecnología.

<sup>22</sup> Paisaje bioclimático o cada área ecológica en que se divide la biosfera de acuerdo a factores geológicos y climáticos y geológicos, que generan tipos de vegetación.

<sup>23</sup> El nombre Síndrome de Laron es en honor a Zvi Laron, investigador israelí. De acuerdo a datos estadísticos, Ecuador es el país con más alta prevalencia del síndrome, ya que existen 200 de los 350 casos en el mundo (Jijón, 2017).

#### DESDE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL CONTEMPORÁNEA

En el contexto de la narrativa audiovisual, “el entretenimiento se logra cuando las imágenes y sonido, impactan” (A. Rivero, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017). Así también cuando se insertan el relato de vida, el atractivo visual de los paisajes, el sonido de la naturaleza, el arte musical, las dramatizaciones y experimentaciones (Acosta, 2017).

De acuerdo a los criterios expuestos, el programa *Educa, televisión para aprender*, se interconecta con la narrativa audiovisual para darle dinamismo al entretenimiento. En la construcción de los relatos se asientan historias arquetípicas que trascienden a lo universal porque giran alrededor de temáticas relevantes como el calentamiento global, la contaminación ambiental y la discriminación entre otras, que exponen conflictos humanos.

En el caso de la *Revolución genética existe*:

Comparecencia del relato audiovisual de la misma persona afectada, y con vida extratextual, representa el carácter factual, y es el significante documental/indicial de la realidad extratextual de los acontecimientos. Se trata de narraciones de casos reales y duros, en donde el tema está enunciado personalmente; esto es, desde la subjetividad individual, y no desde la generalidad conceptual de un tema abstraído de la vivencia existencial. (Fuenzalida 2011, p. 18).

Esta forma de relatar forja atracción y comprensión de los contenidos. Asimismo hay un involucramiento del usuario-espectador en el desarrollo de la historia que provoca una ruptura con lo lineal para anexar la experiencia del receptor desde una narrativa interactiva, de contenido abierto y forma variable. La finalidad de la inclusión de narraciones es “conectar hechos en una secuencia lógica de causa y efecto, así como establecer un inicio y un fin en esa cadena de acontecimientos” (Costa y Piñeiro, 2012, p.103). De esta forma se logra una comprensión desde el vínculo de la atracción.

En este orden de entretenimiento, se insertan los diversos fundamentos del lenguaje audiovisual: la imagen en diversos planos, ángulos, composiciones; y, la proximidad de la cámara para enfocar la realidad. Por ejemplo, la vida en un mercado de víveres fresco y la biodiversidad amazónica.

En la generalidad, las series dinamizan el entretenimiento con el uso de generadores de caracteres para resaltar tres aspectos: la clasificación A de la serie, para quiénes está dirigida (apta para todo público) y el carácter formativo, educativo y cultural que contiene. Asimismo se promociona a Ecuador en un contexto de arte, música, ciencia y tecnología. En cuanto a género, los capítulos se encajan en el relato creativo de la vida de los protagonistas.

Finalmente se expone una síntesis de los aportes del programa *Educa, televisión para aprender*” a los principios rectores de la educación ecuatoriana especificados en la Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (2010) tomando como base las dos dimensiones declaradas: comunicativa y educativa (ver tabla 1)

**TABLA 1.**

	APORTES DE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA EDUCATIVA	DOCUMENTO RECTOR DEL FORTALECIMIENTO Y ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (2010)
1. COMUNICATIVA	<b>INDICADOR INFORMATIVO:</b> Presentación de problemas Temática Variada Soluciones prácticas	<b>BASES PEDAGÓGICAS DEL DISEÑO CURRICULAR</b> Desarrollo de la condición humana Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo (Perfil de salida)
	<b>INDICADOR DE ENTRETENIMIENTO</b> Uso de elementos de la Narrativa audiovisual: Relato de vida, sonido y trectivo visual, estrategia dramaturgia y estrategia de construcción	<b>Empleo de las tecnologías de la información y comunicación:</b> Uso de videos, Internet, televisión, computación y otras alternativa. Visualización de lugares, hechos y procesos para dar objetividad al contenido de estudio.
2. EDUCATIVA	<b>INDICADOR: FORMACIÓN COGNITIVA</b> Aporte al conocimiento: Áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales <b>Ejes curriculares</b> Comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios. Comprender el mundo donde vivo y la identidad nacional. <b>Ejes de aprendizaje</b> La interpretación de los problemas medioambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies El Buen Vivir ( <i>Sumak Kawsay</i> ); la identidad local, ecuatoriana, latinoamericana y planetaria; la ciudadanía responsable; y, la unidad en la diversidad.	<b>Proceso epistemológico:</b> Relación sociedad, naturaleza, comunicación e interacción entre los seres humanos. Detección de situaciones y lógicas de la vida. Desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo. <b>Visión crítica de la Pedagogía:</b> Aprendizaje productivo y significativo a través de destrezas como: Comprender, investigar y aprender a resolver problemas. <b>Desarrollo de destrezas con criterios de desempeño:</b> Observar, comprender, ordenar ideas, conceptualizar, comparar, experimentar, argumentar, debatir, resolver con rigor científico y cultural (niveles de complejidad).
	<b>INDICADOR: FORMACIÓN SOCIO-AFECTIVA</b> <b>Ejes transversales:</b> Interculturalidad Formación de una ciudadanía democrática. Protección del medioambiente. Cuidado de la salud y hábitos de recreación.	<b>Desarrollo de la condición humana</b> teniendo como base el principio rector del Buen Vivir ( <i>Sumak Kawsay</i> ) Formación humana (científica y cultura) Comprensión de los seres humanos (respeto, solidaridad, honestidad) desde la interculturalidad, plurinacionalidad e inclusión.

Fuente: Elaboración de la autora, 2018

**PRINCIPIOS EDUCOMUNICATIVOS EVIDENCIADOS EN EL PROGRAMA EDUCA, TELEVISIÓN PARA APRENDER**

La literatura sobre las concepciones teóricas acerca de los principios educocomunicativos no está definida. Por consiguiente, estos se infieren a partir de la esencialidad de la Educomunicación que sistematiza elementos comunicativos y educativos para “desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social” (Parra, 2000, p.204) y por la necesidad “de empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas” (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014, p.135). Significa que la contextualización filosófica de la Educomunicación se interconecta con lineamientos culturales e históricos de los pueblos con intencionalidad cívica para converger en el empoderamiento ciudadano, que involucra el desarrollo humano en sociedades democráticas y deliberativas.

El empoderamiento abarca la defensa y reforzamiento de la ciudadanía jurídica y social (vida digna), la participación responsable en un mundo hiperconectado y global, la valoración de la diversidad cultural y la responsabilidad de los medios en torno a su rol en la sociedad: ser medios de y para la comunicación sin verticalismo y sin direccionamiento desde un sector socio-económico (Cortina, 2010).

Aun cuando la Educomunicación como ciencia se halla en edificación, se enuncia una aproximación inicial acerca de sus principios, entre ellos: el diálogo, la participación, la interacción, el empoderamiento ciudadano y el compromiso social.

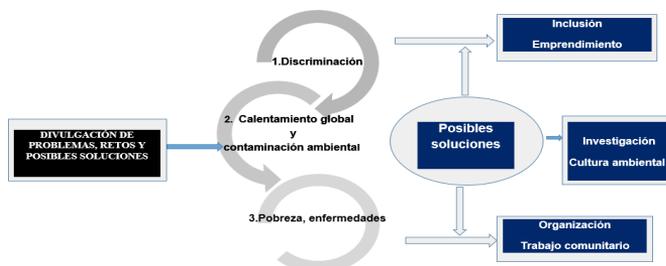
Estos principios en construcción son concurrentes en los capítulos del programa *Educa, televisión para aprender*. Así por ejemplo:

El *diálogo* evidenciado en los capítulos, vigoriza la intervención de los protagonistas. La realidad de las personas y pueblos (Revolución genética) es relatada con naturalidad y experticia desde el uso de un lenguaje coloquial, preciso y cercano.

La *participación e interacción* de los personajes es activa y se enlaza al *diálogo* explicitado en entrevistas, narración de historias de vida y dramatizaciones. Intervienen en la serie expertos en diferentes áreas del conocimiento, además de las jóvenes afectadas por el síndrome de Laron.

El *empoderamiento ciudadano* es transversal. Los contenidos de *Educa, televisión para aprender* promueven el cambio de estados de resiliencia y a la vez se reitera la urgencia de salvaguardar la naturaleza. Hay un encauzamiento tácito de la teleaudiencia hacia la comprensión de la realidad y que "la pobreza evidencia consecuencias adversas para las personas, y para poder enfrentarla es necesario tener un conocimiento claro de su naturaleza, sus causas y formas de manifestarse" (Bueno Sánchez, E. 2005. p.47). Subyace así, la concienciación ciudadana respecto a las desigualdades económicas y sociales.

El *compromiso social* en correspondencia con el empoderamiento se manifiesta en las diversas gestiones de supervivencia que emprenden los protagonistas del programa *Educa, televisión para aprender*. Los capítulos divulgan una problemática socio-cultural, económica y ecológicas alineadas a alternativas de solución, tal como se muestra en la figura 1.



**Figura 1.** Divulgación de problemas, retor y posibles soluciones.

**Fuente:** Eleboración por la autora, 2018.

#### EXAMEN DEL CURRÍCULO ESCOLAR ECUATORIANO

La base para el análisis de la formación curricular constituyó la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010)<sup>24</sup> porque fue el documento rector que oficialmente estuvo vigente desde el año 2010 hasta el período lectivo 2016-2017 en el Régimen Costa por disposición del Ministerio de Educación. Cabe mencionar que a partir del período escolar, iniciado en septiembre de 2017, se aplicó en la Región Interandina, el nuevo Currículo de los niveles de Educación Obligatoria<sup>25</sup>.

Resulta importante precisar, que en el período lectivo 2016-2017, la aplicación de los instrumentos de investigación se realizó en la Escuela Fisco-misional Tepeyac de Fe y Alegría, sujeto de estudio en esta investigación. La planificación microcurricular institucional se fundamentó en la estructura curricular del documento nacional vigente. Por consiguiente, el ambiente de aprendizaje estuvo circunscrito al *eje curricular integrador de cada área*, a los objetivos educativos del año, a los bloques curriculares y las destrezas con criterios de desempeño especificados en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010).

Para el análisis del currículo escolar ecuatoriano, enmarcado en las dimensiones comunicativa y educativa, se escogieron dos ejes integradores: *Comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana*; y, *comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios*, correspondientes a las Áreas de Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

De los ejes curriculares integradores se desprenden los ejes de aprendizaje definidos como “el hilo conductor que sirve para articular las destrezas con criterios de desempeño planteadas en cada bloque curricular” (Ministerio de Educación, 2010, p. 19). La finalidad es agrupar conocimientos básicos vinculados a las destrezas con criterio de desempeño y asociarse a un determinado *eje transversal*.

Cabe indicar que los capítulos del programa *Educa, televisión para aprender*, se interconectan con los ejes curriculares integradores, de aprendizaje y transversales de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el contexto de la planificación microcurricular de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa Fisco-misional Tepeyac.

<sup>24</sup> Es “un mesocurrículo por destrezas, estructurado en bloques curriculares concebidos como unidades de aprendizaje que pueden ser llevadas directamente al aula” (Ministerio de Educación, 2016, p.6)

<sup>25</sup> Expresión del proyecto educativo ecuatoriano, compila intenciones, pautas de acciones y orientaciones para alcanzar metas educativas.

En referencia a la información comunicacional, la vinculación temática de los capítulos de la serie *Ladrón de cerebro* surge desde la ciencia, la biodiversidad, la investigación y la tecnología, que devienen de situaciones-problemas: contaminación ambiental, y calentamiento global. La trascendencia se afianza en la divulgación de acciones alternativas o soluciones que se plantean:

- a. Formas de inclusión: propuesta de crédito para micro empresas dirigidas por personas discapacitadas.
- b. Investigaciones experimentales con hongos amazónicos degradadores<sup>26</sup> de plástico; uso de residuos de camarón y cangrejo convertidos en polvo para remover arsénico de la contaminada laguna Papallacta<sup>27</sup>; observación de las especies de hormigas depuradoras de la naturaleza; aplicación de la nanotecnología; y, estudio del ADN con el fin de descubrir o prevenir enfermedades genéticas.
- c. Aprovechamiento del laboratorio vivo de la Amazonía en experimentos científicos.

En lo que compete a la dimensión educativa, el aporte de la formación curricular se centra en la adquisición, aprehensión y dominio de conocimientos y destrezas como observar, interpretar, solucionar problemas; presentes sobre todo en la serie: *Ladrón de cerebros*. A modo de ejemplificación, en Ciencias Sociales el estudiante será capaz de “ubicar al país en el panorama mundial y reconocer las formas de lucha para superar la pobreza, la integración y la defensa del planeta”. (Ministerio de Educación, 2010, p. 94).

#### RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA TELEVISIVA Y LA FORMACIÓN CURRICULAR

Diagnosticar el grado de propensión de la educomunicación en los capítulos analizados con relación a los principios resultó complicado, ya que estos no están definidos en el contexto de la ciencia educomunicativa. En consecuencia, es de particular importancia dirigir el análisis diagnóstico hacia la articulación entre la programación televisiva educativa y la formación curricular desde las dimensiones comunicativa y educativa.

De hecho un primer resultado corroboró que esta articulación posee un carácter unidireccional, debido a que el programa *Educa, televisión para aprender*, tributa con una temática variada a la formación curricular. Sin embargo, la Actualiza-

<sup>26</sup> Crecen en la Amazonía y son capaces de degradar sustancias en 15 días, bajo el sistema in vitro.

<sup>27</sup> Laguna con aguas termales usadas en la hidroterapia, ubicada en el cantón Quijos de la provincia oriental de Napo. Sin embargo, este recurso natural fue contaminado con residuos de petróleo en el año 2004.

ción y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, aprobada en el 2009 y aplicada en el 2010, no hace referencia a la programación televisiva educativa. Explicable porque el Proyecto Teleeducación es ulterior, 2012.

Por otra parte, el segundo resultado emana de la realidad cotidiana del interaprendizaje de estudiantes vulnerables, afincados en sectores urbano-marginales, pertenecientes a la Unidad Educativa Fiscomisional<sup>28</sup> Tepeyac de Fe y Alegría<sup>29</sup>, que constituyen los sujetos de estudio.

Al revisar la Planificación micro-curricular que data del 20 de mayo de 2016 hasta enero de 2017 constan como recursos: carteles, imágenes, infografías, audiovisuales (sin precisar cuáles) fotografías, textos, papelógrafos; sin embargo, no se incluye la observación de ningún capítulo del programa *Educa, televisión para aprender*.

Un tercer resultado analítico, denota inconsistencias en la dimensión comunicacional y en la praxis se revelan inconsistencias en la operatividad de la dimensión educativa. Al analizar el resultado de las encuestas, solo un 11,8 por ciento de los docentes observa semanalmente el programa *Educa, televisión para aprender*, de ellos el 35, 3 por ciento, considera muy bueno el uso de imágenes, en tanto que la musicalidad es estimada como muy buena por un 58,8 por ciento. Con relación al atractivo visual es catalogado como muy bueno con el mismo porcentaje anterior. Obsérvese que los resultados porcentuales se muestran inconsistentes.

Con respecto a los estudiantes, el mayor porcentaje corresponde a los que declararon observar el programa dos o tres veces al mes (55,2%). La relación entre los temas del programa y los contenidos, destrezas y valores que se aprenden en la escuela, lo consideran positivo el 97,0 por ciento.

De acuerdo con lo expuesto, el estado situacional de la articulación entre la formación curricular y la programación educativa televisiva se representa así:



**Figura 2.** Articulación entre la formación curricular y la programación educativa televisiva.

<sup>28</sup> Instituciones educativas que funcionan bajo un convenio interinstitucional entre Estado y el Movimiento Fe y Alegría.

<sup>29</sup> Movimiento de Educación Popular y Promoción Social asentado en países pobres de Latinoamérica y Algunos países africanos.

**Fuente:** Elaboración de la autora, 2018.

A modo de cierre, la dimensión más atendida es la comunicacional porque el programa *Educa, televisión para aprender*, introdujo en los contenidos audiovisuales estilos y experiencias de vida de la región Interandina y Amazónica. Además, divulga una diversidad temática engarzada a los ejes de formación de una ciudadanía democrática, protección del medio ambiente y el cuidado de la salud. En tanto que, la dimensión educativa requiere impulsarse desde el aula, con un docente “orientador que aprende a aprovechar los contenidos que están en los flujos comunicativos en las redes digitales; esto sería una función esencial de la escuela de hoy y de cualquier proyecto que pudiera acercarse a la Educomunicación”. (J.R. Vidal, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

## CONCLUSIONES

En el análisis de los capítulos tomados de la serie *Ladrón de cerebros* del programa *Educa, televisión para aprender*, desde las dimensiones educativa y comunicativa se evidenció la existencia de la “propensión educomunicativa” (Asamblea de Ecuador, 2013, p.14), establecida en la Ley Orgánica de Comunicación (2013), artículo 71 referido a las responsabilidades comunes de los medios de comunicación en el desarrollo de su gestión.

En cada capítulo estudiado se constató que los temas surgen desde un problema local y nacional enmarcado en el contexto latinoamericano o mundial como por ejemplo: la discriminación, la contaminación ambiental, el calentamiento global entre otros. Sin embargo, después de la presentación temaproblema hay planteamientos de posibles alternativas de solución, que están en concomitancia con los ejes curriculares de aprendizaje y transversales de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Los contenidos educativos que divulga la serie son estratégicos para el fortalecimiento de la ciudadanía desde una identidad nacional en el marco del *Buen vivir* y que en concordancia con Acosta (2009) dista mucho del bienestar occidental. Además contribuyen a las macrodestrezas como: observar, recopilar información, crear y solucionar problemas. Por otro lado, valora lo cotidiano y lo fusiona con constructos científicos.

Los capítulos analizados tributan a cinco principios educomunicativos en construcción: diálogo, participación, interacción, empoderamiento ciudadano y compromiso social.

La identificación de la articulación entre la programación televisiva educativa y la formación curricular es de carácter unidireccional.

Ante los resultados alcanzados se concluye en una propuesta asentada en fundamentos teórico-metodológicos educacionales y de la Comunicación para el cambio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2009). El buen Vivir, una oportunidad para construir. *Revista Ecuador Debate*, (75) 33-48. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4162>.
- Acosta, M. (2017). Retos del periodismo contemporáneo: nuevas narrativas, medios, fuentes y audiencias en transición. *Alcance, Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6 (12), 1-5.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2013). *Ley Orgánica de Comunicación*. Quito: Tercer suplemento, Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- Bueno Sánchez, M. (2005). Pobreza y vulnerabilidad en el contexto de la globalización. *Novedades en Población*, 1 (1) 46-63. Recuperado de <http://www.novpob.uh.cu/index.php/NovPob/article/viewFile/68/100>
- Cortina, A. (2010). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Costa, C., y Pineiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: Multiplataforma, Crossmedia y Transmedia. *Revista Icono 10*, (2), pp. 102-125. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>
- Fuenzalida, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Revista Comunicar*, 18 (36), pp. 15-24. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=36-2011-03>.
- Gozálvez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar* 21 (42), 129-136.
- Macías, V. (9 de Marzo de 2015). Ladrón de Cerebros busca las mentes más brillantes de Ecuador. *El ciudadano, gobierno del Ecuador*, 1.
- Mendoza, G., y Rodríguez-Lopez, J. L. (2007). Perfiles Latinoamericanos, 161-189.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación Básica 2010*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). *Nanotecnología en Ecuador*. [Serie ladrón de cerebros]. Provincia del Napo, Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). *Amenaza del cambio climático*. [Serie Ladrón de cerebros]. Antisana, Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). *Los misterios de la Amazonía*. [Serie Ladrón de cerebros]. Región Amazónica, Ecuador.

- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador. (productor). (2016) Del Cosmos a los átomos. [Serie Ladrón de cerebros]. Quito, Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador. (productor). (2016). La Revolución genética. [Serie Ladrón de cerebros]. Loja, Ecuador.
- Parra Alvarracín, G (2000). Bases epistemológicas de la Educomunicación: Definiciones y perspectivas de su desarrollo. Quito: Abya-Yala.
- Sanitaria 2000. (2 de Febrero de 2017). Síndrome de Larón: Ecuador tiene la mayoría de casos en el mundo. *Redacción Médica*, pág. 1. Recuperado de <https://www.redaccionmedica.ec/secciones/salud-publica/s-indrome-de-laron-Ecuador-tiene-la-mayor-a-de-casos-en-el-mundo-89570>.

# **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE MEDICINA ACERCA DE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN SIMULACIÓN, VALIDADO POR LA TÉCNICA DE IADOV**

## **PERCEPTION OF THE STUDENTS OF THE MEDICINE CAREER ABOUT THE METHODOLOGY OF SIMULATION-BASED LEARNING, VALIDATED BY THE IADOV TECHNIQUE**

BETTY BRAVO ZÚÑIGA  
ALEMANIA GONZÁLEZ PEÑAFIEL  
JOSÉ, ANTONIO VALLE FLORES  
*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es la fundamentación del aprendizaje basado en simulación y su evaluación a través del índice de satisfacción grupal (ISG). Se analizan concepciones teóricas que sustenten las actividades lúdicas realizadas en el centro de simulación; las mismas que inducen a los estudiantes a la reflexión de su praxis y la retroalimentación docente durante las intervenciones que son permitidas durante la evaluación del debriefing. Los affordance integrados mejoran la funcionalidad de los escenarios virtuales, simulando realidades de su praxis profesional, aprendiendo hacer desde su experiencia, su vivencia y el aprendizaje basado en problemas. Se concluye el aprendizaje basado en simulación es una metodología innovadora, factible, flexible y pertinente a las necesidades que exige la sociedad de un profesional médico.

**Palabras clave:** Simulación médica, debriefing y ambientes de aprendizaje

### **ABSTRACT**

The objective of this article is the foundation of learning based on simulation and its evaluation through the group satisfaction index (ISG). Theoretical conceptions are analyzed that sustain the playful activities carried out in the simulation center; the same ones that induce the students to reflect on their praxis and the teacher feedback during the interventions that are allowed during the evaluation of debriefing. Integrated affordance improves the functionality of virtual scenarios, simulating the realities of their professional

praxis, learning from their experience, their experience and problem-based learning. It concludes the learning based on simulation is an innovative, feasible, flexible and relevant methodology to the needs demanded by the society of a medical professional.

**Keywords:** medical simulation; debriefing; environments learning

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza médica desde tiempo antiguos, ha ejercido sobre los estudiantes la disciplina de aprender y asimilar diversas técnicas y procedimientos algorítmicos en el campo médico, ejecutados como médicos de familia o en la cabecera de la cama del paciente; pero en la actualidad la praxis profesional y la enseñanza de la medicina se ha transformado al fin de ajustarse a las políticas públicas y a las normas de bioseguridad y ética; así como también, a modelos de Organizaciones Educativas, acreditaciones y certificaciones de Universidades e Instituciones de Salud. (Carriel y Zambrano, 2014).

La formación médica tradicional, en la cual el aprendizaje es basado en previa observación del ejercicio profesional docente y posterior a la ejecución repetitiva de procesos o procedimientos invasivos y no invasivos al paciente por parte del estudiante afianza que entre más procedimientos ejecute en pacientes desarrolla experticia en el área profesional (González, Bravo, & Ortiz, 2018). Por la cual, los estudiantes de los ciclos superiores de la carrera de Medicina, aprendían a la cabecera del paciente. Actualmente enfrenta muchas restricciones el ingreso de estudiantes a los hospitales, para que ellos no violenten la privacidad (bioética) y la seguridad (evitando iatrogenias) del paciente.

Algunas Universidades han iniciado la implementación de modelos nuevos de aprendizaje-enseñanza mediante el uso de simulados médicos. Señala Tedesco: “parece lógico afirmar que el problema radica en la existencia de un déficit de sentido a la hora de saber qué queremos hacer con las TIC y cómo pueden ayudarnos a construir una educación de calidad” (Carmeiro, Toscano, & Díaz, 2011, pág. 158).

Una de las amenazas del currículo académico es a veces interpretar los fragmentos de cada asignatura (impartida por diferentes catedráticos) y anclarlos a la praxis docente; para que las diversas metodologías o estrategias educativas puedan responder al objetivo principal de formar y no solo enseñar; a tomar decisiones per-sé que responsabilizan el accionar del estudiante con su praxis profesional y la sociedad. Para cumplimiento de las acreditaciones y sus certificaciones, emergen las autoevaluaciones al interior de los programas de las Carreras, acompañadas de rediseños

curriculares que exigen la reestructura de metodologías y estrategias innovadoras de enseñanza.

Se requiere de profundas transformaciones en la docencia universitaria para que su oferta educativa sea pertinente y relevante con las nuevas demandas sociales. Se necesita la creación de nuevos escenarios de aprendizaje que incentiven y optimicen el desarrollo de competencias en los estudiantes con el objetivo de afianzar sus conocimientos mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP) y experiencial, sin dejar a un lado la importancia del trabajo colaborativo que conjuntamente ayuda a dar solución a problemas relacionados con el Área de Salud.

Los simuladores reproducen sensaciones que no son reales, pero que modelan una réplica de escenarios patológicos clínicos; en donde el estudiante construye su conocimiento a partir del trabajo explicativo, inferencial y vivencial (ABE aprendizaje basado en experiencias), según la complejidad de la habilidad clínica a desarrollar, mediante la resolución de problemas o estudio de caso.

La innovación de estos entornos virtuales de aprendizaje, propicia una mayor interacción entre estudiantes y la adquisición de nuevas competencias por el uso de simulación como nuevas herramientas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza con simuladores clínicos permiten una educación integral (Shanks, 2010).

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), constituida como Institución de Educación Superior en el año 1962, inaugura la Facultad de Ciencias Médicas en el año 1968, ofertando la Carrera de Medicina. No posee hospital universitario por lo que todas las clases prácticas pre-profesionales son impartidas en Hospitales públicos o privados de la ciudad de Guayaquil, con las cuales existen convenios de cooperación y colaboración. El perfil del egreso de la Carrera de Medicina se resume en que el estudiante desarrolle competencias que le permitan realizar correctamente los procedimientos de prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de los problemas de salud del individuo, familia y comunidad.

Una definición completa es dada por el profesor Pierre Peña (2009) de la Universidad de Córdoba quien define a los simuladores como: “Objetos de aprendizaje que, mediante un programa de software, intentan modelar parte de una réplica de los fenómenos de la realidad y su propósito es que el usuario construya conocimiento a partir del trabajo exploratorio, la inferencia y el aprendizaje por descubrimiento (Monroy, 2012, pág. 5).

## MÉTODOS

Para efectos de validación de la aplicación e implementación de la estrategia metodológica propuesta se utilizó la técnica de IADOV, a los subgrupos A1, B1

y D2, en la cual la autora realizó la modelación de la metodología del aprendizaje basado en simulación (ABS).

El número total de estudiantes en la cual se realizó esta intervención fue de 34, durante el semestre académico A 2018 en el mes de septiembre del año mencionado que se relaciona con el término del semestre.

Se utilizó el instrumento de la encuesta en la técnica de IADOV el cual consta de preguntas cerradas y abiertas. Estas tres preguntas cerradas que se intercalan dentro de un cuestionario se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de IADOV".

1. ¿CONSIDERA QUE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE OPTATIVA DE PROFUNDIZACIÓN I SE ENCUENTRA EN LA METODOLOGÍA APLICADA DE SIMULACIÓN?									
6. ¿Le satisface la metodología que se imparte en el aprendizaje basado en simulación?	Si			No sé			No		
	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No
4. ¿La metodología basada en simulación te motiva a reflexionar sobre las acciones decididas durante el escenario simulado?									
Me gusta Mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
No me gusta tanto	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me es indiferente	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Fuente: Elaboración de la Autora

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas nos indica la posición de cada evaluador en los siguientes niveles de satisfacción: clara satisfacción, más satisfecho que insatisfecho, no definida, más insatisfecho que satisfecho, clara insatisfacción y contradictoria.

Los resultados individuales de la satisfacción se resumen a continuación:

RESULTADO DE SATISFACCIÓN INDIVIDUAL		
A	Clara satisfacción	27 79%
B	Más satisfecho que insatisfecho	5 15%
C	(C1) No definida y (C2) Contradictoria	2 6%
D	Más insatisfecho que satisfecho	0 0%

E	Clara insatisfacción	0	0%
# total de encuestados		34	100%

La técnica permite obtener un índice de satisfacción grupal (ISG) para lo cual se parte de asociar los diferentes niveles de satisfacción de los encuestados con una escala numérica que oscila entre +1 y -1, de la siguiente forma:

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}$$

En esta fórmula A, B, C, D, E, representan el número de sujetos con índice individual 1, 2, 3, 4 y 5. El literal C no solo corresponde al # 3 sino también al # 6 respectivamente. C= [C1 (3) + C2 (6)] x 0. N significa el número total de participantes.



El índice de satisfacción grupal (ISG) es de 0,87

## RESULTADOS

Se abordarán los temas de acuerdo a las preguntas cerradas que se realizaron en el cuestionario:

1. ¿En la asignatura de simulación se encuentra la metodología aplicada?

En la asignatura Optativa de profundidad I se oferta simulación clínica y, soporte vital básico y avanzado. En un diagnóstico preliminar hace 4 años y el más reciente en el mes de septiembre del año pasado sus resultados reflejaba una deficiencia en la metodología basada en simulación. A inicios del 2018 se comenzó a realizar e implementar una estrategia metodológica para la aplicación de simuladores que incluía capacitación docente y modelación de esta metodología con estudiantes del V ciclo. Este estudio se basa en las percepciones de los estudiantes a los cuales se intervino.

Se analiza las siguientes aristas relacionadas a este tema:

Rol del profesor durante la simulación

El rol principal es el de mediador del proceso de enseñanza. El profesor debe apropiarse de nuevas competencias que le permitan ser capaz de diseñar

entornos de aprendizaje donde se utilicen de manera profusa y pertinente los medios de comunicación y las TIC, aprovechando todo su potencial informativo, comunicativo y motivador. (Díaz, 2015, pág. 8)

El profesor se convierte en un tutor activo durante la simulación que guía a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica en la cual el estudiante selecciona información relevante, discrimina y compara concepciones clínicas que le permiten alcanzar su objetivo.

Una de las características esenciales del profesor es el dominio de la metodología del ABS, conocer la dinámica de las interacciones del trabajo colaborativo, la integración de los juegos de roles que cada estudiante desempeña, tener la experticia en la temática simulada y poseer competencias que estimulen el trabajo autónomo y grupal para llegar a solucionar el problema de salud simulada.

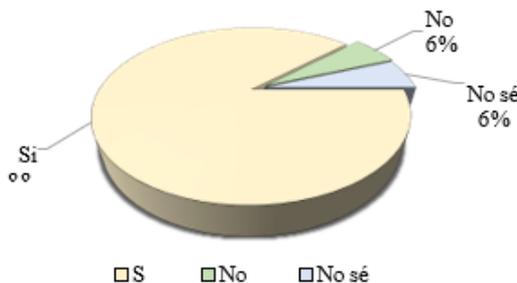
**Componentes de la metodología de aprendizaje basado en simulación (ABS)**

Los componentes en la metodología del aprendizaje basado en simulación son: aprendizaje basado en experiencias y en problemas más trabajo colaborativo:

Se postula nuevos descubrimientos que explican los procesos de interacción comunicativa, kinestésica corporal y las expresiones faciales, las cuales están implícitas en la comprensión y entendimiento del sujeto, relacionado a la percepción y la asociación de las experiencia de las personas (Puebla & Talma, 2011). Por lo cual, los componentes de entradas neuronales que activan nuestros sentido y percepciones están implícitos en el aprendizaje.

La autora considera que cuando se utiliza simulación de alta fidelidad se generan ambientes lo más cercanos a la realidad y se plantean objetivos con indicadores muy precisos de los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes adquieran; deben, los elementos del ABS complementarse de manera armónica para hacer evidente el desarrollo de las competencias.

**En la asignatura de simulación se encuentra en la metodología aplicada**



En relación a la contestación de los estudiantes que se realizó la intervención con la metodología del ABS el 88% responden que sí. Este resultado es un avance que se ha logrado gracias a los esfuerzos de la Institución al enviar a prepararse a la coordinadora de simulación a un evento internacional del IMS y CMS de las Universidades de Harvard de Estados Unidos y Valdecilla de España, el esfuerzo de un grupo de profesores que investigan exhaustivamente sobre simuladores y como optimizar su funcionalidad como estrategia educativa.

2. ¿La metodología basada en simulación te motiva a reflexionar (*debriefing*)?

El *debriefing* es una actividad o reflexión que sigue después de una experiencia simulada de un caso clínico. En este espacio se realiza generalmente una descripción del proceso y acciones que fueron tomadas durante la praxis, análisis o reflexión guiada por el docente o instructor que conlleva al estudiante a la metacognición de los procesos mentales y a la autoevaluación exhaustiva y la aplicación que culmina con una síntesis de sus acciones y procesos mentales fomentando un aprendizaje significativo y mejoras en el rendimiento futuro de situaciones reales de su praxis (Motola, Devine, Chung, Sullivan, & Issenberg, 2013). Cuando los *debriefers* (instructores que conducen el *debriefing*) logran causar una implicación completa de los participantes y hacerlos profundizar en la reflexión de sus acciones los conducen a aumentar las probabilidades de transferencia de conocimientos nuevos o reforzados, habilidades y actitudes hacia la práctica simulada. Los *debriefers* pueden ayudar a mejorar un rendimiento pobre o reforzar uno bueno a través de la crítica y discutiendo las acciones de los participantes. Alternativamente o adicionalmente, pueden explorar los “modelos mentales” - entendimiento interno y suposiciones respecto a la realidad externa - que determinaron las acciones de los participantes.

En el *debriefing* el estudiante puede reflexionar sobre sus acciones y decisiones tomadas, aplicar correctivos pertinentes si fuera necesario y ser consciente de las consecuencias de la iatrogenia si existiera (Bravo Zúñiga et al., 2017)

El *debriefing* posee tres fases que son: reacciones, comprensión y síntesis. En la primera fase debe aclararse el contexto y resumen del caso simulado. Aquí se exploran las emociones y los hechos. En la fase de comprensión obedece al análisis y a la aplicación del tipo de aprendizaje que responda al modelo mental del participante. Ejemplo: Si durante el *debriefing* me permite reconocer el modelo mental del participante porque observé que no ejecutó el procedimiento correcto para resolver el problema y sé que es por falta de conocimiento entonces procedo a profundizar o clarificar estos conocimientos con el participante.

Ejemplo de un esquema de molécula

ARGUMENTACIÓN	
Observación	Observo que no se elevó el hemitórax izquierdo
Percepción o inquietud	Pienso que debió solicitar una placa radiográfica de decúbito para descartar la sospecha de derrame pleural
INDAGACIÓN	
Indagas	¿Qué pensabas en ese momento al observar que el paciente está inestable (disneico) y desaturando a 86% aunque este con recibiendo oxígeno?

La plantilla siguiente es propuesta por el IMS y CMS. Permite al o los observadores ir anotando lo que han presenciado o escuchado durante la simulación y contrastarlo con lo que se deseaba como resultado de aprendizaje o el desarrollo de competencias determinadas por el objetivo del escenario clínico.

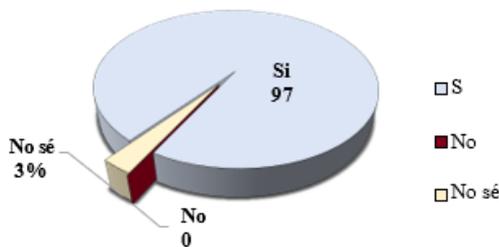
Observa las deficiencias en el rendimiento		Explora la razón de la deficiencia y da feedback	Cierra el debriefing. Aborda las deficiencias mediante discusión y enseñanza
Rendimiento real (basados en los objetivos del escenario diseñado por el docente)	Rendimiento observado (basados en los resultados de sus acciones o lo que han comunicado)	Argumentación e indagación: a) Observé que... (sé objetivo) b) Pienso que... (feedback) c) Me pregunto que... (Indaga)	a) Abordaje a modelos mentales b) Discutir soluciones: Que ha funcionado... c) Respondiendo a los modelos mentales mediante la enseñanza

Fuente: IMS y CMS del material del taller: Simulación como herramienta docente.

Modificado: Autora El 97%

Responden que sí y esto es producto de la importancia que tiene el debriefing como instrumento de evaluación, en la cual no solo lleva a los estudiantes a la metacognición de las decisiones sino también las acciones que ejecutaron durante la praxis simulada.

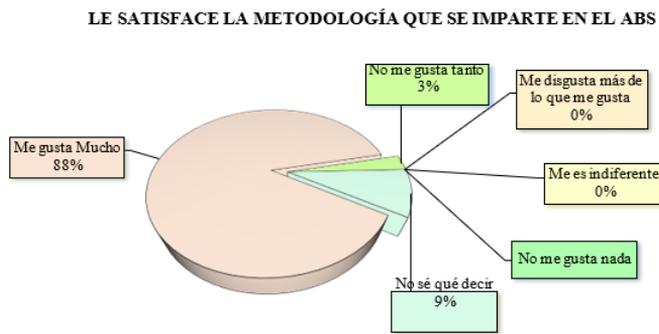
La metodología basada en simulación te motiva a reflexionar



Como ya se mencionó si no se establece un escenario apropiado con los affordance que lo integran y la utilización de simuladores de alta fidelidad, no se podrá establecer escenarios tan reales como los que se dan en la vida profesional de los médicos.

Para muchas Universidades son limitaciones económicas por los rubros tan costosos de adquirir y diseñar estos ambientes de aprendizajes, parte de este esfuerzo es de las gestiones de la coordinación del centro de simulación, Coordinación Administrativa de la Facultad y Autoridades institucionales que deciden invertir en tecnología de alta gama.

### 3. ¿Le satisface la metodología que se imparte en el ABS?



El ISG (índice de satisfacción grupal) de la técnica de IADOV fue de 0,87. Este resultado valida la intervención de la metodología del aprendizaje basado en simulación como un aprendizaje activo, flexible, dinámico e innovador. Es impresionante los comentarios de los estudiantes en referencia a este aprendizaje: los escenarios son más reales que aquellos que vemos en los hospitales, pese a que sabemos que es un ambiente seguro nos encontramos más tensos, pero más seguros de nuestras acciones (toma de decisiones) a medida que terminamos el semestre; es interesante el trabajo en equipo (juego de roles), el aprender a escuchar y analizar las argumentaciones de otros (comunicación asertiva) y la forma en que se aprende es diferente a la usual, porque ya no nos sentimos intimidados y criticados por las acciones y decisiones que tomemos durante el juego de simulación.

### LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las más importantes es que pese al establecimiento de normativas del Centro de Simulación no se ha logrado que todos los profesores de las diferentes Carreras de la Facultad de Ciencias Médicas realicen el taller de “Metodo-

logía del aprendizaje basado en simulación”. Existen docentes que se limitan solo con el uso de simuladores para crear casos sin desarrollar escenarios de simulación y obvian el debriefing; por otro lado, aquellos que obvian todo lo mencionado y se limitan a dar componentes teóricos que esta asignatura no la tiene.

#### DISCUSIÓN

Una de las discusiones que existe es establecer los resultados de aprendizajes y objetivos del tema a desarrollar, ya que los médicos que son profesores proyectan sus resultados de aprendizaje a las competencias técnicas por el caso clínico a desarrollar; mientras que, los profesores que ejercen e innovan su praxis docente establecen sus objetivos y resultados de aprendizajes en relación a lo deseado en el escenario simulado.

La autora de la investigación ha seleccionado un resultado de aprendizaje contemplado en el sílabo de Optativa de profundización I y ha insertado competencias blandas con sus respectivos objetivos y resultados de aprendizaje que se espera en la simulación.

Resultado de aprendizaje: Diagnostica la patología o síndrome...

*EAP	TEMÁTICA DEL CASO	CLÍNICO	DESCOMPENSACIÓN DE UN PACIENTE DIABÉTICO CON COMPLICACIONES EAP
COMPETENCIAS	PROFESIONALES	Objetivo	Diagnosticar la patología o síndrome respiratorio diseñada en los escenarios de simulación
		R. Aprendizaje	Diagnostica la patología o síndrome respiratorio diseñada en los escenarios de simulación
	BLANDAS	Objetivo	Resolver conflictos que se generan en el área de salud referente a este tema
		R. Aprendizaje	Resuelve conflictos que se generan en el área de salud en los ámbitos de: juegos de roles, liderazgo, toma de decisiones, éticas-médicas, comunicación asertiva y de relaciones

\*EPA= Edema agudo de pulmón

Fuente: Elaboración de la Autora

Se infiere que al profesorado les resulta complicado incorporar una estrategia metodológica para la aplicación de simuladores, y las causas probables pueden ser: falta de tiempo extra-áulico para preparar los escenarios, no manejan la parte operativa tecnológica (pudiera ser por su perspectiva formadora y no investigadora, motivo por el cual dejan de actualizarse) y deficiencia en la preparación docente del ABS para impartir estos componentes de su metodología.

Para adecuar estos lugares (*affordance*) y mantenerlos actualizados, ¿La Universidad tiene fondos económicos necesarios para invertir en estos ambientes de aprendizaje y seguir adquiriendo simuladores de alta fidelidad?

McLuhan (1973), refiere que “Toda nueva tecnología amplifica, exterioriza y modifica muchas funciones cognoscitivas” (Ruiz-Parra, Angel-Müller, & Guevara, 2009, pág. 7), sin embargo el diseñar y desarrollar e implementar un escenario de simulación clínica es un proceso muy complejo de continua evaluación con el objetivo de modificar y perfeccionar estos escenarios que pueden acercarse a la realidad y ser ambientes propicios de aprendizajes eficaces para el estudiante de medicina.

## CONCLUSIONES

Se evidenció que es imperante la inserción de un nuevo modelo metodológico y proceso didáctico que permita complementar el aprendizaje en los estudiantes, mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que den respuestas a diferentes problemas de salud, tales como: disminución de iatrogenias que pueden ocasionar la muerte de un paciente o deteriorar su calidad de vida (morbilidad). Se fundamentó que una simulación exitosa está cimentada en el compromiso de los participantes y los juegos de roles que ellos desempeñen; basándose en el realismo que se genera al adecuar estos ambientes para que los estudiantes puedan conectar de forma activa las experiencias que cursen durante la simulación con aquellos que pertenecen a la realidad. Se sugiere que el diseñar un correcto escenario de simulación mediante la utilización de estos objetos de aprendizaje puede mejorar y elevar la calidad de la práctica docente que refuerza la aplicación de las teorías y modelos educativos.

Se justificó que comparada la simulación con otros métodos educativos tiene mayor efectividad en el PAE porque se proyecta hacia un aprendizaje significativo asociado al vivencial, desarrollando conectores intrínsecos de conocimiento y conexiones con entornos de aprendizajes (colaboradores y artefactos no humanos) que permitan desarrollar competencias que solucionen los problemas de salud.

Se concluye que el *debriefing* es la arista más importante de la simulación, porque en esta fase se realiza el feedback del profesor al estudiante, explora sus emociones y lo transporta a la metacognición de las acciones o decisiones.

## BIBLIOGRAFÍA

Allen, M. L. (2018). Examining Nursing Students' Stress in an End-of-Life Care Simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 14, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.10.006>

- Amaya, A. (2010). Simulación clínica, Un reto curricular de las facultades de medicina, un criterio de calidad de la formación médica. *Universidad Javeriana*.
- Amaya Afanador, A. (2011). Importancia y utilidad de las “Guías de simulación clínica” en los procesos de aprendizaje en medicina y ciencias de la salud. *Univ. Méd. Bogotá (Colombia)*, 52(3), 309–314. Retrieved from <http://med.javeriana.edu.co/publi/vniversitas/serial/v52n3/6.pdf>
- Bravo Zúñiga, B., Febles Estrada, A., Febles Rodríguez, J. P., & González Peñañiel, A. (2017). Perception of medical students about the use of simulators in classes. *International Research Journal of Engineering and Technology*, 2395–56.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2011). LOS DESAFÍOS DE LAS TIC PARA EL CAMBIO EDUCATIVO LOS DESAFÍOS DE LAS TIC PARA EL CAMBIO EDUCATIVO. Retrieved from [http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=10](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10)
- Dávila-Cervantes, A. (2013). Simulación en Educación Médica Andrea. *Clinical Simulation in Nursing*, 14(1), 1–4. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1911>
- Díaz, T. (2015). La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación. *Los Desafíos de Las TIC Para El Cambio Educativo Los Desafíos de Las TIC Para El Cambio Educativo*, 155–177. Retrieved from [www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf](http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf)
- González, A., Bravo, B., & Ortiz, D. (2018). El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas. *Revista Espacios*.
- Lateef, F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, 3(4), 348. <https://doi.org/10.4103/0974-2700.70743>
- Maestre, J. M. (2015). Debriefing Assessment for Simulation in Manual del Evaluador. Retrieved from <http://harvardmedsim.org/DASH.html%0AAntecedentes>
- Maestre, J. M., & Rudolph, J. W. (2014). Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud Theories and Styles of Debriefing: the Good Judgment Method as a Tool for Formative Assessment in Healthcare. *Revista Española de Cardiología, Jan-1*(Preprints), 3–6. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2014.05.018>
- Monroy, E. S. (2012). Ventajas de la aplicación del Modelo Pedagógico Dialogante en la asignatura de Simulación Clínica. *UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA*, pp. 1–20.
- Motola, I., Devine, L. A., Chung, H. S., Sullivan, J. E., & Issenberg, S. B. (2013). Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. *Medical Teacher*, 35(10), e1511– e1530. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>

- Puebla, R., & Talma, M. P. (2011). Educación y neurociencias: La conexión que hace falta. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 379-388. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200023>
- Puga, M., & Torres, C. (2014). Perspectiva Andragógica de la Simulación Clínica. *Revista Ciencia UNEMI*, 2, 37-46.
- Ruiz-Parra, A., Angel-Müller, E., & Guevara, O. (2009). La simulación clínica y el aprendizaje virtual. Tecnologías complementarias para la educación médica. *Revista Facultad de Medicina...*, 57, 67-79. Retrieved from [http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00112009000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112009000100009&lng=es&nrm=iso)
- Saiz Linares, Á., & Susinos Rada, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453-476.
- Valencia Castro, J. L., Tapia Vallejo, S., & Olivares Olivares, S. L. (2016). La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Investigación En Educación Médica*, (xx). <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.003>
- Verkuy, M., Atack, L., McCulloch, T., Liu, L., Betts, L., Lapum, J. L., ... Romaniuk, D. (2018). Comparison of Debriefing Methods after a Virtual Simulation: An Experiment. *Clinical Simulation in Nursing*, 19, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.03.002>



# PERCEPCIONES Y PROCESOS CURRICULARES REALIZADOS POR LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SINCELEJO, SUCRE.

MARITZA TENORIO TRONCOSO

*UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA*

## RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso investigativo realizado con el propósito de indagar en relación con las concepciones y percepciones de 31 maestra titulares, en relación con los elementos pedagógicos al momento de preparar y ejecutar sus clases del grado de transición de 11 Instituciones Educativas oficiales del municipio de Sincelejo - Colombia, año escolar 2017. Investigación que se enmarca desde el paradigma cualitativo; cabe señalar que durante el desarrollo del ejercicio investigativo, se privilegia el enfoque mixto, el cual se fundamenta en el sustento cualitativo, pero con uso de diversas herramientas metodológicas tanto del campo cualitativo como cuantitativo. Los resultados permiten concluir el valor y significancia de la planeación; sin embargo, difieren en los elementos pedagógicos e incluso de docentes de la misma institución. De igual manera la organización de los mismos en el acto pedagógico refleja que aunque existen apropiación conceptual de dicho elemento pedagógico priman al momento de la ejecución de la clase las concepciones y creencias particulares.

**Palabras clave:** Elementos pedagógicos planeación, momentos de la clase, evaluación.

## ABSTRACT

This article presents the investigative process carried out with the purpose of investigating in relation to the conceptions and perceptions of master teacher, in relation to the pedagogical elements when preparing and executing their classes of the transition degree of 11 official Educational Institutions of the municipality of Sincelejo - Colombia, school year 2017. Research that is framed from the qualitative paradigm; It should be noted that during the development of the research exercise, the mixed approach is privileged, which is based on qualitative support, but with the use of various methodological tools in both the qualitative and quantitative fields. The results allow to

conclude the value and significance of the planning; however, they differ in the pedagogical elements and even of teachers of the same institution. In the same way, the organization of the same in the pedagogical act reflects that although there is a conceptual appropriation of this pedagogical element, particular conceptions and beliefs prevail at the moment of the execution of the class.

## INTRODUCCIÓN

La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, contempla la educación como un proceso de formación permanente, personal, sociocultural fundamentado en la concepción integral del ser humano, de su dignidad y de sus derechos humanos, dichos procesos de formación, considerando a todos los niveles educativos se sustentan según Cuervo (2015, p. 8), en una base llamada *currículo*, permitiendo la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a al desarrollo integral de los educandos, sin embargo es indispensable realizar procesos investigativos, que permitan conocer a cuáles individuos va dirigido y cómo es el contexto en el que éstos se desenvuelven (Chaves, 2009, p. 92).

No obstante en Colombia, según Londoño (2013, p. 8), son pocas investigaciones en relación con las transiciones escolares y mucho menos es la cantidad de estudios que se relacionan con la adaptación en el preescolar, lo que muy seguramente pone a los docentes frente a un gran desafío ya que se trata de asegurar las condiciones necesarias para el pleno desarrollo de la niñez., por esa razón los docentes se han convertido en ese apoyo que las familias están requiriendo para que los niños y niñas puedan desarrollarse a plenitud en la vida escolar (Vélez, 2015, p. 8), permitiendo el cumplimiento de los objetivos de la educación preescolar (artículo 16), de la ley 115 de 1994, en los que se plantea la necesidad de desarrollar en el niño los aspecto cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos, espirituales y comunicativos (Almanza, 2007)., de esta forma, no es solo el espacio físico, los estudiantes y demás materiales, explica Vélez (2015), sino también la preocupación por la esencia de lo que se encuentra en la educación, cómo se da esa interacción que conlleve un aprendizaje y un acompañamiento significativo en los niños y niñas a través de los procesos pedagógico, los cuales se convertirán según Almanza, (2007, p. 7), en experiencias y vivencias compartidas del niño, al igual que los conocimientos que reciba se convertirán en los primeros esquemas mentales, los cuales podrá mejorar en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos.

En efecto, el aprendizaje como tal se dará cuando se logre identificar al niño, como un sujeto responsable, al cual se le pueda brindar las herramientas necesarias para construir un ideal (Vélez, 2015, p. 14).

El rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía. (MEN, 2013, citado en Vélez, 2015, p. 14).

Las anteriores especificaciones nos permiten realizar un proceso investigativo, con el propósito de indagar las concepciones y percepciones de maestras titulares en relación con los elementos pedagógicos al momento de preparar y ejecutar sus clases del grado de transición en instituciones de Sincelejo Sucre, dado que, es importante, determinar si se estos docentes están cumpliendo con las orientaciones pedagógicas impuestas en el marco pedagógico nacional para el grado de transición, las cuales están sujetas a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

En ese sentido, el proceso investigativo trata de responder cómo se puede describir los procesos curriculares realizados por los docentes de transición, sus percepciones y procesos de formación en el aula de clase. Para ello fue necesario orientarse de referentes teóricos, los cuales se convierte en la literatura que sustentan este trabajo investigativo.

De ese modo, un enfoque mixto, orientado por método descriptivo, ponen de manifiesto herramientas cualitativas y cuantitativas que permitieron abordar el diagnóstico a través de un instrumento semiestructurado, en el que se precisó para su análisis, el programa cuantitativo (SPSS, V. 19). Los resultados encontrados, permitieron constatar cada una de las conclusiones y las recomendaciones pertinentes como producto de este proceso investigativo.

## MARCO TEÓRICO

### La Educación Preescolar y procesos curriculares

La educación en el nivel preescolar es considerada como una de las etapas más importantes en la vida de los educandos, especialmente porque allí se sientan los cimientos para los que será proceso de formación de esa persona (Almanza, 2007, p. 7). Es por ello que, se es consciente, que la niñez es considerada una etapa de desarrollo de constante aprehensión del conocimiento y los primeros años de vida marcarán una diferencia importante (Vélez 2015, p. 17), esas experiencias y vivencias del niño, al igual que los conocimientos que reciba, explica Almanza, se convertirán en los primeros esquemas mentales, los cuales podrá posteriormente pulir y agrandar, en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos. No obstante, para ello, según Almanza (2007), es necesaria la disposición de una carta de navegación que toda institución educativa debe tener: *el currículo*.

Pero ¿qué es el currículo? Ante una construcción conceptual, Chaves (2009, p. 92), aclara que, existen muchas definiciones en torno al concepto, donde cada autor construye una definición de currículo de acuerdo con las ideas y las experiencias que tenga. Sin embargo, argumenta Chaves, las definiciones que se incluyen tienen algunos aspectos en común, pero también presentan algunas diferencias entre sí. No obstante, para comprender lo que por muchos años se ha definido como currículum, es importante aproximarse a los diferentes aportes que le fueron dando validez y sentido hasta el día de hoy. (Cuervo, 2016, p. 22).

Por su parte, investigadores como Almanza, definen al currículo como un proceso de elaboración colectiva, en el cual, mediante un proceso sistemático, participan todos los actores (docentes, alumnos, padres de familia, directivos).

Su objetivo es crear mejores condiciones pedagógicas para la práctica de los aprendizajes, analizar los contextos concretos, tales como las interacciones culturales y sociales, los recursos materiales, los factores políticos, administrativos, la toma de decisiones, la planificación y el manejo por parte de los docentes, la evaluación de los resultados, y visualizar los problemas reales de la institución, con sus posibles soluciones (Almanza, 2007, p. 100).

No obstante, Cuervo (2015, p. 16), manifiesta que el manejo que se le ha dado al currículo por décadas ha sido enfocado hacia la organización y planificación de procesos muchas veces sin sentido, olvidando la importancia de disfrutar y compartir con los estudiantes dentro y fuera del aula. Asimismo agrega Cuervo, que en muchos aspectos no incluyen a los padres de familia para que acompañen los procesos de desarrollo de sus hijos, de promover espacios de diversión, libre expresión, de autonomía, etc., y la implementación de actividades lúdicas necesarias para abarcar la formación integral de los niños/as (p. 16).

Claramente, al abordar más el tema del currículo, construyendo un estado del arte que permita conceptualizarlo y discernirlo desde sus procesos pedagógicos, nos lleva a señalar algunas investigaciones que han tratado de abordarla. En ese sentido, desde el ámbito internacional, se enfoca la mirada en un estudio del currículo realizado por Chaves (2009), así como de los elementos que lo conforman, detallando específicamente los aspectos relacionados con el currículo de preescolar. En su artículo, la autora explica que, para que la educación preescolar sea significativa y útil, debe partir de las características, intereses y necesidades de la población infantil, asegurando que es en el currículo donde se pueden concretar esos tres aspectos. En ese sentido, el currículo es determinante dado que, implica la interrelación de una serie

de elementos que lo construyen, lo transforman y le dan sentido al mismo. Agrega además, que, es precisamente, de ahí que se desprende la importancia de que los involucrados en la educación especial los y las docentes, tengan una idea clara de qué es el currículo, qué es lo que pretende, qué elementos lo conforman y qué tipo de educación quiere lograr en la sociedad actual. Para lograr lo anterior, es necesario que estos y estas profesionales asuman como inherente a su labor, la función investigativa y de actualización constante.

Ahora bien, desde el ámbito nacional, Cuervo (2015), se enfoca desde una perspectiva investigativa, permitiendo analizar el currículo desde la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa y su implicación en la Formación de la Infancia en Educación Preescolar, y a partir de esto, proponer elementos metodológicos y de reflexión para pensar los procesos curriculares en el preescolar. Permite comprender al currículo como una experiencia que se construye cotidianamente a partir de los intereses de los niños/as, y fortalecida a través de la comunicación entre maestro/a y niño/a, la participación, la investigación, la reflexión, la autonomía, la relación teoría- práctica de conceptos, la creatividad y la diversión. Cuervo, permite entender que el currículo no es neutro, que de este depende el tipo de sujetos que se formar; este tiene un sentido tanto para el maestro como para el estudiante, tiene que nacer de los intereses y necesidad de los niños/as y no de lo que creo que ellos necesitan.

Otros investigadores como Camacho y Moreno (2016), nos dan una mirada desde un currículo inclusivo, quienes basados en una necesidad de articulación, ven la oportunidad de constituirlo y generar impacto positivo en niños y niñas con necesidades educativas especiales, dado que encuentran en la población objeto de estudio implementan un modelo pedagógico tradicional, el cual no es el adecuado para generar inclusión ni mucho menos aprendizajes flexibles. De esta manera su trabajo investigativo, se centró en suplir esas necesidades posibilitando un grado de flexibilidad según las situaciones de los niños y niñas. Dentro de las recomendaciones más relevantes, se encuentra que, es necesario promover el compromiso en las docentes así como también generar acompañamiento continuo por parte de los padres de familia, para crear espacios en los cuales se muestren los diferentes procesos de inclusión y así se beneficien los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Los anteriores aportes, ponen de manifiesto la importancia del papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende explica Beltrán, Londoño y Larrañaga (2010, p. 3), en el desarrollo de las distintas dimensiones de formación integral de los niños. De este modo, nace una preocupación por indagar las percepciones y procesos curriculares de los docentes en la práctica

pedagógica, identificando si atienden las políticas educativas exigidas por el MEN, o en su defecto, atienden criterios propios basados a un modelo tradicional que aún permanece el quehacer de muchos docentes.

## METODOLOGÍA

### Enfoque y Método

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, sin embargo, la disposición de herramientas cuantitativas como instrumentos de recolección de datos, y el método de análisis, permiten privilegiarlo en un enfoque mixto. Además, manifiestan Hiebert y Grouws, (2007):

Los estudios cualitativos a pequeña escala y los estudios cuantitativos a gran escala son esenciales para construir conocimiento base teóricamente fundamentada y útil para la práctica de la enseñanza. Ninguno [de estos tipos de estudios] es suficiente; ambos son necesarios. (P. 398).

En ese aspecto, se dispuso de un método descriptivo, dado que, según Lafuente & Marín (2008, p. 6), se desarrolla cuando queremos mostrar las características de un grupo, de un fenómeno o de un sector, a través de la observación y medición de sus elementos. En consecuencia no se pueden obtener conclusiones generales, ni explicaciones, sino más bien, descripciones del comportamiento de un fenómeno dado (Salkind. 1999, p. 17).

### Población y Muestra

Basándose en que la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación (López, p. 69), el objeto de estudios son 11 instituciones educativas de Sincelejo, Sucre, de la cual se extrae una muestra no probabilística intencionada, dado que, las unidades que componen la población no tiene la misma posibilidad de ser seleccionada; y el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer (López. 2004, p.73).

### Técnicas e instrumentos y métodos de análisis

Las técnicas de recolección de datos, que se utilizaron, fueron encuestas semiestructuradas, ¿por qué este instrumento? Según Cerda, (1991, p. 44), es la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos. De igual modo, aclara Cerda, dependen del contacto directo que se tiene con todas aquellas personas, o con una muestra de ellas, cuyas características, conductas o actitudes son significativas para una investigación específica.

Para efectos de análisis, el método utilizado, fue dependiente de un programa estadístico llamado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), el cual permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos muy complejos (Castañeda M. 2010, p. 16), además, hace posible cálculos más exactos, evitando los redondeos y aproximaciones del cálculo manual. Permite trabajar con grandes cantidades y datos, utilizando muestras mayores e incluyendo más variables (Bausela, 2005, p. 64).

### RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para darle cumplimiento al propósito de este trabajo diagnóstico, el cual tuvo como objetivo: *describir los procesos curriculares realizados por los docentes del grado transición de instituciones Educativas de Sincelejo – Percepciones y proceso de formación*. Como ya se había mencionado, se dispuso la utilización del programa de análisis de datos cuantitativo SPSS. V.19, sobre los datos obtenidos en la aplicación de un instrumento de recolección de información.

Ahora bien, los docentes encuestados, en el primer ítem, el cual indaga los momentos de planeación de clase a los que están sujetos en el aula de transición, se toman como puntos de referencia algunos elementos predispuestos, con opción abierta de dar anotación de algún otro elemento que difiera con los preestablecidos (Ver Tabla 1).

**TABLA 1. RELACIÓN CATEGÓRICA DE MOMENTOS DE PLANEACIÓN DE CLASES**

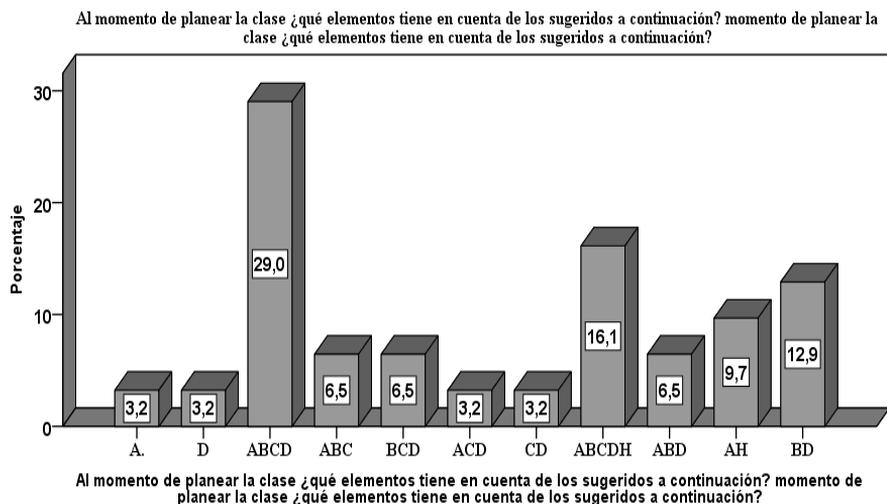
CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS DEL ÍTEM	
Al momento de planear la clase ¿qué elementos tiene en cuenta de los sugeridos a continuación? momento de planear la clase ¿qué elementos tiene en cuenta de los sugeridos a continuación?	"A. Diagnóstico institucional"
	"B. Caracterización del aula"
	"C. Información que trae el niño del CDI o información familiar"
	"D. Diagnóstico de los estudiantes"
	"H. Otros"

Dentro de los resultados encontrados se pudo constatar, que los docentes en forma general, coinciden en un 45%, con los elementos ABCD. Es decir que, 14 docentes aproximadamente, al momento de planear la clase, tienen en cuenta el *diagnóstico institucional, la caracterización del aula, la información del niño del CDI, o información familiar, o el diagnóstico de los estudiantes*. Sólo el 25,8%, tienen en cuenta otro tipo de elemento, como son los intereses del Ministerio de Educación Nacional, las necesidades de los niños y normas técnicas, así como también la problemática institucional y conjuntos de grados (transición a tercero). Otro aspecto relevante que se debe tener en cuenta de forma general, es que

el 13% aproximadamente sólo tienen en cuenta la caracterización del aula y el diagnóstico de los estudiantes (ver gráfica 1).

No obstante, si analizamos estos mismos resultados, de forma específica, es decir tomando en cuenta cada uno de los elementos por separado, encontramos que, el elemento que más consideran los docentes en su plan de clases, es B, es decir, *la caracterización del aula en un 77,5%*; seguido del *diagnóstico de los estudiantes en un 77,4%*; el *diagnóstico institucional en un 74,2%*; y por último *la información del niño del CDI, o información familiar en un 64,5%*.

Estas cifras determinan la preocupación del docente por el discente a la hora de contribuir en su desarrollo integral. En ese sentido, explica Almanza, H. (2012, p. 209), intenta encontrar aspectos que puedan influir en su crecimiento académico y cognitivo, así como también desde la perspectiva de un nuevo miembro de la comunidad con identidad y valores propios, es decir conocer al niño, y permitir que se conozca a sí mismo en la medida que él conozca su entorno.



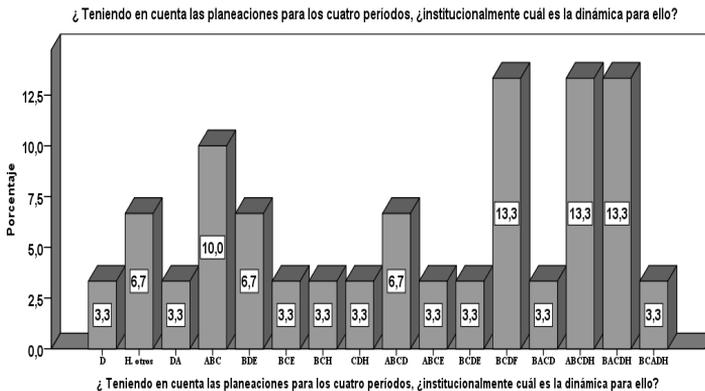
**Gráfica 1.** Relación de momentos de planeación de clases.

Para el segundo ítem, a los docentes encuestados, se les indaga por las planeación de clase para los cuatro periodos, y las dinámicas correspondidas, en el que también se tienen en cuenta como referencia algunos elementos predispuestos, con opción abierta de dar anotación de algún otro elemento que también difiera con lo preestablecidos (Ver Tabla 2).

**TABLA 2. RELACIÓN CATEGÓRICA DE PLANEACIÓN POR LOS CUATRO PERIODOS**

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS DEL ÍTEM	
¿Teniendo en cuenta las planeaciones para los cuatro períodos, ¿institucionalmente cuál es la dinámica para ello?	"A. Organización de los grupos"
	"B. Reunión con todas las docentes de transición"
	"C. Socialización de diagnóstico y caracterización"
	"D. Cada docente planea según sus necesidades"
	"E. La planeación se realiza por semanas"
	"F. No se realiza planeación por período"
	"G. No se realiza planeación por período"
	"H. Otros"

Ahora bien, en este apartado, se pretendió indagar aquellos procesos que los docentes involucran para llevar respecto a las planeaciones por los cuatro periodos, de tal forma que pueda mejorar a sus procesos curriculares en el aula. En ese sentido, se constataron los valores categóricos que representan cada uno de los elementos que justifican los procesos de planeación. Dentro de esas valoraciones, se encuentra que los docentes tienen en involucran comúnmente los procesos, ABCD, es decir, *organización de grupos, reunión con todas las docentes de transición, socialización de diagnóstico y caracterización, cada docente planea según sus necesidades*. No obstante, el elemento que más tienen en cuenta en estos procesos es la organización de grupos en un 33,3%; seguido del elemento B, en un 31.2%. Asimismo se puede encontrar, que a la hora de especificar un orden en los procesos, tienen más en cuenta el proceso ABC, es decir, *organización de grupos, reunión con todas las docentes de transición, socialización de diagnóstico*, en un 33,3%. Para los demás procesos se puede denotar un comportamiento que no es uniforme, es decir, como si estuviese inherente que cada docente realiza sus planeaciones según sus necesidades, es decir el elemento E (Ver gráfica 2).

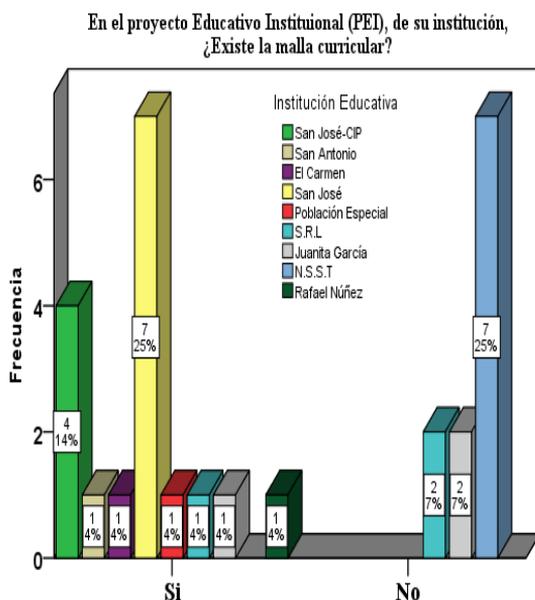


**Gráfica 2. Relación de planeaciones por los cuatro periodos.**

Otro de los aspectos pertinentes que se tuvo en cuenta para diagnosticar, fue la existencia de las mallas curriculares en las instituciones educativas objeto de indagación. Para tal efecto, se utilizó una muestra de 11 instituciones educativas: *San José-CIP*, *San José*, *Poblaciones Especiales*, *El Carmen*, *Santa Rosa de Lima (SRL)*, *Juanita García*, *San Antonio*, *Normal Superior de Sincelejo (NSST)*, *Rafael Núñez*, *San Isidro de Chochó (SIC)*, y por último *Dulce Nombre de Jesús (DNJ)*.

Los datos valorados, especifican que, el 63% de las instituciones educativas sí tienen malla curricular en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI); el resto porcentual indica que no cuentan con una malla curricular.

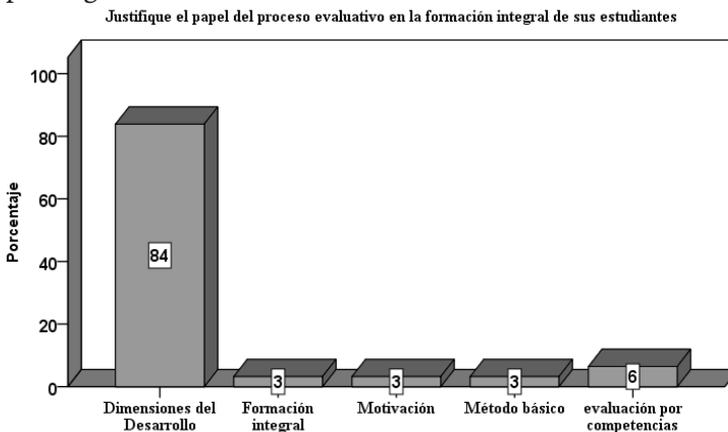
Lo anterior puede significar una limitante para el desarrollo integral de los niños y niñas, dado que, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición, con el fin de incluir en el proyecto educativo institucional los referentes técnicos de educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), para que los niños tengan un mejor desarrollo de sus actividades. En ese sentido, si tomamos una valoración específica de los datos obtenidos, es decir por institución educativa, se encontraría según los docentes encuestados que, la *Normal Superior*, *Juanita García* y *Santa Rosa de Lima (SRL)*, no cuentan con mallas curriculares (Ver gráfica 3), para lo cual, necesitarían considerar estos referentes técnicos (DBA), para coadyuvar a un desarrollo integral de los niños y niñas de transición.



**Gráfica 3.** Relación de Malla curricular en el PEI de la I.E.

Dentro de los procesos involucrados para la formación integral de los niños y niñas de transición, también fue necesario constatar el papel de los procesos evaluativos, es decir, los que tienen en cuenta. En este aspecto se presentó una clara dominancia respecto a las dimensiones del desarrollo, la cual fue la más valorada por los docentes en un 84% en cifras aproximadas. Esto se da porque, de acuerdo a los lineamientos del MEN, (1997), en el desarrollo del niño y la niña, se han de tener en cuenta dimensiones como base del proceso educativo en las que se pueden señalar según Beltrán, et al. (2010, p.p. 21 - 22): *dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.*, y que indudablemente, explican los autores Beltrán et al (2010), se deben tener en cuenta en el proceso de desarrollo en la primera infancia, ya que en esta etapa se transforman totalmente las dimensiones del desarrollo humano anteriormente mencionadas, por ello es primordial considerar éstas como base del proceso educativo, ya que si no son tenidas en cuenta no se podría pensar al ser humano de manera integral.

Por su parte, La que tuvo una incidencia menor, (pero no por ello es despreciable), fue la evaluación por competencias en un 6% (Ver gráfica 4). Sin embargo, el considerarse una leve diferenciación al proceso pedagógico de las dimensiones, hace referencia al cambio de paradigma que investigadores como Martínez (2009, p. 119), creen que deben potenciarse, puesto que, el desarrollo del ser humano impone a la educación una tarea o misión sumamente ardua y difícil, en la cual frecuentemente fracasan muchos educadores y otros profesionales que trabajan en el desarrollo humano. Ante estas consideraciones, ser diversos a la hora de contribuir en el desarrollo integral de los niños, puede requerir según Martínez un cambio de paradigma, donde el nuevo docente debe ser un animador, que buscará situaciones problémicas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las *dimensiones del desarrollo del ser humano*.



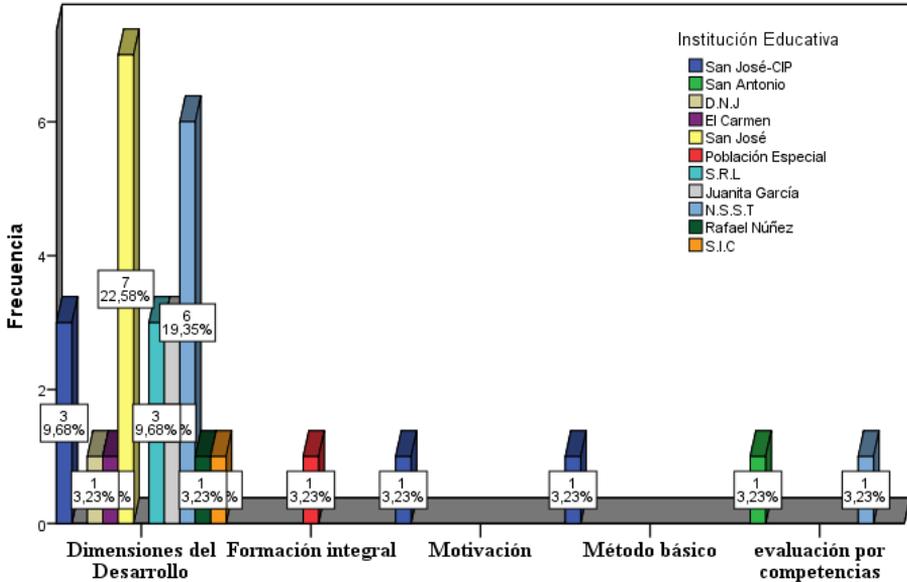
**Gráfica 4.** Relación de procesos evaluativos para formación integral.

No obstante, una valoración más específica, teniéndose en cuenta por instituciones educativas, se encuentra que, nueve de las once instituciones educativas enfocan sus procesos evaluativos en las dimensiones del desarrollo. Sólo la I.E San Antonio, y la de población especial no opcionan estas valoraciones dentro de sus procesos evaluativos, señalando sólo *la evaluación por competencias, y la formación integral respectivamente* (Gráfica 5). Cabe destacar que la institución educativa San José-CIP, además de justificar en sus procesos evaluativos las dimensiones del desarrollo, también tienen en cuenta la motivación y métodos básicos, por ejemplo *“En todo momento se hace la observación, se evalúa al niño, se estimula y si tiene inconvenientes se le manifiesta adecuadamente”*

Trabajar por dimensiones en las aulas de transición es lo sugerido por el MEN, de hecho, es por esto que, la construcción de los DBA reconoce la mirada por dimensiones dado que estas permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño. Sin embargo, se propone incluirla y trascenderla a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños. Es por esto que, posiblemente algunos docentes de transición tratan de innovar en la búsqueda de esa interrelación a través de la motivación, el trabajo por competencias, e incluso métodos básicos tradicionales. No obstante, para el caso de la evaluación por competencias, opcionada por docentes en la formación integral de los niños y niñas, es considerada también pertinente según Almanza, H. (2012, p. 63), dado que, exige una nueva concepción de los procesos de mediación y aprendizaje.

Los nuevos alumnos buscarán las soluciones trabajando con la información que está por todas partes en su ambiente. La creatividad deberá presentarse como un proceso lúdico colectivo, al estilo de un experto en la mayéutica de Sócrates, de los diálogos de Platón, o los jardines de infancia de Fröbel y Montessori. El mismo Einstein, como ya indicamos, decía que *“el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear”* (Martínez, 2009, pp. 119 - 130).

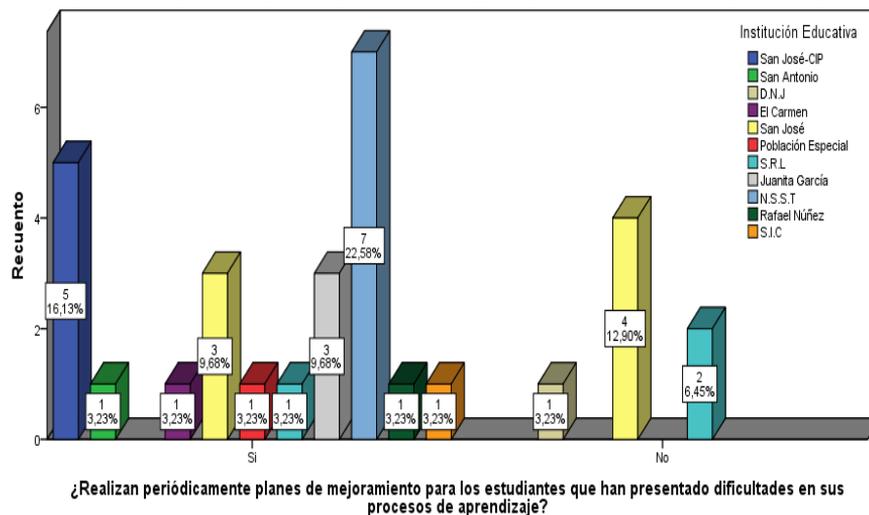
**Justifique el papel del proceso evaluativo en la formación integral de sus estudiantes**



**Gráfica 5.** Relación de procesos evaluativos para formación integral respecto a instituciones educativas. Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados encontrados en los procesos evaluativos, se hace necesario constatar, si aquellos estudiantes que han presentado dificultades en sus procesos de aprendizajes, se les implementan planes de mejoramiento. En ese sentido, se pudo encontrar que en las 11 instituciones educativas si desarrollan planes de mejoramiento para esos estudiantes. No obstante dos de esas instituciones educativas, tienen algunos docentes que no ponen en práctica estos planes de mejoramiento, la I.E. *San José* con cuatro de los siete docentes de la muestra interna; y para el caso de *Santa Rosa de Lima* dos docentes de tres, de la muestra correspondiente. Es decir, se percibe un patrón mayor al 50% de docentes que no aplican estos planes de mejoramiento (Ver gráfica 6). Sólo se pudo constatar una institución Educativa que no presenta planes de mejoramiento para los niños y niñas con dificultades en sus procesos de aprendizaje, la I.E *Dulce Nombre de Jesús* (DNJ).

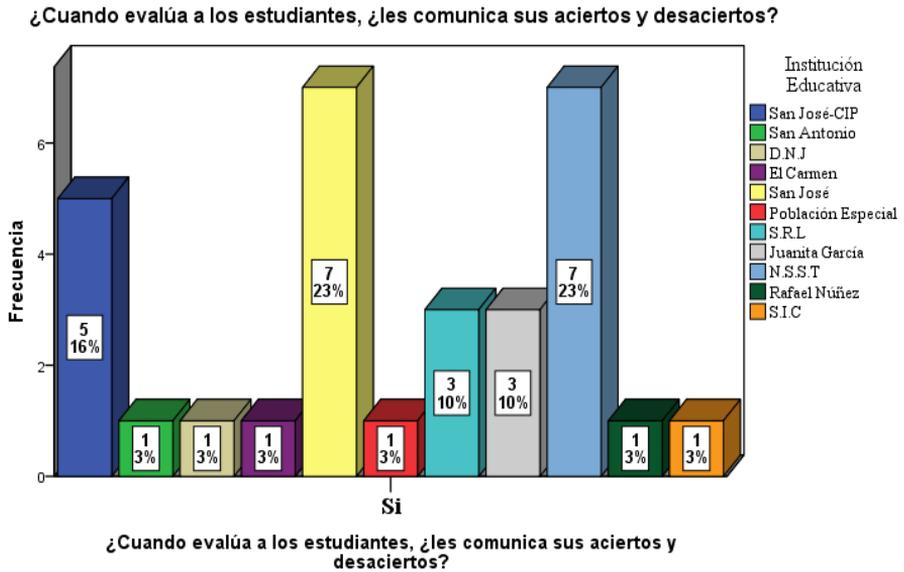
¿Realizan periódicamente planes de mejoramiento para los estudiantes que han presentado dificultades en sus procesos de aprendizaje?



**Gráfica 6.** Relación de planes de mejoramiento para estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje.

Ya para finalizar, como la evaluación es hoy uno de los factores con mayor incidencia dentro del proceso docente educativo (De Castro, Ramírez, Celin, Tafur & Molina. 2015, p. 27), debido a la importancia que ella por sí misma reviste como “dispositivo controlador” del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo particular, y de lo educativo en general., y que además explican Linn y Gronlund (1995), citado en de Castro et al. (20015), La evaluación, de acuerdo con los criterios establecidos previamente, puede indicar hasta qué punto se han logrado los propósitos (fines u objetivos) de la enseñanza, en razón a que ésta tiene como finalidad (entre otras) determinar y valorar los logros alcanzados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 35).

Desde esa perspectiva, se pretendió indagar respecto a los procesos evaluativos que los docentes implementan en las aulas de transición, constatándose que los docentes, al momento de evaluar a sus discentes, les comunican sus logros y dificultades, en un 100% respecto a los encuestados en la muestra, lo que posibilita de acuerdo al diagnóstico que aquellos docentes que no implementan planes de mejoramientos en los estudiantes con dificultades, puede de forma inherente motivar a que los mismos adopten cambios positivos, y que los padres de familia adquieran un mayor compromiso en el desarrollo académico de los niños y niñas (Ver gráfica 7).



**Gráfica 7.** Relación de comunicación de aciertos y desaciertos en procesos evaluativos.

### CONCLUSIONES

Describir los procesos curriculares realizados por los docentes del grado transición de instituciones educativas de Sincelejo, Sucre, a partir de sus percepciones y proceso de formación, fue el propósito de este diagnóstico. En primera instancia, se constató que las instituciones educativas según los docentes, en sus procesos curriculares, como momentos de planeación de clases y adaptación de mallas curriculares, algunas no tienen en cuenta políticas educativas como las especificadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), para transición. Sin embargo, cabe destacar que los docentes en sus momentos y planeaciones de clases, tienen en cuenta la caracterización del aula y diagnóstico tanto del estudiante como el de la institución de la que hizo parte, esto permite que cada planeación de clase se dé correspondiendo a las necesidades de los educandos, aunque en algunas instituciones no utilicen mallas curriculares. Lo anterior manifiesta una limitante para el principio de integralidad de los niños y niñas como consecuencia de procesos educativos idóneos y que se complementen de las especificaciones u orientaciones pedagógicas expuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Dentro de las consideraciones finales, se puede señalar, que los procesos pedagógicos, en la mayoría de las instituciones, los docentes planifican sus clases a través del desarrollo por dimensiones, priorizándose las dimensiones: socio-afectivas, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. No obstante

las escasas instituciones que no consideran en sus procesos pedagógicos las anteriores dimensiones, tienen en cuenta el desarrollo por competencias y métodos tradicionales, en consecuencia son evaluados en los procesos sin que se constate planes de mejoramiento según los resultados. Ante estas incidencias, es recomendable establecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje acciones que vayan encaminadas a la coadyuvación de un desarrollo integral, sobre todo para aquellos niños/niñas que hayan presentado dificultades, y no se queden sólo en un diagnóstico de logros.

En definitiva, los resultados permiten concluir el valor y significancia de la planeación; sin embargo, difieren en los elementos pedagógicos e incluso de docentes de la misma institución. De igual manera la organización de los mismos en el acto pedagógico refleja que aunque existen apropiación conceptual de dicho elemento pedagógico priman al momento de la ejecución de la clase las concepciones y creencias particulares

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza Higuera, V. B. (2012). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación de competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar (Master's thesis, Maestría en Educación).
- Bausela, H. E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 2(4), 62-69.
- Beltrán Pinto, A. L., Londoño Granada, L. P., & Larrañaga Marulanda, L. P. (2010). PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA: Entre la visión normativa y reflexiva del docente (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).
- Castañeda, M. B. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Edipucrs.
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. H. Cerda, *Los elementos de la investigación*, 235-339.
- Chaves Álvarez, A. L. (2009). Currículo en el nivel preescolar costarricense: El Ciclo Materno Infantil (CMI). *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 91-103.
- Cuervo González, V. A. (2015). Currículo y formación de la infancia en educación preescolar (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).
- De Castro Beleño, N., Ramírez Reyes, E., Celin Vargas, M., Tafur, J., & Molina, G. (2015). EVALUACIÓN DE CURRÍCULO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 371-404. ISO 690.
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscozábal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de negocios*, (64).
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 8 (23), 119-138.
- MEN. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizajes. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. Pearson Educación.
- Vélez Vasco, I. C. (2015). *Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio*. Caldas-Antioquia (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).



# ESTILO “T” DE GESTIÓN UNIVERSITARIA: UNA PERSPECTIVA A SER TRANSFORMADA

MIGUEL J. ESCALA

*INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO*

## RESUMEN

El ensayo luego de plantear la forma de abordar la tarea de gestión en las instituciones de educación superior, asume los planteamientos de Mezirow sobre el Aprendizaje Transformador, para insistir en la necesidad de no solamente asumir perspectivas, marcos de referencia, o puntos de vista, sino de generar procesos transformativos cuando los utilizados no funcionen adecuadamente en el medio universitario. Se identifica el estilo “T” como un estilo avasallador que debe ser transformado y se presentan algunos casos de gestores universitarios que tuvieron que dejar sus puestos antes del tiempo establecido por el impacto negativo en sus instituciones.

## INTRODUCCIÓN

El inicio de la mayoría de los que se desempeñan en la gestión universitaria es el resultado de la elección o el nombramiento a un puesto directivo en una institución de educación superior. Es muy probable que anteriormente el nuevo directivo tuviera una condición profesoral o ocupara un puesto directivo en instituciones no universitarias (públicas o privadas). Nadie nace siendo directivo universitario, y muy pocos son directivos universitarios desde su primer trabajo. La mayoría de los que se estrenan como directivos universitarios, desde que son informados de su nueva posición, comienzan a planificar su trabajo y a visualizar su primera reunión con el equipo a dirigir, pensando cómo abordarán la nueva tarea de gestión.

Toda esa planificación y visualización la realizan a partir de “marcos de referencias”, perspectivas, concepciones o imágenes que han ido construyendo a partir de sus experiencias, sus estudios, sus propias conclusiones y construcciones, y en muchas ocasiones tomando prestadas ideas de quien los promueve o contrata. Han ido conformando un estilo ya aplicado anteriormente o imaginario, y así piensan gestionar.

Dentro de ese proceso de construcción, se desarrollan formas propias de entender lo que es una organización y cómo es la organización universitaria.

Garreth Morgan (1986, 2006), entre otros, nos enseñó a entender que nuestra aproximación a las organizaciones se realiza desde nuestras imágenes o metáforas preferidas, desde esas construcciones acríticamente adoptadas e incorporadas como inspiradoras de nuestro quehacer como gestores. En su muy valorado libro *Images of organizations [Imágenes de la organización]*, parte de una simple premisa: “Todas las teorías de la organización y gestión se fundamentan en imágenes o metáforas implícitas que nos conducen a ver, comprender y gestionar las organizaciones en formas distintivas y sin embargo parciales.” (2006, p. 17). Nuestras diferentes imágenes, nos mueven a actuar también de forma diferente.

En el caso de la gestión de la educación superior es importante tomar en cuenta dos planteamientos clásicos. El primero es el muchas veces citado de Baldrige, Curtis, Ecker y Riley (1978) quienes concluyen con la afirmación: “Como resultado, las teorías tradicionales de gestión no pueden ser aplicadas a las instituciones educativas sin considerar cuidadosamente si ellas funcionan bien en ese entorno académico único” (p. 9). El segundo es el de Birnbaum (1988) en su muy consultado y citado libro sobre la gestión universitaria, quien nos presenta diversos “modelos” utilizables para entender la universidad, los cuales

Funcionan como representaciones idealizadas de las instituciones, pero que en realidad, nos aclara, cada uno solo explican parte de la complejidad que representa un campus. Los gestores universitarios parten preferiblemente de imágenes construidas dentro de las propias universidades que sirven de marco para entender las especificidades y proceder en consecuencia. No siempre pasa así.

Aceptando los planteamientos de Morgan (1986) y Birnbaum (1988) sobre cómo las diferencias de imágenes o modelos nos hacen percibir y actuar de maneras diferentes al asumir el papel de gestores, es bueno añadir un nuevo ingrediente que son las “teorías” o “concepciones” que enfatizamos como “marcos de referencia” para la gestión propiamente dicha y que definen el estilo de gestión que adoptemos (McGregor, 1957). Algunas de las metáforas o concepciones que usamos están descritas en la literatura como teorías y las hemos aprendido o intuitivo; son el resultado de nuestras propias construcciones. En ocasiones hay mucha armonía entre la imagen que verbalizamos y lo que hacemos; y entre la metáfora organizacional preferida, el modelo de universidad que se tiene, y el estilo de gestión. En otras ocasiones hay divergencias entre lo que decimos y hacemos, e incluso entre las diferentes perspectivas. De igual manera en algunos casos la aproximación a la gestión funciona y se pueden palpar sus frutos (por lo menos los que se priorizan en la perspectiva preferida o dominante), en otras lleva al fracaso (incluso a la salida anticipada, por renuncia o “invitación”).

Todas las metáforas, las imágenes, los estilos preferidos, las perspectivas, modelos y concepciones, conforman nuestro “marco de referencia”, el cual para Mezirow (2000), principal exponente del aprendizaje transformador, es una “perspectiva de significado, la estructura de supuestos y expectativas a través de las cuales filtramos las impresiones de nuestros sentidos” (p. 16). Para dicho autor los “marcos de referencia” están formados por “hábitos mentales” y “puntos de vista” resultantes. Un “hábito mental” es “un conjunto de supuestos: predisposiciones amplias, generalizadas y orientadas que actúan como un filtro para interpretar el significado de la experiencia” (p. 17). Y se expresan como “puntos de vista”, los cuales determinan arbitrariamente lo que vemos y como lo vemos, las relaciones causa-efecto y “sugieren una línea de acción que tendemos a seguirla automáticamente salvo que conduzca a una reflexión crítica” (p. 18).

Añadamos a las influencias en la percepción de las personas y de sus capacidades, la “profecía auto-cumplida” (Merton, 1964) y el comprobado efecto Pigmalion (Rosenthal y Jacobsen, 1968). Nos convencemos de tal manera de lo que podemos esperar de los que laboran con nosotros, que al final, ellos reaccionarán de esa manera. La profecía auto-cumplida es el reflejo de esos “marcos de referencia” que hemos ido construyendo o tomando prestados, y que guían nuestra labor como gestores; algunos de esos “marcos” tienen necesariamente que transformarse. Y esa transformación corresponde a cada cual.

Este artículo busca ser una ocasión de esa reflexión crítica reclamada, que medie o favorezca un aprendizaje transformador del lector interesado. Partimos del planteamiento de Mezirow (2000) de que el aprendizaje ocurre de cuatro maneras (y asumo que los lectores coinciden conmigo que el aprendizaje es algo que permanece a lo largo de la vida): por la elaboración de “marcos de referencia” existentes, por el aprendizaje de nuevos “marcos de referencia”, por la transformación de los “puntos de vista”, o por la transformación de los “hábitos mentales”. Parafraseando a Paulo Freire (1970): “nadie transforma a nadie, pero nadie se transforma solo”.

Invito a iniciar la lectura de lo que sigue desde una auto-reflexión crítica en que se analice el estilo de gestión que nos caracteriza como directivos. He elegido, al estilo de Mezirow, iniciar con un “dilema desorientador”. Presentaré un estilo de gestión que puede estar penetrando en nuestras instituciones y que me atrevo a identificar como el Estilo “T”, el cual es una perspectiva (como parte del “marco de referencia” de algunos) que tiene que ser transformada porque sus resultados han sido funestos en muchos casos. La mejor manera de lograr esa transformación es por el inicio de un auto-análisis y la consecuente reflexión crítica, que conduzca a un cuestionamiento de qué tanto “T” somos. Si no somos “T”, entonces, qué estilo forma parte de nuestro “marco de refe-

rencia”, y qué tanto ese estilo que hemos hecho el nuestro está contribuyendo a resultados institucionales perdurables fruto de nuestra gestión, incluyendo altos niveles de satisfacción, integración y transformación de estudiantes y profesores. Pasemos primero a analizar otros estilos de gestión.

Estilos de gestión “X”, “Y” y “Z”.

En la literatura encontramos varios estilos de gestión que pueden ser útiles para evaluarnos y mejorar nuestro estilo de gestión como directivos universitarios. Entre los estilos más difundidos de la gestión, los más conocidos son el “X” y el “Y”, contrapuestos como “teorías” por Douglas McGregor (1957), quien además de profesor universitario en el MIT sobre temas gerenciales, fue Presidente (Rector) del Antioch College por seis años entre 1948 y 1954. Aunque percibido como defensor de la Teoría “Y”, en realidad dicen sus allegados y estudiosos, que lo que hizo en sus escritos fue exponer dos estilos sin tomar posición, aunque sin dudas identificaba la Teoría “Y” como el nuevo aporte de los estudios de las Ciencias Sociales (Schein, 2000). La Teoría “X” se refería a lo más tradicional y frecuente en aquel momento.

Para McGregor (1957) la teoría “X” se fundamenta en tres proposiciones (¿Hábitos mentales?):

1. La gerencia es responsable de organizar los elementos de la empresa productiva: dinero, materiales, equipos, personas, en interés de los fines económicos.
2. Con respecto a las personas, este es un proceso de dirigir sus esfuerzos, motivándolos a ellos, controlando sus acciones, modificando su comportamiento para adaptarse a las necesidades de la organización.
3. Sin esta intervención activa de la gerencia, las personas serían pasivas—incluso resistente a las necesidades organizacionales. Por lo tanto, deben ser persuadidos, premiados, castigados, controlados, sus actividades deben ser dirigidas. Esta es una tarea de la gerencia, en la gestión de gerentes o trabajadores subordinados. A menudo lo resumimos diciendo que la administración consiste en conseguir que las cosas se hagan a través de otras personas.

Detrás de esta teoría convencional, nos sigue diciendo McGregor, hay varias creencias adicionales, menos explícitas, pero generalizados puntos de vista:

1. El hombre promedio es indolente por naturaleza: trabaja lo menos posible.

2. Carece de ambiciones, no le gusta la responsabilidad, prefiere que lo dirijan.
3. Es intrínsecamente egoísta, indiferente a las necesidades de la organización.
4. Es por naturaleza, resistente al cambio.
5. Es crédulo, no muy brillante, la víctima propicia del charlatán y el demagogo. (p. 22)

A su vez, la Teoría “Y” propuesta novedosa del McGregor de 1957, también tiene sus proposiciones: <sup>o</sup>

1. La gerencia es responsable de organizar los elementos de la empresa productiva. dinero, materiales, equipos, personas, en interés de los fines económicos.
2. Las personas no son, por naturaleza, pasivas o resistentes a las necesidades de la organización. Ellos se han convertido así como resultado de la experiencia en las organizaciones.
3. La motivación, el potencial de desarrollo, la capacidad de asumir responsabilidades, la disposición para dirigir el comportamiento hacia los objetivos de la organización están todos presentes en las personas. La gerencia no los pone allí. La responsabilidad de la gestión es facilitar que las personas reconozcan y desarrollen estas características humanas por ellos mismos.
4. La tarea esencial de la gerencia es organizar las condiciones organizativas. y métodos de operación para que las personas puedan lograr sus propios objetivos de la mejor manera. dirigiendo sus propios esfuerzos hacia los objetivos de la organización (McGregor, 1957, p. 26)

Interesante es el hecho que el artículo inicial de McGregor fuera escrito en 1957 al año de haber salido de su posición como Presidente de Antioch College. Algo interesante pasó durante ese período como Presidente de Antioch College que lo sentó a escribir ese artículo. George Keller, autor de *Academic Strategy* (1983) comparte la confesión de McGregor al despedirse de Antioch College y volver a su condición profesoral en MIT. Manifestó que cuando inició su experiencia como presidente pensaba que no le tocaría tantas veces ser el único responsable de ciertas decisiones y que podía evitar ser el jefe.

Creí por ejemplo, que un líder podía operar exitosamente con un tipo de asesor de la organización. Pensaba que podía evitar ser el “jefe”. Inconscientemente sospechaba que podía esquivar la desagradable necesidad de tomar decisiones difíciles, de asumir la responsabilidad de un curso de acción entre muchas alternativas inciertas, de cometer errores y asumir

las consecuencias. Pensaba que podría operar de manera que yo le cayera bien a todos, que las “buenas relaciones humanas” eliminarían todos los desacuerdos y discordias. (Citado por Keller, 1984, p. 43)

Es evidente que McGregor vivió como Presidente una transformación de su “marco de referencia” y que además de profundizar en la Teoría “Y”, a la vez pensó que quizás recurrir a ciertas modificaciones en la “Y” era necesario en ciertas ocasiones. Hemos interpretado la confesión de McGregor como equivalente a decir que aunque pensaba en ser un líder “Y” todo el tiempo, comprendió que había que ser un poco “X”, cuando las circunstancias lo reclamaran. La presentación por McGregor y la descripción de la Teoría “Y” impactó a autores tan influyentes como Maslow, quien también descubrió que no era aplicable siempre (Hattangadi, 2015).

Por su parte, William Ouchi (1981), norteamericano hijo de japoneses, desarrolló la Teoría “Z”, en la cual describía la organización “Z” como parte de un continuum desde la organización “A”, hasta la “Z” sugiriendo esta última para que las empresas de EEUU pudieran aprender de componentes orientales, que para Ouchi eran los que daban a las empresas japonesas su ventaja competitiva.

Es posible que cada estilo tenga elementos valiosos que los líderes deben conocer y aplicar de manera situacional, y desde luego aquí recordamos a Hersey y Blanchard (1969), que plantean que cada grupo de persona y cada momento condicionan al líder a un estilo de gestión. En otras palabras, no podemos ser siempre “X”, siempre “Y”, siempre viviendo en una organización “Z”... aunque podemos inspirarnos en los diferentes estilos “dependiendo” de los grupos, de los momentos y de la situación. El modelo de valores en competencia, un “marco de referencia” con alternativas presentado por Cameron y Quinn (1999), es un excelente ejemplo de esa necesidad de enfrentar la gestión desde diferentes perspectivas dependiendo de los tiempos y las circunstancias. O como dijera hace un tiempo como “modelo paradójico” de atención simultánea a temas que parecen contradecirse (Escala, 1988).

Sin pretender competir con McGregor o con Ouchi quisiera compartir unas reflexiones sobre algo que podemos llamar el Estilo “T” de gestión y su aplicación a la gestión universitaria. Es un estilo de gestión universitaria centrado en los directivos, que al entender de algunos cada vez son más los que lo ejercen aunque no lo identifiquen como tal (Ginsberg, 2011). Es el “dilema desorientador” que se introduce, el elemento de desequilibrio, para facilitar el proceso de transformación al que he invitado. Aquellos que no han iniciado su reflexión crítica todavía tienen la oportunidad de hacerlo a partir de la cruda presentación del Estilo “T” y algunos de sus resultados.

### ¿Qué caracteriza al Estilo “T”?

Caractericemos el caso extremo del estilo “T”. Es un estilo “avasallador”, por el cual el nuevo directivo que se adhiere al mismo está convencido de que su nombramiento o elección es lo mejor que le pudo haber pasado a la institución, al departamento, o a la unidad que dirige. Por lo tanto llega con todas las soluciones a los problemas que percibe (percepción que usualmente no es validada con otros), y reconoce que tiene todas las soluciones (y pocas veces consulta con su equipo sobre pros y contras de las que ya ha concebido... ¿para qué?). Y es muy probable que encuentre más problemas y debilidades que ninguna otra persona, todos atribuibles a la “floja gestión” del anterior ocupante y asume el puesto casi como una operación de rescate, al estilo de super héroe. Tan convencido está de su estilo que no considera otras perspectivas o formas de actuar. Ejerce su gestión sin escuchar a los otros. Con un esfuerzo es posible que llegue a “tolerar” opiniones diferentes a las suyas, pero difícilmente se detiene para analizarlas, y mucho menos para considerar su aceptación. O es muy testarudo, o ha perdido la capacidad de autoevaluarse y autocriticarse, o ambas cosas a la vez.

El directivo estilo “T” se caracteriza porque considera que sabe de todo, y posiblemente más que muchos de los responsables de las tareas universitarias. Se siente capaz de interrumpir a los expertos para hacerles preguntas que demuestren que no son tan expertos, e ignora una respuesta sólida que pudiera cuestionar o ridiculizar su atrevida pregunta. Asume que es él quien más conoce de gestión. Duda a quien consultar porque de nadie confía como conocedor legítimo. Busca la forma de sorprender en la toma de decisiones, disfruta escribiendo los procedimientos que se seguirán “de ahora en adelante”, y en ocasiones como resultado de decisiones repentistas tomadas en el calor de una discusión o inspiradas por un amanecer, no importa si estival o invernal.

Generalmente los gestores “T” impresionan a los que los seleccionan para determinados puestos, al rector (u otro superior inmediato) que busca alguien que “resuelva” en un departamento, incluso a electores en el caso de pertenecer a una institución en que se accede a puestos directivos por el voto. La comunicación de sus logros, e incluso la exageración en la evaluación de los mismos es frecuente, incluyendo la minimización de lo logrado por los que le antecedieron. Ocurre en ocasiones que llegan a transacciones con los que lo seleccionan, y a compromisos que fundamentados en cierta arrogancia les hacen proponer resultados en diversas áreas de interés a muy corto plazo, sin tomar en cuenta las características institucionales y sus reales posibilidades. Caen en la trampa de esos compromisos y avasallan para lograr los resultados prometidos. Conversan con sus seguidores, pero no se sienten inclinados a debatir temas con algunos sectores más críticos.

Se pueden encontrar en cualquier diccionario varios sinónimos de “avasallador”: arrollador, dictatorial, dominante, injusto, arbitrario, exigente, intolerante, intransigente, y no me arrepiento de haber definido al líder estilo “T” en caso extremo, como poseedor de un estilo avasallador. Podemos identificar sus proposiciones o “hábitos mentales”:

1. Los directivos son responsables de organizar los diferentes componentes de la universidad, administrativos y académicos: finanza, materiales, equipos, personas, oferta curricular, reglamentos, en interés de los fines competitivos de la institución. Son los que saben hacia donde debe ir la universidad y cómo debe hacerse.
2. Hay que dar visos de que se permite la participación a los profesores, incluso a algunos estudiantes que no alteren, para que no se quejen, pero se requiere supervisar sus acciones y controlar los diferentes procesos. Se dejan participar en las discusiones estratégicas, curriculares, incluso reglamentarias, pero a la larga un petit comité de directivos es quien debe asumir las redacciones finales acorde con lo que entendemos

Que debe hacerse en la universidad. Los profesores no saben lo que requiere la institución. Dejarlos sin supervisión es correr el riesgo de que el prestigio institucional sufra.

3. Si los gestores no intervienen, los profesores se limitarían a dar las mismas clases de siempre, sin importarles los reclamos sociales para los graduandos. En realidad no están interesados en lograr los objetivos institucionales. Opinan, opinan, pero no hacen nada. Por lo tanto, deben ser persuadidos, premiados, reglamentados, controlados, y sus actividades deben ser dirigidas. Esta es una tarea de los directivos y este grupo debe crecer y asumir funciones que antes eran asumidas por los profesores.
4. Aquellos directivos que no cumplan estrictamente las metas tampoco son buenos y por lo tanto es preferible salir de ellos. Se prefiere reemplazarlos con directivos no contaminados, que no piensen tanto, y que hagan lo que se ha decidido.

Los gestores estilo “T”, no entienden que la Universidad tiene varias características que deben situar al directivo, que no es difícil para el que ha crecido dentro de la misma, pero que a veces se les olvida: la autoridad es normalmente compartida, se toma muy en cuenta la opinión de los expertos, las decisiones no se festinan, y aunque se invierta más tiempo que en una empresa privada de un solo dueño, es necesario lograr cierto consenso a partir de consultas

para la toma de decisiones. Generalmente el poseedor del estilo “T” considera que ese estilo tradicional universitario es inaceptable e inoperante, y está convencido de las bondades de su estilo.

El gestor “T” cae en una trampa, y entra en contradicciones con varios sectores. Como prefiere trabajar sin oposición inicia un proceso de depuración de opositores, aunque se encuentra a veces con legislaciones internas que le impiden realizar la “limpieza” que sueña.

Como estilo adictivo y limitante, sus acciones no disminuyen o se suavizan, sino que aumentan y se expanden.

### **Resultados del Estilo “T”**

Lo positivo de este estilo “T”, es que son gestores orientados a resultados, y que en unos pocos temas logran transformaciones rápidas, pero de impacto y durabilidad cuestionables. En otros temas, generan oposición inmediata de quienes están llamados a ejecutar, que imbuidos de los valores de la cultura académica, consideran que deben haber sido consultados. Y esos “otros” temas posiblemente estén entre los más claves para el desarrollo académico de la institución o departamento. En términos generales, se preocupan por mostrar resultados, que lo pueden lograr en asuntos periféricos (v.g. decoración de los pasillos), e incluso en algunos asuntos propios de la institución pero llamados a no ser cambios sostenibles. Logran cambios en la cáscara de la fruta, pero no en la sustancia... y si no se altera la cultura (y el “T” no lo logra), los cambios desaparecen cuando desaparece el gestor “T” o cuando el grupo genera medidas alternativas para blindarse o combatir.

A continuación varios párrafos presentados por un miembro del personal académico de una universidad para no aceptar una oferta de nuevas funciones en una unidad académica, los cuales nos ilustran sobre los efectos negativos de una gestión estilo “T” en una institución universitaria. Es una comunicación personal anónima, compartida luego de la emisión del programa de radio en que comenté sobre este estilo en febrero de 2017. Los párrafos reflejan un resultado de la aplicación del estilo “T”.

Enfrento en estos momentos, en el área que trabajo a un estilo de dirección a mi modo de ver, inusual por vertical, poco participativo, poco democrático, falto de comunicación y desconsiderado en la toma de decisiones respecto a las personas que hemos estado trabajado por tanto tiempo en la Unidad. Un estilo que tampoco se corresponde con un espíritu democrático y participativo, que propicie el compromiso y la criticidad institucional, propios de una institución de educación superior y sobre todo de las características, en la trayectoria social y la tradicional mística que involucra valores y

misión de nuestra institución; me permito declinar sobre la oferta que me ha hecho para realizar nuevas funciones.

Todos hemos conocido gestores que tienden a ser “T” (extremos y no tan extremos) y es posible identificar a algunos casos, no “T” extremos, pero sí involucrados en tomas de decisiones con tal estilo sin los procesos de consulta y consenso propios de la universidad, quizás en búsqueda de objetivos muy valiosos, pero con resultados fatales. Voy a mencionar dos casos que se relacionan con presidentes o rectores, ambos que pasaron de posiciones académicas a posiciones de gestión, y quienes con muy buenas intenciones y objetivos no evaluaron críticamente el estilo “T” que asumieron para promover los cambios.

Primero: un académico de una universidad pública de EEUU que duró solo 137 días como Presidente (equivalente a Rector) de la misma, luego de varias renunciadas inducidas de altos directivos académicos. Aparentemente había asumido un compromiso con la Junta para insistir en cambios curriculares y en la incorporación de criterios éticos en el proceso de admisión los cuales impulsó al estilo “T”. Luego de las renunciadas del Provost, algunos Vice-provosts y decanos, la propia Junta le pidió su renuncia. Nos referimos a un académico prestigioso, que sigue laborando como profesor después de su fracaso como presidente de la Universidad de Wyoming, a Robert Sternberg, a quien también se le pidió recientemente la renuncia como editor de una revista (Flaherty, 2018).

Segundo: El caso de una prestigiosa universidad pública de América Latina puede ser que los estudiantes reclamaron la renuncia de quien ocupaba la Dirección General, similar a la rectoría. Exigían también la vuelta al diseño curricular anterior y la suspensión de un nuevo reglamento. Este caso que tuvo mucha trascendencia en México se refiere a una excelente académica, Yoloxóchitl Bustamante que tuvo que renunciar como Directora General del Instituto Politécnico Nacional (“Yoloxóchitl Bustamante, alta”, 2014)

También se ha escrito sobre desaciertos de gestores universitarios fracasados que se convierten en excelentes casos de estudio, para ser analizados y no cometer los mismos errores. Trachtenberg, Kauvar, y Bogue (2013) identifican seis temas de “descarrilamiento” de presidentes universitarios en EEUU<sup>30</sup>: a) fallas éticas, b) habilidades interpersonales pobres, c) incapacidad para lide-

<sup>30</sup> Definen como presidentes “decarrillados” a aquellos que no completaron el período por el que fueron nombrados.

rar grupos claves, d) dificultad de adaptación, e) falla en lograr los objetivos institucionales, y f) deficiencias de la Junta. Para la caracterización del estilo “T” los temas más relevantes son las siguientes:

1. Habilidades interpersonales: Muchos de los presidentes descarrilados en nuestros casos de estudio tenía pobre relaciones interpersonales. Algunos eran distantes, egoístas, algunos eran testarudos e intimidantes. Poco fueron combativos, y varios tenían mal temperamento. (p.12)
2. Incapacidad para liderar grupos clave: Casi la mitad de los presidentes descarrilados no supieron construir un gabinete de altos directivos fuerte y cohesionado como apoyo a su gestión, algunos fomentaron cismas en sus equipos seniors, y otros contrataron individuos sin la experiencia correcta para una institución académica. Los casos de estudio también sugieren que los presidentes descarrilados tenían dificultades desarrollando relaciones de trabajo constructivas con el profesorado, con los gobernadores, líderes políticos y la Junta. (p 13)
3. Dificultad para adaptarse: Algunos estaban fuera de sincronía con los valores de la comunidad (v.g. muy progresistas, muy conservadores), otros no sintonizaron con estructuras de poder preexistentes (v.g. entre la Junta y el profesorado), y otros empujaron muy fuerte o muy rápido los cambios (v.g. reestructuración). Los presidentes descarrilados que sustituyeron a predecesores muy queridos, a menudo encontraron retos adicionales al cuestionar prácticas pasadas e introducir nuevas ideas a las instituciones. (p. 14)

Ya Carver (2009) había identificado en su tesis doctoral una falta de habilidades básicas de relaciones humanas y una carencia de inteligencia interpersonal en los cuatro casos de presidentes descarrilados que estudió. Por otra parte apuntaba a la incapacidad de tres de los cuatro presidentes de adaptarse a la cultura institucional. Y concluyó que “la falla de reconocer la importancia de la cultura organizacional en los individuos que trabajan en dicha cultura inevitablemente lleva al resentimiento y la resistencia más que al progreso” (p, 79).

He dado ejemplos de casos de presidentes o rectores que se “descarrilaron” por características en su estilo de gestión similares al estilo “T” ya identificado. Caso curioso de los dos casos iniciales es que son de académicos que pasaron a puestos directivos, que muy posiblemente desde sus posiciones profesoriales criticaban el estilo “T” de algunos directivos, y que fueron construyendo sus propias perspectivas a partir de la aceptación de lo que negaban. También es

posible llegar a la universidad desde fuera con estilos gerenciales, similares al estilo “T”, y querer aplicarlos en una cultura en que el estilo “T” llega hasta ser pernicioso, y que puede llevar al “descarrilamiento” de los gestores. Es bueno aclarar que a pesar de que son casos de presidentes o rectores los más conocidos y estudiados, el estilo “T” puede presentarse en gestores a varios niveles de la institución, y que sin dudas, deben ser identificados y alertados.

En relación al estilo “T”, comparto la opinión de Raúl Arias, quien fuera Secretario Académico de la Universidad de Guanajuato, ex Rector de la Universidad de Veracruz y ex presidente de la Organización Universitaria Interamericana (OUI):

No comparto las características de una gestión universitaria T. Su estilo avasallador, si bien puede tener resultados inmediatos por el carácter autoritario para imponer los cambios, no garantiza sin embargo los cambios profundos que requiere una institución. Como tú mismo lo comentabas, cambia la “cáscara” pero no la “sustancia”. En la realidad un gestor T, por sus propias características de sentirse que representa el conocimiento en sí mismo, difícilmente invierte tiempo en dialogar con los miembros de su comunidad para impulsar los cambios profundos que exigen las circunstancias actuales. Hoy más que nunca, ante el retraso enorme de nuestras universidades de América Latina y Caribe es urgente una gestión anti T, es decir, una gestión que ubique el conocimiento de las reformas en los especialistas y como “arma ejecutora” a la comunidad universitaria toda/ (Comunicación personal, 21 de febrero de 2017).

Definitivamente es un estilo que debe ser transformado. En algunos casos los resultados no son el “descarrilamiento”, pero sus efectos perniciosos en la universidad se mantienen hasta después de dejar sus posiciones, y deben ser identificados y evaluados.

### **Hacia la transformación**

Para finalizar, reitero la invitación a abordar nuestros estilos como gestores desde una perspectiva transformacional, y a la vez a detectar “síntomas” de dichos estilos en directivos de los cuales somos responsables para invitarlos a ese proceso transformacional. De profesores manejados con el estilo “T” no podemos esperar docencia innovadora, desarrollo del pensamiento crítico en nuestros estudiantes, creatividad de nuestros investigadores y el pleno goce de la libertad académica. Propongo como itinerario de la transformación propuesta las fases identificadas por Mezirow (2000, p. 22) para el aprendizaje transformador con las adaptaciones correspondientes:

1. Vivamos un “dilema desorientador” releyendo las características del estilo “T” y de sus resultados.
2. Procedamos a un autoexamen con sentimiento de culpa, para lo cual propongo las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi estilo de gestión en la universidad? ¿Se logran resultados? ¿Se adecúa al ambiente universitario? ¿Cómo se corresponde mi estilo con el modelo educativo institucional? ¿Qué opinan los académicos, los estudiantes de mi estilo? ¿Qué tanto genero resentimiento y resistencia?
3. Pasemos a una reevaluación crítica los supuestos y los “marcos de referencia” con que abordamos la tarea de gestión.
4. Reconozcamos la necesidad de la transformación en relación con la propia insatisfacción que hemos identificado con nuestro estilo actual.
5. Exploremos nuevos estilos, identifiquemos casos ejemplares de gestión universitaria, ampliemos nuestras lecturas. Conversemos con nuestros iguales.
6. Planifiquemos un curso de acción de mejoramiento.
7. Busquemos donde y con quien podemos adquirir nuevos conocimientos y habilidades para implementar nuestro plan de cambio, fortalecimiento o profundización de nuestro estilo de gestión.
8. Fortalezcamos la construcción de competencias y la autoconfianza en el nuevo estilo que asumiremos.
9. Vivamos nuestra condición de gestores universitarios con nuevos bríos, con base en las condiciones dictadas por la nueva perspectiva.

Existen muy buenos ejemplos de gestores en nuestras universidades que nos pueden servir de inspiración para esa reformulación de nuestros “marcos de referencia” con los que nos acercamos a nuestra gestión. Es posible que no haya un estilo óptimo siempre aplicable, pero la mucha presencia del estilo “T” reclama un buen análisis crítico y las necesarias transformaciones. Nuestras instituciones, los que laboran con nosotros, y nuestros países, se lo merecen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldrige, J.V.; Curtis, D.V., Ecker, G., y Riley G. (1978). *Policy Making and Effective Leadership: A National Study of Academic Management*. San Francisco: Jossey-Bass
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cameron, K.S. & Quinn, R. E. (199). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Carver, K. S. (2009). *A Study of Presidential Derailment in Public Research Universities*. (Disertación doctoral. University of Tennessee). Recuperado de [http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/575](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/575)

- Escala, M. J. (1988). *Application of a socially relevant model for the assessment of organizational effectiveness in Dominican Republic institutions of higher education*. (Disertación doctoral no publicada). The Pennsylvania State University.
- Flaherty, C. (2018, 30 de abril). Revolt Over an Editor. Inside Higher Ed. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/news/2018/04/30/prominent-psychologist-resigns-journal-editor-over-allegations-over-self-citation>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Ginsberg, B. (2011). *The fall of the faculty: The rise of the all-administrative University and why it matters*. New York: Oxford University Press.
- Hattangadi, V. (2015). Theory X & Theory Y. *International Journal of Recent Research Aspects*, 2, (4) 20-21
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Keller, G. (1983). *Academic Strategy: The Management Revolution in Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- McGregor, D. M. (1957). The Human Side of Enterprise. *Management Review*, 46, 22-28. Recuperado de [www.esf.edu/for/Germain/McGregor%20-%20Human%20Side.pdf](http://www.esf.edu/for/Germain/McGregor%20-%20Human%20Side.pdf)
- McGregor, D. (2000). The Human Side of Enterprise. *Reflections* 2 (1) 6-15. Recuperado de <https://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/humansideofenterprise.pdf>
- Merton, Robert K. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization. (Updated edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory-Z: How American business can meet the Japanese challenge*. New York: Avon.
- Schein, E.H. (2000). Images of Leadership (Editorial), *Reflections*. 2 (1) 1-2 Recuperado de [https://www.solonline.org/wp-content/uploads/2018/08/sol\\_reflections\\_2.1.pdf](https://www.solonline.org/wp-content/uploads/2018/08/sol_reflections_2.1.pdf)
- Rosenthal, R & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Trachtenberg, S.J., Kauvar, G.B., & Bogue, E. G. (2013). *Presidencies Derailed: Why University Leaders Fail and How to Prevent It*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Yoloxóchitl Bustamante, alta ejecutiva que dirigió al poli (2014, 3 de octubre). *Expansión*. Recuperado de <https://expansion.mx/mi-carrera/2014/10/03/yoloxochitl-bustamante-alta-ejecutiva-que-dirigio-al-poli>

# REDES ACADÉMICAS INTELIGENTES PARA EL PERFECCIONAMIENTO UNIVERSITARIO. EXPERIENCIAS DESDE REDIT Y ESCRIBA

CRISÁLIDA VILLEGAS

*UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA, VENEZUELA*

## RESUMEN

Frente a la dificultad de comunicación con investigadores separados geográficamente y con distintas profesiones, parece pertinente enlazarse mediante la virtualidad conformando Redes Académicas Inteligentes o cibercomunidades. De ahí que la ponencia reflexiona acerca de las redes académicas inteligentes para el perfeccionamiento en la universidad. Para lograrlo, se analizan las experiencias de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT) y la Red de Escritores Noveles (ESCRIBA). Es producto de una hermenéusis de documentos y de la experiencia de la autora como presidenta y fundadora de ambas redes. Se concluye en la importancia fundamental de conformar redes académicas, asumidas por un grupo de profesionales universitarios o instituciones que se asocian para un objetivo común. REDIT surge en el año 2010, para promover investigaciones bajo el Enfoque Integrador Transcomplejo, que como cosmovisión investiga la complementariedad nace en el año 2003 en el contexto institucional de la Universidad Bicentenario de Aragua. Por su parte, producto de la necesidad de sistematizar la publicación de las investigaciones en la temática surge ESCRIBA en el año 2016. Con base a los logros de estas experiencias se plantean la creación una Trans Red Académica Inteligente Transdisciplinaria de Intercolaboración Latinoamericana (TRAITIL) conformada por UCSG, UBA, CESPE, ESCRIBA, REDIT y DAMEPAL, entre otras organizaciones.

**Descriptor:** Redes, Academia, Universidad, REDIT, ESCRIBA

## ABSTRACT

Faced with the difficulty of communicating with researchers geographically separated and with different professions, it seems pertinent to link through virtuality forming Intelligent Academic Networks or cybercommunities. Hence, the paper reflects on intelligent academic networks for academic improvement in the university. To achieve this, the experiences of the Network of Researchers of Transcomplexity (REDIT) and the Network

of Novel Writers (ESCRIBA) are analyzed. It is the product of a hermeneutic of documents and the experience of the author as president and founding member of both networks. It concludes in the fundamental importance of forming academic networks assumed as a group of university professionals or institutions that are associated for a common goal. In this case REDIT emerged in 2010, to promote research under the Transcomplejo Integrative Approach, which as a complementary research worldview was born in 2003 in the institutional context of the Bicentennial University of Aragua. On the other hand, as a result of the need to systematize the publication of research on the subject, ESCRIBA arises in 2016. Based on the achievements of these experiences, the creation of a transnetwork transdisciplinary interconnection formed by UCSG, UBA, CESPE, ESCRIBA, REDIT, DAMEPAL, among other organizations.

**Descriptors:** Networks, Academy, University, REDIT, ESCRIBA.

## INTRODUCCIÓN

El término redes académicas inteligentes o cibercomunidades es polisémico, por lo que puede asumirse como comunidad de práctica, comunidades de conocimientos, comunidades virtuales. No obstante, según Anzola y col (2014) enfatizan la idea de aprendizaje de y con las TIC, así como el establecimiento de redes de personas y organizaciones que estudian, crean y comparten conocimientos de un dominio específico.

En el análisis de las redes es necesario distinguir dos elementos indisolubles: contenido y forma. El primero es la materia, la sustancia relacional que fluye a través de las personas por medio de las relaciones que se dan entre estas a partir del intercambio de dicho contenido, implica un tipo de acción. Las relaciones pueden ser formales/regladas o informales; permanentes o pasajeras, en proceso o consolidadas, direccionales o no, profundas o superficiales, conscientes o inconscientes. Por forma de la red se entiende la expresión abstracta de la relación y las propiedades de la configuración global, es decir lo que se suele describir como la estructura de la red. Son los vínculos que mantienen los actores, los que establecen las estructuras en cuyas posiciones se sitúan las personas.

Desde este punto de vista, REDIT es una red de investigación y ESCRIBA una red de aprendizaje con miras a la publicación, que surgen por la necesidad de un colectivo universitario. Un grupo de investigadores nucleados inicialmente alrededor del Centro de Investigación de Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua (CIPUBA), desde el año 2003, frente a la emergencia epocal de asumir cosmovisiones investigativas coherentes con el transfondo transdisciplinario y complejo del entramado social, va imponiendo una nue-

va forma de producir conocimientos que sus proponentes, entre los cuales se encuentra la autora de la ponencia, han denominado el Enfoque Integrador Transcomplejo.

En esta vivencia, fue evidente que la investigación requiere y genera aprendizajes, logrando el perfeccionamiento académico de los profesionales universitarios en cuestión, conformando un triángulo virtuoso: investigación-aprendizaje-perfeccionamiento. De ahí que la ponencia reflexiona acerca de las redes académicas inteligentes para el perfeccionamiento universitario desde las experiencias de REDIT y ESCRIBA.

Es producto de la reflexión y sistematización de la experiencia en la temática de la autora. En consecuencia, se estructura en cuatro partes: el contexto institucional, REDIT y el desarrollo del Pensamiento Transcomplejo, otro avance y para seguir reflexionando.

### El Contexto Institucional

La experiencia que se reporta se inicia en la Universidad Bicentaria de Aragua (UBA), institución venezolana de carácter privado, donde desde el año 2003 un grupo de profesores de postgrado egresados del primer Postdoctorado en Ciencias de la Educación, que se dictó en la universidad, produjeron como producto final un libro titulado *Cosmovisiones de la Educación en el contexto de la Transcomplejidad*.

En este primer momento, sin definir el concepto de transcomplejidad lo asumimos como nuestro al hacerlo evidente en el título de este primer libro colectivo. La realidad a investigar no fue buscada, emergió en la vida cotidiana de los autores, en este caso en el marco de un proceso formativo.

Posteriormente, algunos de estos investigadores nucleados alrededor del Centro de Investigación de Postgrado de la Universidad (CIPUBA) inició de forma consciente y con una clara intencionalidad, de manera planeada un proceso de documentación, reflexión y discusiones con miras a generar la fundamentación de una nueva cosmovisión investigativa, que denominaron Enfoque Integrador Transcomplejo y que se empezó a divulgar con la publicación de un segundo libro colectivo en los inicios del año 2006 titulado *La Investigación: El Enfoque Integrador Transcomplejo*.

El planteamiento central de este texto es que la realidad a investigar es compleja, múltiple y diversa; por lo cual requiere de una postura investigativa flexible, inacabada, integral, multivariada y transdisciplinaria. Se definió el pensamiento transcomplejo como un proceso bio-afectivo-cognitivo, pero también socio-cultural-institucional y político de producción de conocimientos complejos (Villegas y col, 2006). Posteriormente, se complementó esta definición asumiéndolo como actitud que reconoce la existencia de una

pluralidad de aproximaciones que han sido relegadas, como lo cotidiano, lo imaginario, lo poético, entre otros (Villegas y col, 2012).

Durante varios años, algunos miembros del grupo original continuaron trabajando en la profundización del enfoque investigativo, a través de conferencias, talleres y participación en eventos en universidades nacionales y extranjeras. En el año 2010, se genera otra publicación colectiva titulada

La Investigación Transcompleja: De la Disimplicidad a la Transdisciplinariedad.

En este texto Nancy Schavino da a conocer cuatro principios epistemológicos que sustentan el Enfoque Integrador Transcomplejo: complementariedad paradigmática, sinérgica relacional, integralidad y reflexividad. Por su parte, Jorge Rodríguez plantea su versión de lo que sería el Método Integrador Transcomplejo y Villegas, autora de la ponencia, plantea una concepción de ciencia, de realidad transcompleja y ratifica los principios metodológicos básicos que deben regir este pensamiento: el trabajo en equipo como condición sine qua non y los multimétodos.

En este mismo año, se conforma la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), trascendiendo así las fronteras del escenario institucional original por cuanto, en la actualidad la red está conformado por investigadores de diferentes universidades públicas, siendo la única privada la UBA. Funciona desde el año 2010 de manera formal, pero es el 2013 cuando adquiere personalidad jurídica.

### REDIT y el desarrollo del Pensamiento Transcomplejo

Al considerar el pensamiento transcomplejo como cosmovisión investigativa de complementariedad, que privilegia la capacidad de construir en conjunto de visiones compartidas en un diálogo de saberes integrados; no es posible asumirla desde visiones individuales, por lo que debe ser en equipo. Esto permite la interrelación de las diferentes disciplinas de los miembros del equipo. Respecto, a lo cual coincide Gierbolini (2008), al señalar que:

(...) nos obliga a fraguar equipos de trabajo que de modo cooperativo y en alianzas produzcan conocimientos. Implica la inclusión de participantes dentro y fuera de los universitarios. El conocimiento y poder se reacomodan para compartir la autoría y rendimientos de cuentas del conocimiento producido (p.12).

El equipo de investigadores debe combinar experiencia en diferentes disciplinas o con distintas experiencias laborales. Es necesario que la constitución

de los miembros y sus roles sean variables. De manera semejante la posición de liderazgo la pueden llenar diferentes expertos, dependiendo de la experiencia específica requerida por un proyecto dado. Es básico la cooperación y el compromiso de los miembros del equipo, así como relaciones de confianza y apoyo mutuo.

En este caso como se trata de un nuevo enfoque, en construcción es necesario que quienes se adhieran a esta postura tantos expertos como noveles investigadores se involucren en un proceso formativo y de intercambio de experiencias. En tal sentido, las redes académicas inteligentes pueden servir como alternativa en dos vertientes: como espacio de formación y como estrategia investigativa.

Según García (2006) a las personas agrupadas mediante internet se les denomina comunidades virtuales, comunidad en línea, comunidad telemática, cibercomunidad, comunidad electrónica. Su definición no es sólo comunicarse mediante esta vía, requiere de algunas condiciones tales como objetivos comunes, valores, reglas claras y consensuadas, clima de confianza y respeto, lenguaje, experiencia y formación. Tener cultura de participación y colaboración, para que todos los miembros puedan recibir, solicitar y enviar información. Igualmente mínimas competencias tecnológicas de sus miembros.

Con base a lo planteado, se asume la definición de Marquez (2009) que señala que “utilizan para el aprendizaje canales de comunicación telemáticos o (...) redes sociales cuyo objetivo principal esta relacionado con el aprendizaje” (p.18). La estrategia fundamental es el aprendizaje dialógico. Es una propuesta que se centra en la investigación, la formación y el intercambio creativo. El reto es lograr que la virtualidad; así como la interacción entre los miembros puedan integrarse para generar nuevos ambientes y experiencias en el ámbito de la investigación. De acuerdo a Salinas (2003) se clasifican en función del objeto que persiguen en:

*Comunidades de aprendizaje propiamente*, que son aquellas que han sido creadas para que el grupo de personas que se incorpora a la comunidad desarrolla procesos de aprendizaje en programas diseñados a ese efecto.

*Comunidades de Práctica* que son un grupo social que se agrupan para desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados en experiencias prácticas.

*Comunidades de Investigación*, cuando su objetivo principal es poner en marcha proyectos de investigación conjunta de acuerdo con la filosofía de trabajo cooperativo mediante redes.

*Comunidades de Innovación*, que buscan compartir, intercambiar y generar procesos de innovación en distintos campos.

A efectos de la ponencia se asume que REDIT como red académica inteligente cumple la función de formación, investigación e innovación. De allí que podría considerarse una comunidad de práctica en la consolidación del pensamiento transcomplejo, como un nuevo modo de producción de conocimientos, que implica pensar multidimensionalmente. Es evidente que avanzar en la construcción de nuevos conocimientos requiere del esfuerzo sostenido, de un trabajo en equipo transdisciplinario, con apertura y humildad para reconocer la necesidad de cambios y modificaciones porque el camino no es lineal, hay nuevos comienzos, desviaciones, bifurcaciones.

A lo largo de este tiempo, los pensadores transcomplejos, asociados alrededor de REDIT estamos dedicados a buscar los fundamentos teóricos, filosóficos-éticos, epistemológicos, metodológicos y el lenguaje de este pensamiento, reconociendo que es sólo una visión cocreada y de la cual nos hacemos responsables; así como que existe multiplicidad de formas, una riqueza de perspectivas.

En el año 2012 se publican dos libros, uno desde el ámbito institucional de la UBA titulado Diálogos Transcomplejo en el cual aparece por primera vez lo que se consideró parte de la fundamentación teórica de este enfoque investigativo en construcción; el otro libro La Transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento, es el primer libro publicado de manera independiente por REDIT. En el año 2013 se publicó un segundo libro solo por REDIT titulado Transperspectivas Epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología.

En el ámbito formativo en el año 2012 se realizaron las Primeras Jornadas de la Transcomplejidad en el Colegio de Médicos en San Juan de los Morros, estado Guárico, cuyas memorias se entregaron en un CD. Seguidamente, el año 2013 se realizó la II Jornada de Investigación Tecnología y Transcomplejidad. Avances y Prospectiva en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Maracay, estado Aragua, sus memoria pueden verse en el enlace <https://reditve.wordpress.com/descargas/>

En el año 2013 algunos miembros de REDIT dictaron en forma conjunta un Seminario Doctoral acerca de Transcomplejidad en la Universidad de Carabobo en Valencia. Fue una experiencia totalmente innovadora porque se puso de manifiesto el trabajo en equipo, proceso fundamental en el ámbito de la transcomplejidad a juicio de quien escribe. De esta actividad, también se hizo un libro colectivo con base a los materiales discutidos.

Durante el año 2014 se publicaron dos libros electrónicos producto de los respectivos seminarios en Transcomplejidad, uno en un Programa Postdoctoral en Investigación y otro en un programa de Formación Permanente en Investigación.

Durante los años 2015, 2016 y 2017 han egresados tres cohortes del Postdoctorado en Investigación Transcompleja y se han realizado varios encuentros denominados Diálogos Transcomplejos, como producto de ambas actividades se produjeron aproximadamente 18 libros colectivos en el contexto de la UBA.

En el año 2017 se implementó una nueva modalidad de espacio de formación denominados Workshop que se vienen realizando en la Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC) en Valencia, estado Carabobo, de los cuales se han producido tres libros colectivos. También se han realizado otros eventos denominados coloquios transcomplejos en San Juan de los Morros, estado Guárico, de los cuales se han generado dos libros colectivos.

Aparte de estos libros, se ha mantenido como parte de la cultura de la REDIT que cada año los miembros de la junta directiva producen un libro colectivo, lo que evidencia por lo menos dos libros más (2017 y 2018). Esto por cuanto durante los años 2015 y 2016, una buena parte de los miembros de la red fueron participantes del primer Postdoctorado en Investigación Transcompleja, elaborando nueve libros que ya fueron contabilizados. Es de destacar que fue una experiencia bien interesante porque en los diferentes seminarios algunos miembros de REDIT actuamos como participantes y facilitadores, lo que garantizó la alta calidad y producción investigativa, que no se logró en las cohortes posteriores.

Hay que señalar, también, como un logro importante que algunos de sus miembros han escritos libros individuales, de los cuales se pueden contabilizar nueve y tres en parejas. En este aspecto, un libro individual de la autora de la ponencia, se titula: Transcomplejidad. Una nueva forma de pensar, publicado en el 2013. Uno en pareja con la dra Nancy Schavino, se titula: Teorías Epistemológicas y Educativas revisitadas desde la Transcomplejidad, publicado en el año 2018, con prólogo del Dr Carlos de Vitre, presidente de CESPE.

Otras logros que se pueden adscribir a la labor divulgativa de REDIT es el hecho que en la UBA, a partir del año 2012, se asumió como área matriz de las Líneas de Investigación Institucional: La Transcomplejidad como Forma de Pensamiento. Así mismo el Modelo Educativo que fundamenta la transformación curricular en la UBA, a partir del año 2015, asume la denominación de transcomplejo.

### **ESCRIBA. Otro Avance**

Es evidente que esta Red de Escritores Noveles surge como consecuencia de los alcances de REDIT y el desarrollo del pensamiento transcomplejo. Como se puede ver ha sido prolífica la producción escrita alrededor de esta temática, que se ha mantenido por el compromiso de algunos de sus miembros y porque se asumió como estrategia producir un libro colectivo por cada actividad for-

mativa que se realizara: cursos, talleres, diplomados, programas de postgrado y postdoctorados, especialmente en el marco de la Universidad Bicentennial de Aragua, donde labora la autora.

°Como proyecto personal, su propósito fundamental es mejorar la calidad de la producción escrita lograda hasta la fecha. Si bien se reconoce que el aumento sostenido en la publicación de la UBA individualmente, de UBA-REDIT y de UBA-ESCRIBA, en un proceso de aprendizaje por experiencia. Es justo también reconocer que es ahora necesario pasar a una segunda etapa, en la cual además de mejorar su calidad, haya productividad económica. Hasta ahora este proceso ha sido realizado de manera colaborativa, con poca o ninguna ganancia para REDIT o ESCRIBA que no sean los logros académicos.

La misión de ESCRIBA es desarrollar conocimientos técnicos en la escritura, potenciando la sensibilidad y creatividad del artista, todo esto en el ámbito de la formación continua, la investigación y la innovación; formando talentos humanos en diversas áreas relacionadas con el oficio del escritor y editor. Igualmente, desarrollar vocaciones literarias e impulsar el hábito de la lectura y la pasión por la escritura. Así como preservar y enriquecer los aportes a la sociedad, a partir de la escritura de obras académicas y/o literarias innovadoras y de calidad, tratando de que sean en un lenguaje fresco, real, vivo, académico pero también artístico. Su visión es conformarse en un espacio de encuentro de aprendizaje de interesados en la escritura, un lugar donde desarrollarse como escritor con la seguridad de encontrar siempre el acompañamiento y el apoyo de expertos.

No obstante, se ha ido conformando como una comunidad de práctica en la cual se agrupa un conjunto de profesionales nacionales y extranjeros unidos por el interés común de propiciar el desarrollo de competencias técnicas en futuros escritores, que logren concientizar el deseo profundo de su ser al plasmar su pensamiento en una obra escrita. A tales efectos nace con dos Diplomados: Formación de Escritores Noveles y El Arte de Escribir en una estrategia mixta UBA-ESCRIBA.

Por otra parte, ESCRIBA puede brindar servicios como asesoría para la elaboración de libros individuales o colectivos u otro tipo de publicación, corrección conceptual, de estilo, diseño de portada, transformación de tesis en libros, trámites legales editoriales y publicación electrónica, entre otros relacionados. En tal sentido, ha sido interesante como jóvenes profesionales de diversas disciplinas en estudios de maestría y doctorado han logrado elaborar libros tan originales como uno titulado: Como nace un delincuente, de una estudiante de la Maestría en Derecho Penal o un cuento titulado: El Águila Blanca de una participante del Doctorado.

Entre los logros de ESCRIBA como red de aprendizaje se ha logrado dictar el Diplomado de Formación de Escritores Noveles en seis cohortes y el de El Arte de Escribir en dos cohortes. Como fondo editorial se han desarrollado cuatro colecciones:

*Serie Investigación* con seis títulos entre los que destaca el titulado: ¿Por qué Investigar?

*Serie Escritura* con seis títulos, de los cuales dos son cuentos, entre estos se puede señalar 5 Ideas para escribir tu Libro y el Arte de Escribir.

*Serie Ciencias Sociales y Tecnología* con 14 títulos, entre los que se nombra: Etnoética. Una visión desde la Universidad.

*Serie Literatura Cristiana* con cuatro números.

### **Para seguir Reflexionando**

Escribir la ponencia representó un ejercicio de sistematización de los avances y logros de las redes académicas inteligentes REDIT y ESCRIBA, los cuales se ha demostrado son bastantes, cada una en correspondencia con su tiempo de funcionamiento y propósito. El trabajo no ha sido fácil y ha requerido de un esfuerzo sostenido, en el primer caso por la resistencia inicial hacia la temática del pensamiento complejo y en el segundo caso por la dificultad innegable que implica el arte de escribir.

En cuanto a REDIT se puede concluir que es un equipo transdisciplinar, cuya misión es generar conocimientos transdisciplinarios para el abordaje de realidades sociales complejas, fundamentada en la complementariedad paradigmática y metodológica. Así mismo, pretende la divulgación oral y escrita de sus productos investigativos, a través de medios impresos y electrónicos en diferentes escenarios.

Se puede señalar que los alcances de REDIT son amplios si se consideran sus aportes en la formación de talento humano, la divulgación de conocimientos en la realización de eventos y la extensa producción escrita, tanto individual como colectiva de sus miembros y como producto de la formación, ya señalada.

Puede verse que lograr su primer objetivo que ha sido desarrollar y promover el pensamiento transcomplejo ha sido un proceso de reflexión, de retroalimentación, recursivo, de esfuerzo lento y sostenido. En una investigación en equipo, donde no todos van ir al mismo ritmo, ni piensan igual, pero si alguien se estanca en el proceso de búsqueda se puede animar a buscar más, a profundizar. Uno de los últimos planteamientos que se han hecho en relación al pensamiento transcomplejo es el de intercolaboración entre paradigmas, métodos, disciplinas y personas, por eso se asumió esta nueva denominación para el trabajo en equipo.

Por su parte, ESCRIBA se perfila a futuro más como una comunidad de práctica, que de aprendizaje virtual. Más hacia el asesoramiento para la elaboración de producciones escritas de colectivos universitarios y la actividad editorial. Esto porque escribir textos académicos exige competencias en la composición escrita, un discurso coherente, concreto y ordenado; así como altas dosis de esfuerzo, dedicación y perseverancia.

A partir de estas nuevas experiencias, el libro como estrategia formativa e investigativa logrará brindar nuevas síntesis integradora, diversas soluciones epistémicas, éticas y estéticas, por medio de un cruce de lenguaje que puede ser denso y profuso o ligero y lúdico. Así mismo, pueden representar propuestas que reflejen proyectos institucionales, enfatizando su inserción en el mundo de la escritura.

Como derivación lógica de los logros planteados surge la propuesta de conformar una Trans Red Académica Inteligente Transdisciplinaria de Intercolaboración Latinoamericana (TRAITIL) conformada por la UCSG, UBA, CESPE, ESCRIBA, REDIT, DAMEPAL u otras organizaciones, su interconexión les permitirá aprender unas de otras, adaptando conocimiento para sus regiones, aprovechando sus diferencias y complementándose. Cada red trabajaría como un conjunto inteligente y simultáneamente como nodos relativamente especializados autopoieticos, es decir, con capacidades de reproducción a partir de recursos endógenos. Las comunicaciones que se produzcan entre nodos podrán generar sinergias creativas.

La idea es que esta transred académica inteligente se fundamente sobre seis nodos interconectados: cultural, formación, investigación, innovación y producción. Estos nodos forman lo que se podría denominar el hexaedro funcional de la transred con sus cinco planos en permanente contacto. Deben verse como una red de redes que actúa e interactúa inteligentemente y crea propiedades emergentes del todo, cuya suma es superior a las partes. Es la progresión y anclaje de esta consciencia de red de redes lo que permite el desarrollo de un sentimiento de intercolaboración.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzola, I. y col. (2014). Las Cibercomunidades de Aprendizaje (CCA) en la Formación del Profesorado. Disponible en [www.um.es/ead/red](http://www.um.es/ead/red)
- Gierbolini, D. (2008). Pensando la Transdisciplinariedad y la Educación Universitaria. Universidad de Puerto Rico. Disponible: [Upr.edu.8080/jspui/bitstream/10586/20/133/1/trandis.doc](http://Upr.edu.8080/jspui/bitstream/10586/20/133/1/trandis.doc)
- González, M. (2015). Filosofía y Transcomplejidad. Hitos Fundantes. Hurgando en los Recodos del Eterno Presente. Filosofía Transcompleja. Otra

- Manera de Pensar, Ser y Sentir. Dialogos Transcomplejos 1(2). San Joaquín de Turmero, Venezuela: UBA-REDIT. Disponible: Calameo UBA
- Marquez, P, (2009). La Web 2.0 y sus Aplicaciones Didácticas. España: Universidad Autónoma de Barcelona
- Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital. Edutec. Disponible: <http://www.edutec.es>
- Villegas, C y col. (2006). El Enfoque Integrador Transcomplejo. San Joaquín de Turmero: UBA.
- Villegas, C. (2009). Una Aproximación a la Concepción de Investigación Transcompleja. Disponible en: <http://crisolidavillegas.blogspot.com/2009>. Consulta (octubre 28 de 2009).
- Villegas, C. (2012). La Transcomplejidad. Una Tendencia de Investigación Educativa en América Latina. Diálogos Transcomplejo. San Joaquín de Turmero: UBA.
- Villegas, C (2012). La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar. Alemania: Académica Española.
- Villegas, C. (2013) La Investigación Transcompleja. Un Transparadigma. Postdoctorado en Investigación, Turmero, Venezuela: UBA.
- Villegas, C. y Alfonso, N. (2014). La Teoría y la Praxis de una Transmetodología. Costa Rica.
- Villegas, C. y col. (2006). La Investigación. Un Enfoque Integrador Transcomplejo. San Joaquín de Turmero, Venezuela: UBA
- Villegas, C. (2012). La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar. Alemania: EAE
- Wenger, E. 2001). Comunidades de Practica: Aprendizaje, Significado e Identidad. España: Paidós



**EDUCACIÓN A DISTANCIA:  
ACCIONES, ACTIVIDADES, VÍAS Y  
FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN O  
PERFECCIONAMIENTO CONCRETOS  
CON RESULTADOS EN LA TEORÍA Y  
LA PRAXIS**



# **PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA. ALTERNATIVAS A TENER EN CUENTA EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL**

**GERMÁN LÓPEZ NOREÑA**  
*UNIVERSIDAD DE CÁLIZ, COLOMBIA*

## **RESUMEN**

En el presente artículo se presenta una serie de argumentaciones alrededor de algunos elementos de la Educación a Distancia (EaD.), entre ellos una breve reseña de su desarrollo histórico, emergencia y dinamización en la Educación Superior Latinoamericana. También, se abordan aspectos generales de la Pedagogía Crítica, la EaD, aunada a la Alteridad y la Otridad, para seguidamente presentar una fundamentación que permita al final, erigirlas como alternativas para la Educación Terciaria en la América Latina y el resto del continente.

## **INTRODUCCIÓN**

Con frecuencia, en esta ya casi finiquitada dos décadas del siglo XXI, inmersa en el marco de la Globalización y el llamado Paradigma de la Economía Global (López, 2010e), caracterizadas por la exclusión en todos los niveles y secundada por las llamadas Sociedad del Conocimiento y la Economía del Conocimiento (López, 2010f), se escucha en las universidades del continente americano sobre la necesidad e importancia de la implementación y el desarrollo del pensamiento crítico articulado a la Pedagogía Crítica en su quehacer diario, y esto en el marco de sus ya reconocidas funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social. Situación que debe ser pensada en la ya generalizada en los sistemas educativos del mundo, la Educación a Distancia (en adelante EaD.).

Situación anterior, que debe traducirse en una serie de cuestionamientos alrededor de cómo la EaD. en el escenario de la Educación Superior en América Latina está dinamizando el ejercicio pedagógico hacia el logro en los discentes de un alto nivel de sensibilización humana, permitiéndoles comprender la complejidad teórica y aplicada de los conceptos de la Alteridad y la Otridad.

Ahora bien, en aras de dilucidar estas cuestiones, en una primera instancia incursionaremos en algunos aspectos de los principios, fines y propósitos de la Pedagogía Crítica, no sin antes, develar algunas aproximaciones a la

definición de Pedagogía Crítica y también algunos aspectos generales concernientes con la EaD.

## DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Algunas aproximaciones a la definición de pedagogía crítica

En verdad, al hablar propiamente de una definición consensuada de Pedagogía Crítica, establecida por los investigadores en este campo de investigación, hay que decir que ella no existe en los inicios del Siglo XXI. En este sentido, en rigor a la academia y los cánones formales de la investigación, necesariamente se debe abordar en lo que respecta a este tópico, sobre aproximaciones a su definición. Desde esta óptica, analicemos algunas de ellas:

La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio (Patterson, 2008).

Olmos de Montanez (2008) citando a Grundy (1998, p.215):

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría".

Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones (Camdepadrós y Pulido; 2009; Pág. 69).

[Son] aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc. (Aubert, A y García, C; 2009: Pág. 235)

Probablemente, el uso generalizado del termino Pedagogía, ha conllevado a niveles de confusión e indefinición de tipo semántico de la misma. Unas veces, de acuerdo a un contexto, se hace alusión a la acción pedagógica propiamente dicha; otras veces al tipo de acción que ella moviliza; y en otras ocasiones se piensa en componentes filosóficos, administrativos, etc., que ella moviliza. En este sentido la Pedagogía Crítica, no ha sido ajena a esta situación. Aspecto de fácil observación en las anteriores cuatro citas, en las que no es posible determinar una definición propiamente de ella. Pues en ellas, es posible observar en sus acercamientos a una potencial definición, térmi-

nos como propuesta, eslabón imprescindible, actitud, línea de pedagogía, y corrientes pedagógicas; nociones, las que de una u otra manera movilizan diversas significaciones y lecturas del mundo real. No obstante, esta situación, si se ven en ellas la enunciación de algunos aspectos comunes, los que pueden ser concebidos a nivel de síntesis, como los objetivos de la Pedagogía Crítica en articulación a sus principios. Lo que para el análisis de la implementación de la Pedagogía Crítica en la Universidad de nuestro continente, exige el revisar qué concepción y/o concepciones de ella se ha instaurado.

Algunos de los principios de la Pedagogía Crítica

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporación de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

(Paulo Freire en Pedagogía Del oprimido)

La lectura de las anteriores frases célebres, plasmadas por Paulo Freire en la obra citada, nos invita a pensar sobre los principios y fines de la Pedagogía Crítica. Centrándonos específicamente en la educación universitaria y contexto histórico-social, la relación entre teoría y práctica, y relación entre docencia universitaria e investigación; por cierto cuestiones problemáticas de la Pedagogía Crítica y mucho más aun en aras de su articulación con el objetivo central de este escrito. Acto seguido veamos en qué consisten estos tres principios.

La Relación Teoría y Práctica: para la Pedagogía Crítica, la generación del conocimiento en el campo universitario se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad.

La investigación-acción emancipadora se erige en esta relación, la que es concertada y consensuada entre los docentes, estudiantes y la comunidad universitaria, como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de cómo el conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones.

La Contextualización: la Pedagogía Crítica, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos.

Pues se sabe que el contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico.

En esta perspectiva, es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma.

La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa: la Pedagogía Crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria. Lo anterior en la perspectiva de cualificarla sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos teóricos que la sustentan, a partir de la reflexión crítica. En este sentido y de esta manera, se hace del tópico curricular una tarea colectiva e integradora de conocimientos, en oposición a la curricula tradicional, la cual es fragmentada.

#### ALGUNOS ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las necesidades educativas del hombre de hoy en el siglo XXI, llamadas de la Sociedad de la Información y del conocimiento (caracterizada por la implosión de los Medios Tocológicos de la Información y la Comunicación-MTIC) que

coexisten en el marco de un mundo de exclusión y desigualdad en todos los órdenes dictaminado por el paradigma de la Economía Global y en el escenario del establecimiento de una nueva concepción de la vida como lo establece el Paradigma Ecológico en la perspectiva de ser ella el resultado de un tejido complejo y altamente sistémico de conexiones en los órdenes sociales, medioambientales, económicos y biológicos que requiere de nuevas lecturas y un nuevo pensamiento, no lineal, sino desde la complejidad (López, 2010e); todo ello en aras de lograr una formación en el educando desde la actual concepción de Paideia que retoma elementos de esta instancia educativa de la antigua Grecia pero que los significa y repiensa desde el escenario de la educación actual y a la luz de las vigentes concepciones de las antiguas escuelas filosóficas (López, 2010b).

Ahora, es importante resaltar la EaD. presentó como factores que hicieron posible su emergencia y posterior desarrollo a: la aparición de la escritura, que con la élite que la cultivaba, representada en los escribanos del antiguo Egipto, de la cultura hebrea y el de la antigua Babilonia, entre otros, era la más fehaciente expresión de ser el depositario del conocimiento a una minoría, situación a la que se le dio una leve apertura de tal manera que el conocimiento fuera accedido por un grupo más alto de personas hasta la aparición de los libros Incunables (López, 2010b y 2010c); La invención de la imprenta, como elemento que desde su aparición y todo su desarrollo hizo posible la masificación del conocimiento; la aparición de la educación por correspondencia, que data de 1728 y en donde el medio de contacto lo fue el correo y el género epistolar; aceptación mayoritaria de las teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios y determinan la educación como un derecho de las personas; uso de los medios de comunicación en beneficio de la educación, instancia en la que los medios de la tecnología de la información y la comunicación (MTIC) se colocan y son instrumentalizados en el orden del día para los procesos de la enseñanza y el aprendizaje; y la expansión de las teorías de enseñanza programada.

Ahora, es importante resaltar que sobre una aproximación a la definición de la EaD. se debe afrontar la situación compleja de lo polisémico de los términos educación y distancia. El primero, puede ser abordado desde la diversidad disciplinar del conocimiento humano como la filosofía, la sociología, la antropología, la economía, etc., y el concepto distancia, tampoco se hace inmune a la tendencia semántica polisémica, aunque en menor nivel. Es así, como cualquier intento de explicación de lo que es la EaD. va a estar sesgada de situaciones y circunstancias regionales y locales, en la que existirán múltiples factores como los sociológicos, los políticos, los económicos, los teóricos, comunicacionales, etc., que tendrán una alta incidencia en la posición teórica

a asumir en su posible definición. No obstante lo anterior, veamos algunas de sus definiciones:

La educación a distancia es entendida como la educación en la cual los actores (docentes y discentes) no se encuentran en el mismo lugar físico, es decir, existe distancia física entre el docente o tutor y el estudiante (Bournissen, 2017: pàg. 26).

Es un proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en en “un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (García Aretio, 2002: pág. 41).

Sin duda, estas definiciones y las que sobre EaD. han construido y socializado diversos estudiosos del tema, en un alto porcentaje de ellas se enfatiza en que en este tipo de educación se deben utilizar los medios impresos y tecnológicos como elemento articulador espacial y temporal entre profesor y estudiante cuando éstos no mantienen una relación cara a cara o in situ, situación anterior que según Wedemeyer (1981) puede ser superada gracias al uso asertivo y racional de la escritura, la imprenta, la correspondencia, la telecomunicación y los textos programados. Entonces, no es erróneo que este tipo de educación en cuestión es una educación mediada en la que se ha registrado un proceso de evolución de los medios utilizados partiendo desde el texto impreso ordinario, pasando por el texto impreso con facilitadores para el aprendizaje, la tutoría postal, el apoyo telefónico, la utilización de la radio, la aparición de la televisión, el apoyo al aprendizaje con audiocasetes, el apoyo al aprendizaje con videocasetes, la enseñanza asistida por ordenador, la audioconferencia, el videodisco interactivo, el correo electrónico, la videoconferencia de sala (grupo), la WWW (listas, grupos, enseñanza on line...), hasta la videoconferencia por Internet. Elementos estos que tipifican el paso de la EaD. por medio impreso y unidireccional, a la enseñanza por correspondencia y de ella a la audiovisual. Consecutivamente evolucionando de la didáctica audiovisual al proceso formativo apoyado en la informática, para finalmente en la actualidad estarse vivenciándose la era de la telemática.

Por cierto es pertinente, en este apartado de este trabajo hacer mención, además de los medios antes mencionados, factores determinantes en la emergencia y el desarrollo en el tiempo de la EaD., los cuales se interrelacionan con los anteriores y fueron coadyuvadores para que ello se diera:

La dinámica de los avances sociopolíticos, en la que se destacan el aumento de la demanda social de educación; el haberse dado bruscos cambios sociales; la emergencia de capas sociales sin una efectiva cobertura en educación; el desarrollo social y político en un mundo globalizado planteó imperantes necesidades educativas; el aprender para toda la vida; el combinar trabajo y

educación; y las nuevas demandas de educación no satisfechas por los sistemas tradicionales de los países.

Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación a la vez que la formación permanente para todos, llevaron a la necesidad de flexibilizar la rigidez de la formación de los sistemas educativos convencionales hegemónicos en los países.

Ya vistos, los anteriores elementos de la EaD., a continuación se presentan algunos aspectos de la misma con relación a la Educación Superior en América Latina, sin desconocer la importancia de su presencia en el escenario de otros niveles de los sistemas educativos de los países de esta parte del continente americano.

#### LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La EaD. en la Educación Superior en América Latina, después de un tímido asomo en las cinco primeras décadas del siglo XX, aparece al final del mismo irrumpiendo con gran fuerza e iniciando la ruptura al anquilosado paradigma de la educación presencial a la vez que conviviendo con ella .

Diversos estudios de la EaD. en América Latina se enfocan desde la perspectiva investigativa de temáticas como: la concepción sobre la EaD. que se tienen en el contexto latinoamericano, involucrando la búsqueda de respuestas a las denominaciones de ella más comunes en esta área geográfica, cuáles sus características definitorias, sus componentes, ventajas e inconvenientes, sus diferentes contribuciones a la sociedad, los recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados, sus posibilidades, el reconocimiento social, etcétera; sus tendencias de la misma, en donde se abordan qué tópicos interesan más a los profesionales de este campo, dónde se sitúan los puntos álgidos de debate, confrontación o intercambio, y qué es lo que preocupa a los implicados en el medio; la posible instauración de una historiografía que permita la construcción de conocimiento desde el desarrollo histórico de esta modalidad de educación en esta sección geográfica del continente; las universidades latinoamericanas con programas a distancia, pretendiéndose la localización, por países, de estudios universitarios que se desarrollan mediante la metodología a distancia de acuerdo con los criterios previamente establecidos por los diferentes equipos investigadores; y finalmente el estudio prospectivo, en el que se pretende analizar y dar cuenta de las tendencias hacia donde pueden derivar las acciones formativas universitarias basadas en metodologías no presenciales en el área latinoamericana.

Los anteriores tópicos investigativos sobre la EaD., loables por cierto, abordados por algunos entes internacionales conllevan entre otras al logro de respuestas de cuestionamientos de alta complejidad, siendo entre otras:

¿Qué concepciones e ideas sobre el fenómeno de la EaD. se tienen en América Latina? ¿Cuáles son las bases teóricas y conceptuales, las tendencias y centros de interés en este campo? ¿De qué manera contribuye y cuáles son los aportes de la EaD. a la sociedad en dichos países? ¿Cuál es el impacto social de las instituciones que han implementado esta modalidad educativa? ¿Cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados en los cursos y sistemas de enseñanza a distancia en este contexto? ¿Qué reconocimiento social obtiene esta modalidad educativa en América Latina? ¿Cuáles son las tendencias de la EaD. en este continente? ¿Qué perspectivas de futuro se pueden avanzar? Pero como se puede observar, sin desconocer lo importante de dar respuestas a los mismos poco o nada se detienen a pensar sobre los componentes del Saber Ser y el Saber Estar que Delors (1994) socializa como competencias fundamentales en la Educación para el siglo XXI.

Saber Ser y Saber Estar que debe movilizar reflexiones en torno a la Otredad y la Alteridad:

(...) Que más que un concepto ha sido una realidad en el decurrir y devenir histórico de la humanidad, siendo ella significada y abordada, entre otros, en los escritos de Emmanuel Lévinas, Boaventura de Souza, Enrique Dussel, Bernardo Skliar, José Saramago, Octavio Paz y en nuestro ya extinto pero siempre vigente orgullo latinoamericano Nóbel Gabriel García Márquez; (...) La “Otredad” que contempla a “el otro”, “Los Nadie”, con sus connotaciones más allá de la mismidad y el despectivo y estigmatizante “otra cosa”, convertido en un sujeto más frágil y quebradizo por las imposiciones posmodernas de la “Sociedad del Conocimiento” y más aún por la hoy por hoy rotulada “Economía del Conocimiento” (López, 2017: pág. 65).

Como también a otras temáticas de actualidad como la transcomplejidad, la Biopolítica, etc., en la que está al orden del día la necesaria construcción de interrogantes que dinamicen la EaD, hacia una efectiva formación integral de sus discentes en todo el contexto latinoamericano en el que se imparta este modelo de educación con alta calidad humanística, siendo entre muchas:

¿Cómo en el proceso formativo de la EaD, en la Educación Superior Latinoamericana se ha asumido y se asume la otredad y la Alteridad? ¿Es posible en la EaD, que se trabaja en la Educación Superior Latinoamericana el lograrse una pedagogía para la Nos-Otredad sustentada en los principios de la Pedagogía Crítica? ¿Desde qué pedagogía o pedagogías en el marco del modelo de la EaD, que se está trabajando en la Educación Superior en la América Latina se propicia el ejercicio formativo direccionado al reconocimiento de las buenas prácticas para con la Otredad? ¿Cómo desde la implementación del modelo de la EaD, en el ejercicio formativo en la Educación Superior latinoamericana se logra dar respuesta a la necesidad de la instauración de una pedagogía de la

amorosidad? ¿De qué manera en el escenario de la EaD, se moviliza el pensamiento transcomplejo que debe y penetra en lo más profundo de la realidad histórico-social del hombre latinoamericano? ¿Cuál ha sido y es la presencia de la pedagogía crítica en el proceso formativo de la EaD, en la Educación Superior Latinoamericana en pro de lograr un nuevo hombre con una alta sensibilidad humana? ¿Desde las diversas concepciones de EaD, existentes en la Educación Superior Latinoamericana, cómo se asume y cuál es el rol de la pedagogía Crítica en el proceso formativo? ¿El concepto de calidad que se moviliza en el ejercicio formativo de la EaD, en la Educación Superior en América Latina está mediado por la Alteridad y la Otridad en las perspectivas de los principios y fundamentos teóricos de la pedagogía crítica?

En verdad las anteriores preguntas, de entre muchas, redimensionan el quehacer investigativo y formativo al interior de la EaD. y la pondría a tono con las necesidades que plantea la propuesta moriniana de la necesidad de gestarse una Educación para una era Planetaria, la cual rebasa el actual concepto de Globalización (Morín, et al 2003a).

#### LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Reconociendo, que el epicentro de este estudio lo es la EaD. en la Educación Superior en América Latina, en este apartado de este escrito detengámonos un poco a ver que ha sido la implementación de la Pedagogía Crítica en el escenario tradicional de la Educación Presencial. Para ello se recurre, entre otros, a un análisis de lo que ha sucedido en los desarrollos de una entidad internacional como la IESALC/UNESCO en los quinquenios 2000-2005 y 2005-2010.

El IESALC en su informe del 2000-2005 titulado *La Metamorfosis De La Educación Superior*, en sus cuatro ejes temáticos para nada se incluye la implementación de la Pedagogía Crítica, como eje central de la reflexión de la educación en la América Latina y el Caribe<sup>7</sup>. Situación que se constata en la presentación de las acciones llevadas a cabo por “El Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe del IESALC”:

Además de los estudios nacionales sobre la situación general de la educación superior, las diversas temáticas de educación superior abordadas fueron aprobadas por el Consejo de Administración del IESALC que apoyó el Proyecto del Observatorio de la Educación Superior como un programa coherente, integrado, abarcante y pluralista. Las diversas áreas temáticas que se fueron desarrollando en los diversos años fueron los siguientes: 1. Informes nacionales; 2. Acceso de las mujeres y mercado de trabajo; 3. Acreditación y evaluación; 4. Instituciones No Universitarias; 5. Deserción y Repetición; 6. Internacionalización y nuevos proveedores; 7. Acceso de las personas con

Discapacidad 8. Editoriales Universitarias; 9. Legislación de la educación superior; 10. Educación Superior Indígena; 11. Macro-Universidades; 12. Medios de Comunicación Universitarios; 13. Educación Religiosa (católica y no católica); 14. Estudios de Postgrado; 15. Educación Virtual; 16. Reformas Universitarias; 17. Financiamiento; 18. Formación Docente; 19. Títulos; 20. Investigación en la educación superior; 21. Educación Superior Privada; 22. Acceso de personas privadas de la libertad.

Prueba de lo anteriormente resaltado, lo constituye aún más, que en La Propuesta De Glosario Regional De La América Latina Para La Educación Superior (Anexo 4, págs.285-351) del informe, en él, no hace presencia el Término Pedagogía, y mucho menos la Pedagogía Crítica. Entonces, de las anteriores líneas surge una diversidad de cuestionamientos alrededor de las actividades compiladas en el informe, siendo una de ellas ¿Cómo es posible pensar en el llegar a una metamorfosis de la Educación Superior Latinoamericana si no se establecen criterios claros sobre la pedagogía que han de direccionar los procesos educativos? ¿O será que la supuesta metamorfosis promulgada en este documento no logra trascender, la hoy por hoy llamada Universidad de Papel en términos de Luis Porter?

Parece ser que para este ente de la UNESCO, al que se le ha encomendado el estudio de la educación superior para la América Latina y el Caribe, la reflexión argumentada y teorizada sobre la educación a desarrollar las instituciones de educación universitaria en esta parte del continente americano, para nuestro caso, poco importa.

Ahora, remitámonos a la definición del término metamorfosis que da la Vigésima Segunda Edición de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su diccionario, para tratar de darnos respuesta a qué concepción de metamorfosis le apuestan –porque el proyecto para el IESALC continua, como veremos en los otros informes de los años posteriores al 2005- los miembros de este ente adscrito a la UNESCO, y a quienes se les ha encomendado el estudio y el diseño de propuestas para la educación superior, y para nuestro caso la universitaria, para la América Latina:

“(Del lat. *metamorphōsis*, y este del gr. *μεταμόρφωσις*, transformación).

1. f. Transformación de algo en otra cosa.
2. f. Mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza”.

Será, entonces, que gracias a las actividades realizadas por el Observatorio para las IES, ya referenciadas en las diferentes áreas del IESALC en el documento epicentro de este análisis, se ha logrado una verdadera metamorfosis al tenor de la definición primera de la RAE del mismo término, o dicho en

otras palabras se ha logrado la transformación de ese “algo” (La Educación Superior Latinoamericana y del Caribe, específicamente para este ejercicio investigativo la universitaria) en otra “cosa”.

Sin entrar en una discusión de tipo epistemológico, si la educación superior latinoamericana con su componente la universitaria pueda concebirse como un “algo” y en su posible evolución a otra “cosa”, la posición del autor de esta indagación en lo que respecta a si la tan promulgada metamorfosis de la educación superior latinoamericana y del Caribe se ha logrado, es que no. Y ese no rotundo, se sustenta en los siguientes aspectos:

1. La ausencia del acompañamiento de una Pedagogía Crítica dinamizada por sus principios en líneas anteriores enunciados – obviamente sin desconocer los otros como también sus fines y métodos-, que direccionen y acompañen los procesos de reflexión sobre la educación impartida por las diferentes instituciones de los países latinoamericanos y caribeños.
2. De La Relación Teoría y Práctica: el informe del documento induce a preguntarnos cómo hacer inteligible la realidad latinoamericana y del Caribe, gracias a un conocimiento propio, es decir gestado por y para esta parte del continente americano, si en las áreas temáticas en la perspectiva de dar cuenta a las políticas de inclusión del IESALC, únicamente hace presencia la cultura indígena, en detrimento de los otros grupos culturales minoritarios. Luego, por ejemplo, cómo lograr construcción de conocimiento a partir de la riqueza de la tradición oral del pueblo afrodescendiente.
3. De La Investigación-Acción Colaborativa Deliberativa: de este principio fundante de la Pedagogía Crítica, y uno de los ejes fundamentales a constituirse como complemento de la proyección social de las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas, poco se habla en el ya referenciado escrito del IESALC. Extraño, y más que ello preocupante, que en el documento oficial, no se haya tratado en ningún capítulo –haciendo presencia este ítem de gran importancia para la educación de esta parte de América, únicamente en más o menos página y media del ya referido Anexo 4- sobre esta función sustantiva de la educación superior, y especialmente para el estamento Universitario y el desarrollo científico de los países Latinoamericanos y caribeños.

En este momento del escrito, cabe entonces preguntarnos sobre si en el proceso del trabajo del grupo UNESCO-IESALC en los años posteriores al documento del 2005, las falencias en lo concerniente a la implementación de los derroteros de la Pedagogía, y en especial para este trabajo la Pedagogía Crítica, se

han subsanado. Entonces, recurriendo a fuentes oficiales de este ente para la educación superior latinoamericana y del Caribe, enseguida veamos que ha sucedido entre los años 2006 y 2010.

Iniciemos esta parte analizando las actividades realizadas por el IESALC en el bienio 2006-.2007, en aras de poder establecer si en estos dos años se presentó algún tipo de preocupación por el componente pedagógico de este ente para con las universidades latinoamericanas y del Caribe, aspecto que si se dio, debió ser consignado en los resultados logrados en la realización de la agenda de trabajo.

El informe oficial del Consejo de Administración de este ente institucional de la Unesco, somete a la conferencia general un informe, en el que se desglosan las actividades realizadas para el bienio en cuestión; aclarando que ellas se realizaron al tenor de la evaluación del informe del 2005. Pues bien, revisando minuciosamente el documento, se citan los siguientes proyectos regionales en los que se concentraron a las siguientes actividades: Mapa de la educación superior en América Latina y el Caribe; Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe; y Estudio comparado sobre sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de los cursos de posgrado en América Latina y el Caribe. Proyectos en los que siguen prevaleciendo de igual forma, al informe del 2005 la intención de tratar de dar cumplimiento de manera inmediatista a los dictámenes de las políticas neoliberales<sup>16</sup> de la globalización y las llamadas, por algunos gurús como sociedades de la información y el conocimiento.

Aspecto, que se constata en el direccionamiento que se dan a las próximas actividades del IESALC, en el Apéndice II, al final del mismo documento, titulado Declaración de Caracas, y el que reza lo siguiente: 1. Apoyar el desarrollo de los proyectos del IESALC, a saber, Mapa de la Educación Superior, Tendencias de la Educación Superior, el Estudio Comparativo de los Sistemas de Evaluación de Postgrados en América Latina y el Caribe, y el Estudio sobre las Redes y Asociaciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe; 2. Participar en la realización de dichos proyectos con el objeto de contar a la brevedad con instrumentos, estudios y propuestas imprescindibles para la integración de la Educación Superior en la Región; 3. Reconocer el valor de estos proyectos para contribuir a sistematizar la información y analizar las variables y los indicadores claves para el debate en la Conferencia Regional que se llevará a cabo en el año 2008, en Cartagena de Indias (Colombia), como preparación de la II Conferencia Mundial de Educación Superior acordada por la UNESCO; 4. Contribuir a la obtención de recursos y a la más amplia difusión y compromiso para hacer realidad esta Conferencia Regional, dada su condición de escenario del más alto nivel e importancia que consolidará la posición de América Latina y el Caribe con miras a la II Conferencia Mundial

de Educación Superior; 5. Exhortar a los respectivos gobiernos y más importantes actores sociales de nuestros países a contribuir de forma sustantiva para garantizar el éxito de la Conferencia Regional, así como a incorporar en las políticas públicas educativas los resultados de la misma.

Siguiendo, al 2008-2009 en el itinerario de las actividades del IESALC, las cosas para la Pedagogía Crítica, en poco o nada han variado al interior de las propuestas de esta entidad. Pues, como bien se percibe en la cita anterior, la reunión programada para el 2008 en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias, no iba a cambiar el panorama de la Pedagogía para las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas. La razón de su realización básicamente fue el de prepararse para la II Conferencia Mundial de la Educación Superior celebrada del 5 al 8 de Julio en la sede de la UNESCO, París.

Las actividades del IESALC/UNESCO en el bienio 2008-2010 se condensan en el documento publicado por este organismo internacional titulado El Informe De Gestión 2008-2010 , en el que de manera general se describen las actividades realizadas al tenor de las últimas políticas en Educación Superior de la UNESCO para con sus asociados, como parte integral de las Naciones Unidas.

El informe está constituido por tres partes, desglosadas de la siguiente manera: Parte I: Referentes; Parte II: Programas y actividades en el que a su vez presenta 5 programas a saber: Movilización Institucional, Cooperación e Integración e Integración Académica, Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior, Producción y Gestión del Conocimiento, y Comunicación e Información; Parte III: Administración y Finanzas. Como se puede observar, una vez más el componente pedagógico para la educación universitaria, de manera explícita, en poco o nada hace presencia.

Finalmente, es relevante mencionar que, en un alto porcentaje los documentos indagados del IESALC/UNESCO, tienen de manera explícita un interés común, como lo es la búsqueda de la calidad de la educación. Búsqueda que se hace cual “Piedra Filosofal” que transmutaría las falencias de la educación de los sistemas educativos de Latinoamérica y del Caribe, a un estado de eficiencia y eficacia, como si fuera el imaginario “elixir de la vida” de la época de los alquimistas, que como bálsamo mágico y panacea universal le diese solución a ellas.

Sin embargo, aclarando el no ser este interés algo malo, cierto es, que respecto a ello, se debe tener cuidado de qué manera se quiere lograr la tan ansiada calidad y qué concepción de calidad, se pretende para la educación superior de la región. La búsqueda de la calidad desde el enfoque de la Globalización, en su acepción neoliberal niega la realidad del contexto y la historia que le circunda al mismo término (Duk y Narvarte, 2008). Calidad que pensada en este sentido, y que de lograrse, en ningún momento representaría los intereses de la clase popular latinoamericana, la cual clama por la implementación de

una pedagogía en sus principios altamente crítica en la educación superior; en aras de una anhelada equidad y justicia social.

Finalmente a manera de conclusión de este ejercicio escrito sobre la EaD. y la Pedagogía Crítica en el marco de la Educación Superior Latinoamericana, es necesario argumentar las siguientes situaciones:

Que ellas se erigen como verdaderas alternativas para Latinoamérica, América y el resto de continentes, las que deben ser construidas como instancias de amorosidad, obviamente sin desconocer la rigurosidad y formalidad de los conocimientos disciplinares articulados a las propuestas de los programas que se imparten.

Amorosidad sustentada en un ejercicio de formación educativa en los futuros profesionales a egresar de la EaD. que aborde los principios de la Alteridad y la Otredad como elementos banderas en el desarrollo de las tan necesarias competencias para este siglo XXI y altamente probable para los venideros de las competencias del Saber Ser y el Saber Estar

Saber Ser y Saber Estar que se trata y se pone de manifiesto en algunas teorías pedagógicas emergentes, siendo el caso de la Suvidagogía en la que se realizan novedosas lecturas teóricas y aplicadas en la perspectiva crítica a la triada de la educación, sujeto, vida y pedagogía (Gonzales-Arismendi, 2010, 2011, 2014, 2016, 2018) la que con sus altas potencialidades epistémicas, está llamada al orden del día de ser implementada en la Ea D. del entramado escénico de la Educación Superior Latinoamericana.

Rigurosidad epistémica en la formación y disciplinar que se imparta en las profesiones de la EaD. en la Educación Superior en Latinoamérica que conlleve a un ejercicio investigativo, en el que además de los ya trajinados cuestionamientos, se diseñen y desarrollen Líneas de Investigación que aborden la Identidad Cultural, La Transcomplejidad, la Biopolítica, la Antropolítica y otros saberes que contempla la transdisciplinariedad.

Hacer de la propuesta Educativa e investigativa de CESPE una permanente aliada del quehacer pedagógico de la EaD. en la Educación Superior Latinoamericana, en la que de manera colaborativa y en simbiosis con sus líneas de investigación y su selecto grupo de investigadores se logren aproximaciones a la tan necesitada Transdisciplinariedad desde el pensamiento crítico, transcomplejo, biopolítica, antropofílico y pedagógico, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

Bournissen, J. (2017). Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Tecnologías Educativas: E-learning y Gestión del Conocimiento, Universidad de las Islas Baleares.

- Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Revista El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. 1994.
- Duk, C. y Narvarde, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>.
- Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad (17ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- González-Arizmendi, S. (2010). "La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica". Ponencia presentada en el primer Simposio Internacional y Segundo Coloquio Regional de Investigación Educativa. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría SUE-Caribe.
- \_\_\_\_\_ (2011). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro... Una forma de explorar a ser suvidagogo. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación, Fudepta.
- \_\_\_\_\_ (2014). Tensiones en la educación....Reflexiones suvidagógicas. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Ediciones Paloma.
- \_\_\_\_\_ (2016). Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba-Grupo Imaginario, Sociedad, Comunicación. Fudepta.
- \_\_\_\_\_ (2016). Un niño sin escuela...Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o pedagogía suvidagógica. Montería: Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Fudepta.
- \_\_\_\_\_ (2016). "La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores". Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.
- \_\_\_\_\_ (2018). La suvidagogía...Enfoque crítico inclusivo para la transformación del docente, de la práctica pedagógica y de la praxis. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad, Imaginario, Comunicación-SIC, Ridepsu.
- \_\_\_\_\_ (2018). La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada. Tesis doctoral. Montería: Universidad de Córdoba-Universidad del Atlántico.
- IESALC-UNESCO. (2006). Informe Sobre La Educación Superior. En América Latina y El Caribe 2000-2005. La Metamorfosis De La Educación Superior.

- Caracas, Editorial Metrópolis, C. A. ISBN-980- 6556-19-4. En [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).
- López, G. (2017) Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos-Otredad en América Latina. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>.
- López, G. (2011) La pedagogía crítica en el IESALC/UNESCO y la universidad colombiana en el marco de la revolución educativa entre el 2005-2010, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2011a/910/](http://www.eumed.net/libros/2011a/910/).
- López, G. "Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global", en Contribuciones a la Economía, noviembre 2011, en <http://www.eumed.net/ce/2011b/>.
- López, G. (2010) El libro y el bios: algunos momentos en su historiografía. Lectura desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010c/746/](http://www.eumed.net/libros/2010c/746/).
- López, G. (2010) Morín y el "método" consolidación de su corpus teórico: una lectura desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010e/825/](http://www.eumed.net/libros/2010e/825/).
- López, G. (2010) La búsqueda de la buena pregunta y el libro "¿Tu qué sabes?". Elementos a considerar: lecturas desde el mundo globalizado y la concreción del "paradigma ecológico", Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010b/708/](http://www.eumed.net/libros/2010b/708/).
- López, G. (2010) "Las conexiones ocultas" de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010e/831/](http://www.eumed.net/libros/2010e/831/).
- López, G. (2010) Momentos en la historiográfica de la paideia griega y lecturas de ella en los tiempos de la posmodernidad, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010b/676/](http://www.eumed.net/libros/2010b/676/).
- López, G. (2010) "El próximo escenario global" de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010e/832/](http://www.eumed.net/libros/2010e/832/).
- López, G. (2010) Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010f/877/](http://www.eumed.net/libros/2010f/877/).
- Morin, E, Ciurana R & Domínguez, Raúl. (2003a). Los desafíos de la era planetaria: el posible despertar de la sociedad-mundo. Educar en la era planetaria. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Olmos De Montañés, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. SAPIENS, jun. 2008, vol.9, no.1, p.155-177. ISSN 1317-5815.
- Patterson, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti et al (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>.
- Porter, L. (2007). La Universidad Imaginada Universidad 2030, escenarios de futuro. En: Revista THEOMAI/TEOMAI Journal. Estudios Sobre Sociedad y Desarrollo/Society And Development Studies. ISSN 1515-6443. Fuente: <http://www.revistatheomai.unq.edu.ar/numero15/ArtGaletar.pdf>.
- Wedemeyer, C. (1981). Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan. Madison: The University of Wisconsin Press.



# **ASESORIA JURÍDICA VIRTUAL GRATUITA A NIVEL NACIONAL. UNA PROPUESTA DE LA FACULTAD DE JURISPRUDENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL.**

PAOLA TOSCANINI  
ELIZABETH JIMÉNEZ  
DAVID JIMÉNEZ

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## **RESUMEN**

La ponencia presenta el proyecto desarrolla un servicio a la comunidad de asesoría u orientación jurídica virtual a nivel nacional, constituyéndose también en un espacio de formación teórica – práctica para estudiantes- practicantes de la Carrera de Derecho a distancia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. El servicio se desarrolla utilizando una plataforma online, que articula un espacio de enlace con la ciudadanía en condiciones socio-económicas de vulneración, desprovistas de alternativas de solución frente a problemas sociales, jurídicos, con estudiantes – pasantes y asesores especialistas jurídicos en las áreas del derecho. Esta es una alternativa a la solución de conflictos, donde llegan de común acuerdo entre ambas partes sin la necesidad de conflicto, en la que el mediador es un observador entre ambas, este acuerdo se convierte en sentencia ejecutoriada. La asesoría u orientación jurídica proporciona información idónea en el campo de especialidad de acuerdo a la consulta en línea, así como también alternativas de solución y que tome una decisión informada de lo que quiere realizar o este consiente de la magnitud del problema. La comunidad en sí tiene una perspectiva global del derecho jurídico que acontece y que él tome una conclusión jurídica informada al respecto.

**Palabras clave:** asesoría jurídica, educación a distancia, carrera de derecho, plataforma on-line.

## **ABSTRACT**

The postulate presents the project develop a community service of expert advice or juridical virtual orientation nationally, being made of also in a space theoretic formation practicing of University race of legal profession to distance of

Universidad Católica Santiago de Guayaquil – practice for students -. The service develops utilizing a platform online, the fact that the member divides into articles a space of link with the citizenship in conditions – economic of violation, unproved of alternatives of solution in front of social disturbances, juridical, with students – passing specialist juridical advisers in the areas of the right. This is an alternative to the solution of conflicts, where arrive by mutual agreement between both parts without the need of conflict, in the one that the mediator is an observer between both in, this agreement becomes gotten a judgment sentence. The expert advice or juridical orientation, provide suitable information in the specialty area according to the on-line consultation, as well as alternatives of solution and that you take an informed decision of what you want to accomplish or this consents of the magnitude of the problem. The community as such has a global perspective of the juridical right that happens and that he take a juridical informed conclusion with regard to this matter.

**Key words:** legal department, distance learning, race by right, platform on line.

### **ASESORÍA JURÍDICA VIRTUAL GRATUITA A NIVEL NACIONAL. UNA PROPUESTA DE LA FACULTAD DE JURISPRUDENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL.**

**DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA  
Y ANTECEDENTES RESOLUTIVOS**

Algunos indicadores de la situación actual en el Ecuador en relación al sistema de justicia señala el Consejo de la Judicatura en su Informe de Rendición de Cuentas Enero 2014 – Enero 2015 en relación a Principales acciones y logros anuales en función de los objetivos del plan estratégico de la función judicial, el ítem 4.1.1. Productividad el Servicio Judicial señala:

“La tasa de resolución a nivel nacional paso de 0,7 en el año 2013 a 1,07 en el año 2014, lo cual representa un crecimiento de esta tasa de 33,6%; (...) La tasa de congestión pasa de 4,08% en el año 2009 a 3,05% en el año 2014, esto es una disminución del 25% en el parámetro de medición mencionado. Por su lado la tasa de dependencia logro disminuir su índice en un 33%, reportando una tasa de 2,05% a finales del año 2014. Por otra parte, en cuanto a los resultados de la gestión, información proporcionada por Centros de Mediación de la Función Judicial a diciembre de 2014 se reporta: que 35.549 atendidos a nivel nacional, 25.406 solicitudes directas= 71,47%; 10.143 causas derivadas= 28,53%; 15.736 instaladas = 44,27%; 13.147 acuerdos”.

En el mismo informe en relación al ítem de Modernización señala:

“Se pusieron en funcionamiento unidades judiciales nuevas y remodeladas, con una inversión de 50,6 millones de dólares en 53.181 metros cuadrados”.<sup>1</sup>

En base a la información de la Dirección de Planificación las construcciones a nivel nacional en el año 2014 se ejecutaron 6 con una inversión de 17.761.236,18 y un total de 15.88,68 m<sup>2</sup> de construcción. Se remodelaron a nivel nacional 23 unidades judiciales con una inversión de 32.870227,36 y 37.294,54 m<sup>2</sup> de construcción.

En el ámbito universitario las prácticas pre-profesionales son un requisito a nivel de educación superior. En este marco, el Código Orgánico de la Función Judicial (COFJ) establece también su obligatoriedad. Es por ello que como expresa el COFJ:

“El año de asistencia legal comunitaria constituye un modo de retribuir en parte a la sociedad ecuatoriana el beneficio de la educación superior recibida de ella y por constituir la abogacía una función social al servicio de la justicia y el derecho”.

Y al establecer que los sistemas informáticos se convierten en una actividad vital para el desarrollo de la comunicación y acceso a la información de forma ágil y oportuna; siendo necesario recalcar que el estado ecuatoriano a través del Consejo de la Judicatura invirtió un monto total 2015 - 2017 de 4,152.235,00, dato señalado en el informe de rendición de cuentas anteriormente indicado.<sup>1</sup> Esto se respalda a través de la página digital de la “Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica, del 02 de octubre del 2015 señala: “Ecuador es uno de los países de América Latina en que más creció el acceso al internet en estos últimos tres años”.

La enseñanza de educación superior en el Ecuador pasa por un proceso de transición y de afianzamiento de procesos académicos, en la que las universidades del país deben propender a formar profesionales “con visión científica y humanista”, dato que señala el CES en su resolución RPC- SE-13-No.051-2013. En el artículo 43: Modalidad a distancia se explica que esta,

“es la modalidad en la cual el componente de docencia, el de prácticas de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales, y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales). Para su desarrollo, es fundamental la labor tutorial sincrónica y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo.”

Al apoyarse en la referencia anterior y reforzada en la de García Roca J, cuando expresa que:

“Los servicios a las personas en una sociedad compleja y dinámica demandan dos ingredientes fundamentales: ser un producto que tiene la forma convencional de una prestación, con un valor de uso que puede satisfacer una necesidad, y estar dotados de una significación interpersonal como valor intangible (...). Es un servicio de proximidad, se sitúa en el interior de una comunidad humana con sus códigos simbólicos y expectativas personales (...), el significado humano sólo puede resolverse a través del encuentro interpersonal y la comunicación”. (García Roca, 1996: 21).

Estos argumentos plantean una serie de requisitos que demanda como necesidad la prestación de servicios jurídicos a la comunidad con mayor celeridad, calidad y proximidad. Necesidad que se expresa en los siguientes indicadores del contexto:

- Los datos estadísticos del Centro de Mediación de la Sistema Judicial publicado en su página web señala: “En el periodo de enero a noviembre 2016, el Centro Nacional de Mediación de la Función Judicial recibió 64.498 casos entre solicitudes directas, derivaciones y remisiones en tránsito”. De este total el 66,24% (42.721) son por solicitud directa, el 29,35% (18.933) derivaciones y el 4,41% (2.844) remisiones en tránsito. En relación al ingreso de causas por tipo: el 46% Familia (29.548), el 34% Civil (21.765); el 6% Laboral (4.044), el 5% Inquilinato (3.210); 5% Transito (3.094); el 4% Convivencia Social o vecinal (2.881); Consumidores y Usuarios 37 casos; 5 casos Adolescente Infractor; 4 Penal. Se llegó a un acuerdo solo en 31.504 casos para un 48,84%.

Entre las propuestas para resolver dichas necesidades de asesoría y respaldo jurídico en las comunidades se aprecian:

Instancias públicas como la Subsecretaría de Derechos Humanos y Cultos del Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos en su página web señala que cuenta con una dependencia denominada “Dirección de Relación con la ciudadanía”, dicha instancia “brinda asesoría legal y procesal”; más no patrocinio, de forma verbal, escrita, telefónicamente y a través de un sistema de contacto ciudadano.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en su “Encuesta de Victimización y Percepción de Inseguridad 2011”, en referencia a la pregunta: “4.1 Usted menciona que desde septiembre del 2010 a agosto 2011, fue víctima de algún delito como: Robo a personas, Estafa/fraude, Intimidación/amenaza; Heridas/lesiones y Secuestro”, en la prevalencia del delito, es la población de 16 años y más de edad que fueron víctimas, a nivel nacional: “17 de cada 100 perso-

nas han sido víctima de algún delito; 14 de cada 100 personas han sido víctima del delito de Robo a Personas; 4 de cada 100 hogares han sido víctimas del Robo a la vivienda; 1 de cada 100 han sido víctimas del robo total de su automotor; 10 de cada 100 hogares han sido víctimas del robo parcial de su automotor”.

En el Ecuador hay 60 consultorios jurídicos acreditados por la Defensoría del Pueblo, información que reposa en su página web: en la provincia del Azuay: 3, Bolívar: 2 acreditados, Cañar:3, Carchi: 1; Chimborazo: 4; Cotopaxi: 1, El Oro: 2; Esmeraldas: 1; Guayas: 9; Imbabura: 3; Loja: 3; Los Ríos: 3; Manabí: 2; Morona Santiago: 2; Napo: 1; Pastaza: 1; Pichincha: 11; Santa Elena: 1; Santo Domingo de los Tsachilas: 1; Sucumbios: 1; Tungurahua: 5. De este total solo existe un consultorio gratuito virtual (online) en funcionamiento desde el año 2010.

El acceso a los servicios jurídicos gratuitos es una instancia para la comunidad y el consultorio jurídico virtual se constituye en una herramienta útil, ágil, sin necesidad de inscripción en un sistema; dado que es una plataforma virtual con fines sociales y académicos y el uso de la información es de carácter privado, académicos, confidencial. En el país solo existe un espacio online, pero no hay información estadística que permita conocer de la utilidad, de lo productivo, de los problemas, de las necesidades o proyecciones.

Los escasos servicios de asesoría jurídica virtual gratuita en el Ecuador han generado dificultades a la ciudadanía, con un sistema excluyente de las comunidades que por sus condiciones socio-económicas o de movilidad no pueden contar con servicios jurídicos. Siendo una de las mayores dificultades que los recursos asignados para la ejecución de las acciones es insuficiente frente a las demandas de los sectores más vulnerables.

La ausencia de publicaciones que indiquen de los indicadores socio - económicos de comunidades, personas que acceden a servicios jurídicos virtuales gratuitos es un hecho relevante, a los fines de construir una comprensión teórico del sistema jurídico, así como un desafío para los estudiantes de la doctrina del derecho.

En el Ecuador no hay datos estadísticos oficiales referentes a las solicitudes de atención jurídica a la comunidad urbana y rural. La situación actual refleja cada una de las instituciones públicas, entre las que incluye datos que se encuentran en la Fiscalía, Defensoría del Pueblo y del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC referente a la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (física, psicológica, sexual, patrimonial):

FISCALÍA	NOTICIAS DELITO	INSTRUCCIONES FISCALES	SENTENCIAS	
			SEGÚN NÚMERO DE DENUNCIAS	SEGÚN INSTRUCCIONES ES FISCALES
Enero-agosto 2012	1401 denuncias	291	244(17%)	86%

<http://fiscalia.gob.ec/index.php/sala-de-prensa/11-contenido-institucional/115-estadistica.html?tmpl=component&print=1>

1&amp;layout=default&amp;page=

**DEFENSORÍA DEL PUEBLO**

2015	Denuncias	Derecho de Familia	Alimentos
	78.548 personas	48.639	62%

<http://www.defensoria.gob.ec/index.php/component/k2/item/1023-mas-de-500-mil-mujeres-atendidas-por-la-defensoria-publica>

2011/INEC	MUJERES VIOLENTAS	TOTAL DE MUJERES INVESTIGADAS	% MUJERES VIOLENTAS
Área urbana	2.344.613	3.819.556	61,41%
Área urbana	915.728	1.560.700	58,70%
Total Nacional	3.260.340	5.380.256	60,60%

[http://www.Ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Socioeconomico/Mujeres\\_y\\_Hombres\\_del\\_Ecuador\\_en\\_Cifras\\_III.pdf](http://www.Ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Socioeconomico/Mujeres_y_Hombres_del_Ecuador_en_Cifras_III.pdf)

**Fuente:** Tablas 1-3. Datos estadísticos del 2010 del Comité Ecuatoriano de Cooperación con la Comisión Iberoamericana de mujeres CECIM. Fuente on-line.

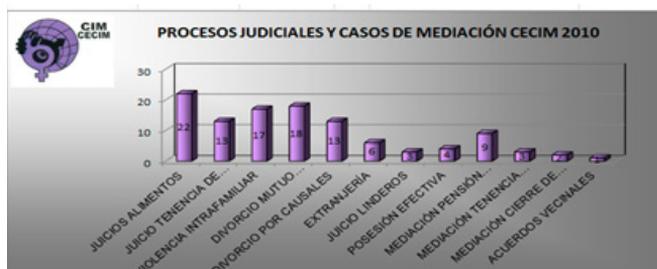
**DE LAS CONSULTAS**

CONSULTAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Con Costo	11	46,83
Sin Costo	13	54,17
Total	24	100

**DE LOS JUICIOS VARIOS Y MEDIACIÓN**

TIPOS DE JUICIOS ATENDIDOS ESTUDIO JURÍDICO DEL CECIM	CANTIDAD	PORCENTAJE
Juicios alimentos	22	19,82
Juicio tenencia de menores	13	11,71
Violencia intrafamiliar	17	15,32
Divorcio mutuo con sentimiento	18	16,22
Divorcio por causales	13	11,71

Extranjería	6	5,41
Juicio Linderos	3	2,70
Posesión efectiva	4	3,60
Mediación pensión alimenticia	9	8,11
Mediación tenencia de menores	3	2,70
Mediación cierre de proceso judicial (Niñez y Adolescencia)	2	1,80
Acuerdos vecinales	1	0,09
Total	111	100



## Mediación



## ÍNDICE DE PREVALENCIA DE ROBO A PERSONAS A NIVEL NACIONAL URBANO

	Víctimas de robo a personas	Índice de prevalencia del delito (%)	Población total estudiada	Coefficientes de variación
Nacional urbano	1019645	13,8%	7395572	1,6%

**Nota:** Éste indicador fue expandido a nivel de personas y se utilizó la pregunta 4.1 desagregado por provincia.

**Fuente:** Encuesta de victimización y Percepción de Inseguridad 2011, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

**Elaborado por:** Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos (DESAE)

## ÍNDICE DE PREVALENCIA

## NUMERO DE VICTIMAS

Victima de robo a personas	1019644,828
Victima de robo a vivienda	99147,64673
Victima de robo total a autom	110026,9599
Total	1228819,434

**Fuente:** Inec 2011 - [http://www.Ecuadorenfragas.gob.ec//documentos/web-inec/Victimizacion/Presentacion\\_](http://www.Ecuadorenfragas.gob.ec//documentos/web-inec/Victimizacion/Presentacion_)

principales\_resultados.pdf

Se observa un aumento del índice de violencia frente al incremento de la indefensión de la población, por una capacidad limitada para resolver los conflictos; una población desconocedora de los derechos y por la falta de empoderamiento de los usuarios; esto es, incremento de las demandas de procesos judiciales, y éstas demandas no concluidos en los tiempos previstos que duplican los costos legales y congestionan el sistema judicial.

“La tasa de congestión pasa de 4,08% en el año 2009 a 3,05% en el año 2014, esto es una disminución del 25% en el parámetro de medición mencionado. Por su lado la tasa de dependencia logro disminuir su índice en un 33%, reportando una tasa de 2,05% a finales del año 2014”.

### LÍNEAS BASES DEL PROYECTO

1. El proyecto tiene una cobertura nacional, de ello los beneficiarios de la Carrera de Derecho a distancia de la universidad hay que observar, estos datos reposan en los archivos son los siguientes:

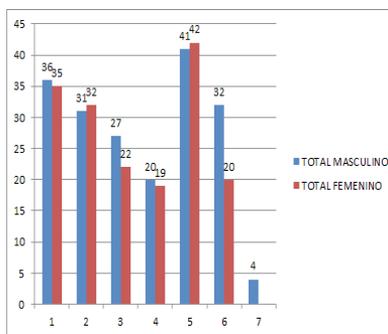
AÑOS DE GRADUACIÓN	N°	%
2016	71	19,67
2015	63	17,45
2014	49	13,57
2013	39	10,80
2012	83	22,90
2011	52	14,40
2009	4	1,11
Total	361	100,00

**Fuente:** Base de datos de Educación a distancia, Carrera de Derecho, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

**Fecha:** -Enero 2017

**Elaboración :** Lic. Patricia Ruiz R. MsC

AÑOS DE GRADUACIÓN	TOTAL MASCULINO	TOTAL FEMENINO
2016	36	35
2015	31	32
2014	27	22
2013	20	19
2012	41	42
2011	32	20
2009	4	
Total	191	170

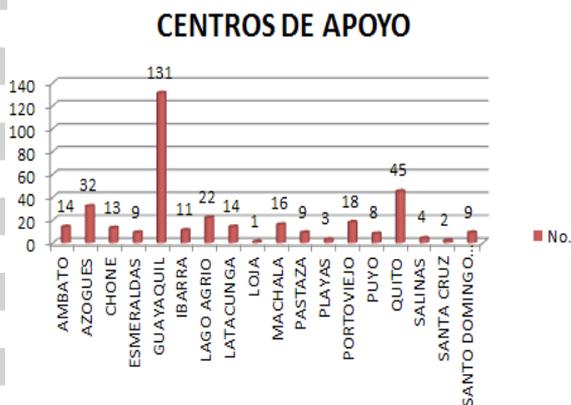


**Fuente:** Base de datos de Educación a distancia, Carrera de Derecho, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

**Fecha:** -Enero 2017

**Elaboración :** Lic. Patricia Ruiz R. MsC

CENTRO DE APOYO	TOTAL MASCULINO	TOTAL FEMENINO
Ambato	14	3,88
Azogues	32	8,86
Chone	13	3,60
Esmeraldas	9	2,49
Guayaquil	131	36,29
Ibarra	11	3,05
Lago Agrio	22	6,09
Latacunga	14	3,88
Loja	1	0,28
Machala	16	4,43
Pastaza	9	2,49
Playas	3	0,83
Portoviejo	18	4,99
Puyo	8	2,22
Quito	45	12,47
Salinas	4	1,11
Santa Cruz	2	0,55
Santo Domingo de los Tsachilas	9	2,49
Total	361	100,00



**Fuente:** Base de datos de Educación a distancia, Carrera de Derecho, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

**Fecha:** -Enero 2017|

## OBJETIVOS

Objetivo general del proyecto: Contribuir al desarrollo de una comunidad pacífica, justa y equitativa mediante el ejercicio de los derechos y obligaciones.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Proveer una alternativa gratuita virtual (en línea) en favor de la colectividad que requieran de orientación y/o asesoría jurídica a nivel nacional, enfocados específicamente en personas de escasos recursos económicos y grupos de atención prioritaria.
2. Proporcionar espacios de formación teórica –práctica a estudiantes habitados partir del IV de la carrera de derechos a distancia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

3. Organizar talleres informativos dirigidos a grupos de atención prioritaria, grupos vulnerables; con la finalidad de sensibilizar a la comunidad sobre los derechos, deberes y mecanismos de cese de abusos.

#### 4. Matriz de planificación del proyecto

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDADES	COSTO ESTIMADO	INDICADOR DE GESTIÓN
Proveer una alternativa gratuita virtual (en línea) en favor de la colectividad que requieran de orientación y/o asesoría jurídica a nivel nacional, enfocados específicamente en personas de escasos recursos económicos y grupos de atención prioritaria.	Planificación y programación de la plataforma virtual		1 plataforma virtual programada
	Organización de la plataforma programada de la práctica académica de la Carrera de Derecho a distancia		7 plataformas programadas para estudiantes de la carrera
	Elaboración del syllabus de la práctica para los estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia		7 Syllabus de la práctica académica
	Reunión con tutores académicos y acuerdos de trabajo		1 Planificación académica por año de ejecución del proyecto
Proporcionar espacios de formación teórica –práctica a estudiantes habitados partir del IV de la carrera de derechos a distancia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Construcción de Base de datos de los usuarios del proyecto	500	1 Base de datos para usuarios del proyecto
	Proceso de inducción dirigido a estudiantes – practicantes de la Carrera de derecho a distancia		1 Listado de estudiantes 1 Video informativo 1 Instructivo de la práctica 1 Reglamento de práctica 1 Planificación del taller 1 Listado de instrumentos
	Taller grupal informativo del proyecto a ejecutarse e instrumentos a utilizarse		
Organizar talleres informativos dirigidos a grupos de atención prioritaria, grupos vulnerables; con la finalidad de sensibilizar a la comunidad sobre los derechos, deberes y mecanismos de cese de abusos.	Documento guía del proceso metodológico del proyecto de asesoría virtual gratuita		1 Guía base del proceso metodológico 7 documentos de apoyo con información de la materias prácticas
	Elaboración y socialización de la plantilla base para la ejecución de talleres de sensibilización con grupos de atención prioritaria o grupos vulnerables		1 Plantilla base para talleres Registro de asistencia
	Organización y ejecución de talleres informativos en la comunidad	2000	126 informes de los talleres ejecutados Registro de asistencia

#### 4. Coordinar espacios de formación con organizaciones gubernamentales y organismos no gubernamentales que contribuyan a la formación de estudiantes de la carrera de derecho a distancia

EVIDENCIA	RECURSOS	RESPONSABLES
Plataforma programada y en línea	Programadores	Ing. Vicente Gallardo (Área de Sistemas)
Plataforma virtual para estudiantes y articulada con el proyecto	Programador, Coordinador de Carrera	Sistema de Educación a Distancia y Abg. Taryn Aleida Coordinador Académico de la Carrera de Derecho a distancia
Documento ingresado y registrado en el SIU	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini
Planificación de reunión y memorias con los acuerdos, instrumentos del proyecto Reporte de actividades	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini y Tutores de la práctica
Encuesta en línea para caracterizar a los usuarios del proyecto	Asesora del proyecto	Lcda. Patricia Ruiz R. MsC.
Listado de estudiantes ingresado en el SIU Video informativo Instructivo Reglamento Memorias del taller, listado y forma de asistentes, instrumentos del proyecto: registro de asistencia,	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini
Documento Guía del proceso	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini
Documento de planificación	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, tutor académico responsable de la práctica, estudiantes asignados al proyecto	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini, tutores académicos y estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia
Listado de asistentes, memorias del taller, fotos	Coordinador Académico Coordinador del proyecto, tutor académico responsable de la práctica, estudiantes asignados al proyecto	Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini, tutores académicos y estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia

Coordinar espacios de formación con organizaciones gubernamentales y organismos no gubernamentales que contribuyan a la formación de estudiantes de la carrera de derecho a distancia	Investigación de organizaciones sociales y jurídicas que desarrollan proyectos en beneficio de la comunidad.	2000	126 Listado de organismos socio – jurídicos a nivel local 2 Reuniones con organismos locales por cada año de ejecución del proyecto 10 Cartas compromiso con Estudios Jurídicos privados y ONG
	Debate, conversatorio, a nivel nacional	2000	1 debate , por año de ejecución del proyecto
	Curso virtual para estudiantes de los niveles de VIII y IX de la carrera y profesionales interesados en actualizar sus conocimientos		1 curso virtual
	Reunión para la revisión, análisis de los avances de la práctica		2 Reuniones de trabajo por cada año de ejecución del proyecto 3 instrumentos de evaluación del proyecto
	Revisión y sistematización del proyecto y acuerdos de trabajo	1500	3 reuniones de trabajo por año

### 5. Matriz marco lógico

RESUMEN NARRATIVO DE OBJETIVOS	INDICADORES VERIFICABLES
Se ha desarrollado el proceso metodológico para la asesoría jurídica virtual gratuita de forma eficiente, personalizada	Al término del proyecto se cuenta con un proceso metodológico para la asesoría u orientación jurídica virtual gratuita
PROPÓSITO Comunidad sensibilizada del ejercicio de los derechos y obligaciones para el desarrollo pacífico, justa y equitativo	Se ha empoderado a los usuarios participantes del proyecto de los derechos y obligaciones para la construcción y desarrollo de comunidades pacífica, justa y equitativa

<p>Listado de organizaciones que trabajan el beneficio de comunidades en riesgo, planificación del debate, conversatorio</p>	<p>Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica, estudiantes asignados al proyecto</p>	<p>Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini, tutores académicos y estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia</p>
<p>Video del debate, material de difusión online, memorias del trabajo, listado de asistentes</p> <p>Planificación y documento del curso</p>		
<p>Planificación de la reunión, memorias e instrumentos del proyecto revisados</p>	<p>Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica, estudiantes asignados al proyecto</p>	<p>Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini, tutores académicos y estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia</p>
<p>Un documento de sistematización y memorias de los acuerdos de trabajo</p>	<p>Coordinador Académico Coordinador del proyecto, profesor responsable de la práctica, estudiantes asignados al proyecto</p>	<p>Abg. Taryn Almeida Abg. Elizabeth Jimenez, Abg. Paola Toscanini, tutores académicos y estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia</p>

**MEDIOS DE VERIFICACIÓN**

**SUPUESTOS**

Informe final del proyecto

Directivos de la universidad, personal informático técnico, directivos de la Carrera de Derecho de educación a distancia, comunidad en general y estudiantes informados e involucrados en el desarrollo del proyecto.

Plataforma en funcionamiento con encuesta general, lista de comunidad demandante, listado de estudiantes y tutores académicos participantes.  
Guía general de las funciones de cada uno de los integrantes del proyecto.  
Reglamento de prácticas pre-profesionales en base del reglamento del CES  
Informes generales del proceso

Comunidad educativa conocedores de los beneficios de la plataforma virtual de asesoría jurídica gratuita e involucrados en socializar el proyecto y cooperan en el desarrollo de comunidades pacíficas, justa y equitativas  
Comunidad informada de las bondades del servicio.  
Coordinador del proyecto, tutores académicos conocedores del uso de la plataforma y ávidos para realizar adecuación en función de las demandas y necesidades de la comunidad

**COMPONENTES**

Se ha impulsado la utilización de la plataforma virtual para la consulta jurídica gratuita a nivel nacional de personas de escasos recursos económicos y grupos de atención prioritaria.

Se ha fortalecido la capacidad teórica y práctica de los estudiantes y de la institución en mecanismos de atención jurídica virtual

Se ha informado y sensibilizado a grupos vulnerables y de atención prioritaria en derechos, deberes y mecanismos de cese de abusos.

Se ha desarrollado la coordinación con Organizaciones gubernamentales y ONG cumpliendo el rol de apoyo en la formación de estudiantes de la carrera de derecho a distancia

A considerarse en el 2017 un total de 800 asesorías u orientaciones atendidas por inicio del proyecto y al final un total de 1.132,146. 966,146 asesorías u orientaciones jurídicas virtuales gratuitas atendidas por cada año de ejecución del proyecto, esto es (2018 y 2019)

7 plataformas programadas para estudiantes de la carrera 192 estudiantes del periodo académico B 2016; 360 estudiantes del periodo académico A y B 2017; 380 estudiantes del periodo académico A y B 2018; 400 estudiantes del periodo académico A y B 2019 y 420 estudiantes del periodo académico A y B 2020 informados e involucrados en el proyecto.

1 Planificación académica: Coordinadora de proyecto, tutores.

3 Instrumentos de la práctica: registro de participación, certificado de práctica e informe

1 Línea base de datos de los usuarios del proyecto

7 syllabus de práctica académica ingresada en el SIU

1 Proceso de inducción dirigido a estudiantes – practicantes de la Carrera de derecho a distancia:

7 documentos de apoyo con información de la materias prácticas

1 Listado de estudiantes

1 Video informativo

1 Instructivo de la práctica

1 Reglamento de práctica

1 Plantilla base para talleres

1 Listado de instrumentos: asistencia

126 informes de los talleres ejecutados

Registro de asistencia

126 Listado de organismos socio – jurídicos a nivel local

2 Reuniones con organismos locales por cada año de ejecución del proyecto

4 Debate, conversatorio, a nivel nacional

1 Curso virtual para estudiantes de los niveles de VIII y IX de la carrera y profesionales interesados en la actualización de conocimientos+

**ACTIVIDADES**

Planificación y programación de la plataforma virtual.

Lineamientos generales para la construcción de la plataforma del proyecto

Organización de la plataforma programada de la práctica académica de la Carrera de Derecho a distancia

Plataforma programada por la Unidad de Sistema

Elaboración del syllabus de la práctica para los estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia

Syllabus ingresado en el SIU.- Responsabilidad de los profesores de tiempo completo asignados a la práctica

Reunión con tutores académicos y acuerdos de trabajo

Acta de la reunión, acuerdos de trabajo. Actividades que está dentro de las responsabilidades del profesor de tiempo completo

Construcción de Base de datos de los usuarios del proyecto

Base de datos articulada a la red. \$2.000,00

<p>Informe que arroja en SIU de las personas atendidas, estudiantes participantes.</p> <p>Informe de actividades de la plataforma</p> <p>Documento del Syllabus ingresado al SIU</p> <p>Informe de gestión del periodo 2017, 2018, 2019 y 2020.</p> <p>Encuestas tabuladas de los beneficiarios del proyecto.</p> <p>Informe de encuesta por muestreo de satisfacción del proyecto</p> <p>Memorias de la reunión con tutores académicos.</p> <p>Esquema de los instrumentos de la práctica.</p> <p>Esquema de informe</p> <p>Encuesta construida en línea sobre las condiciones socio económicas de los beneficiarios del proyectos</p> <p>Syllabus de práctica ingresado en el SIU</p> <p>Un video de inducción</p> <p>Listado de estudiantes</p> <p>Documento del proceso metodológico</p> <p>Instructivo de la practica</p> <p>Reglamento de práctica</p> <p>Documento de planificación, listado de asistentes, memorias del taller, fotos</p> <p>Instituciones, planificación del taller, video del debate, conversatorio; memorias del trabajo, listado de asistentes, material de apoyo.</p> <p>Planificación y documentos del curso virtual, video, listado de inscritos y listado de aprobados, listado de profesionales</p>	<p>Coordinadores, tutores y estudiantes comprometidos y participantes activos del proceso de formación.</p> <p>Comunidad ávida y participativa del proceso de sensibilización</p> <p>Tutores, estudiantes involucrados y participativos en el proceso</p> <p>Liderazgo reconocido por la comunidad como organizaciones de defensa y protección de derechos.</p> <p>Profesionales reconocidos e involucrados en participar en el proceso de formación científica, académica.</p> <p>Estudiantes</p>
--	--

Acta de reuniones con Coordinador/a Académico, Coordinador del proyecto, tutores académicos que reposan en los archivos de educación a distancia

Ingreso al sistema virtual del área de servicios a la comunidad de la universidad

Syllabus ingresado en el Sistema Integrado Universitario de Educación a distancia

Nómina de tutores académicos de la Carrera de Derecho a distancia  
Reporte de actividades

Presupuesto ingresado en el SIU y registro contable en el área de presupuesto, contabilidad, financiero de la Universidad

Proceso de inducción dirigido a estudiantes – practicantes de la Carrera de derecho a distancia	Video informativo del proyecto.- Actividad que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto
Taller grupal informativo del proyecto a ejecutarse e instrumentos a utilizarse	Taller informativo dirigido a los estudiantes de ciclos IV, V, VI, VII, VIII, IX y X; actividad que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto
Documento guía del proceso metodológico del proyecto de asesoría virtual gratuita	Actas de reuniones con Coordinador/a Académico, Coordinador del proyecto, tutores académicos. que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto
Elaboración y socialización de la plantilla base para la ejecución de talleres de sensibilización con grupos de atención prioritaria	Plantilla base para la planificación de talleres. Actividad que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto
Investigación de organizaciones sociales y jurídicas que desarrollan proyectos en beneficio de la comunidad.	Listado de instituciones, planificación del taller.
Debate, conversatorio con organismos a nivel nacional	Debate, conversatorio de trabajo; video, memorias del trabajo
Organización del curso virtual dirigido a estudiantes del nivel VIII y IX y profesionales interesados en la actualización de conocimientos	Video, material virtual, documento
Listado de organizaciones que trabajan el beneficio de comunidades en riesgo	Listado de organizaciones
Reunión para la revisión, análisis de los avances de la práctica	Actas de reuniones con Coordinador/a Académico, Coordinador del proyecto, tutores académicos. que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto
Revisión y sistematización del proyecto y acuerdos de trabajo	Actas de reuniones con Coordinador/a Académico, Coordinador del proyecto, tutores académicos. que está bajo la responsabilidad del Coordinador/a del proyecto

## 6. Cronograma de ejecución

ACTIVIDADES	D2016	E-JN 2017	JL – DCBR 2017	E-JN 2018
Planificación y programación de la plataforma virtual.	X			
Organización de la plataforma programada de la práctica académica de la Carrera de Derecho a distancia	X			
Elaboración del syllabus de la práctica para los estudiantes de la Carrera de Derecho a distancia	X	X		
Reunión con tutores académicos y acuerdos de trabajo	X	X	X	X
Construcción de Base de datos de los usuarios del proyecto	X	X	X	
Proceso de inducción dirigido a estudiantes – practicantes de la Carrera de derecho a distancia	X		X	
Taller grupal informativo del proyecto a ejecutarse e instrumentos a utilizarse	X		X	
Documento guía del proceso metodológico del proyecto de asesoría virtual gratuita	X			

Video colocado en la plataforma del sistema E-learning para educación practicantes de la carrera de Derecho de educación a distancia

Esquema de planificación del taller colocado en la plataforma del sistema E-learning para educación practicantes de la carrera de Derecho de educación a distancia

Archivo de la Carrera de Derechos de educación a distancia donde reposa el documento guía

Archivo de la Carrera de Derechos de educación a distancia donde reposa la plantilla

Listado de organizaciones, matriz de planificación

Planificación del debate, reuniones, memorias de las actividades, listado de asistentes

Archivo con el material, video, listado de estudiantes participantes, de profesionales

Archivo de las organizaciones participantes

Archivo de la Carrera de Derechos de educación a distancia donde reposan las actas

Archivo de la Carrera de Derechos de educación a distancia donde reposan la sistematización del proyecto.

**JL – DCBR 2018   E-JN 2019   JL – DCBR 2019   E-JN 2020   JL – DCBR 2020   ENERO 2021   RESPONSABLES**

X                      X                      X                      X                      X

X                                      X                                      X

X                                      X                                      X

Elaboración y socialización de la plantilla base para la ejecución de talleres de sensibilización con grupos de atención prioritaria	X	X
Organización y ejecución de talleres informativos en la comunidad	X	X
Investigación de organizaciones sociales y jurídicas que desarrollan proyectos en beneficio de la comunidad.	X	X
Debate, conversatorio, a nivel nacional	X	X
Reunión para la revisión, análisis de los avances de la práctica	X	X
Revisión y sistematización del proyecto y acuerdos de trabajo	X	X

### RESULTADOS ESPERADOS

- Diseño, contribución y socialización de un modelo de gestión mediante el ejercicio de los derechos y obligaciones mediante el ejercicio de los derechos y obligaciones.
- Modelo de gestión de asesoría u orientación virtual gratuita a nivel nacional para personas de escasos recursos económicos y grupos de atención prioritaria.
- Formación teórica –práctica a estudiantes en procesos de atención jurídica virtual gratuita.
- Comunidad informada y sobre los derechos, deberes y mecanismos de cese de abusos.
- Organizaciones gubernamentales y ONG que contribuyen a la coordinación y formación de estudiantes de la carrera de derecho a distancia

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de la Judicatura de la República del Ecuador. Informe de Rendición de Cuentas Enero 2014–Enero 2015. Url disponible en: <http://www.funcionjudicial.gob.ec/lotaip/rendiciones2014-2015/rendiciondecuentasgrd.pdf>
- Código Orgánico de la Función Judicial. República del Ecuador. 2012.
- Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. 02 de octubre del 2015. Url disponible en: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/Ecuador-uno-paises-america-latina-mas-crecio-acceso-internet-ultimos-tres-anos.html>
- Reglamento de la Educación Superior de la República del Ecuador. Url disponible en: [http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos\\_Expedidos\\_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf)
- García Roca J. 1996. Sistemas públicos y servicios sociales en Ecuador. Url disponible en: [http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17268/original/Sistemas\\_publicos\\_de\\_servicios\\_sociales.pdf](http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17268/original/Sistemas_publicos_de_servicios_sociales.pdf)

X	X	X	
X	X	X	
X	X	X	
X	X		
X	X	X	
X	X	X	X

Centro de Mediación de la Sistema Judicial. Url disponible en: <http://www.funcionjudicial.gob.ec/mediacion/index.php/2015-04-13-21-21-55/datos-estadisticos#ingreso-de-causas-2016>

Subsecretaria de Derechos Humanos y Cultos del Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. Url disponible en: <http://www.justicia.gob.ec/asesoria-juridica-gratuita/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Url disponible en: [http://www.Ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Victimizacion/Presentacion\\_principales\\_resultados.pdf](http://www.Ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Victimizacion/Presentacion_principales_resultados.pdf)

Consultorios Jurídicos del Ecuador. Url disponible en: <http://www.defensoria.gob.ec/index.php/servicios-gratuitos/consultorios-juridicos-gratuitos>

Comité Ecuatoriano de Cooperación con la Comisión Iberoamericana de mujeres. Url disponible en: <http://cecimec.org/website/datos.html>

Informe Judicial de la República del Ecuador. Url disponible en: <http://www.funcionjudicial.gob.ec/lotaip/rendiciones2014-2015/rendiciondecuentas-grd.pdf>



# VALORACIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL DE ADULTOS MAYORES DE UNA COMUNIDAD MARGINAL DE GUAYAQUIL

LUDWIG R. ÁLVAREZ CÓRDOVA  
VÍCTOR H. SIERRA NIETO  
DIANA M. FONSECA PÉREZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

## RESUMEN

El estado nutricional del adulto mayor (AM) es una condición que influye en su calidad de vida y representa un criterio relevante para la prevención y pronóstico de enfermedades relacionadas con la vejez. Objetivo: Evaluar el estado nutricional de un grupo de AM de una localidad urbana marginal de la ciudad de Guayaquil. Materiales y métodos: Se evaluó el estado nutricional de 196 adultos mayores, 162 mujeres y 34 varones, con edad promedio de  $70,9 \pm 7,1$  años, usuarios ambulatorios de un centro de atención primaria en salud; se aplicó la encuesta *Mini Nutritional Assessment (MNA)* y se valoraron parámetros antropométricos. Resultados: El IMC promedio fue  $28,7 \pm 5,73$  kg/m<sup>2</sup>, el perímetro braquial  $31,54 \pm 4,97$  cm y la circunferencia de pantorrilla  $33,77 \pm 3,64$  cm. Los resultados del MNA mostraron que 6% (n=11) de los AM estaban desnutridos, 52% (n=102) presentaban riesgo de malnutrición, y el 42% (n=83) tenían un estado nutricional normal; Conclusiones: El riesgo de malnutrición es una condición frecuente en los AM, por lo cual, intervenciones y seguimientos nutricionales periódicos deben formar parte de la atención integral en salud en esta población.

**Palabras clave:** Adulto mayor; Evaluación geriátrica; Calidad de vida; Atención primaria.

## INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, actualmente existe una fuerza demográfica hacia el envejecimiento, la misma que es el resultado de los patrones de crecimiento poblacional en los últimos 50 años. En el Ecuador, se considera adulto mayor (AM) a toda persona que supera los 65 años de edad y la expectativa de vida alcanza los 75 años de edad, se calcula que para el año 2025 los AM llegaran al 12,6% de la población total, y a 3 millones de habitantes en el año 2050 (Freire et al., 2010). Este proceso ha originado un envejecimiento progresivo de la población y aumentando considerablemente el número de las enfermedades crónicas degenerativas relacionadas con la nutrición (Albala, Vio, Kain, & Uauy, 2001).

El envejecimiento es un proceso fisiológico que repercute directamente sobre el estado nutricional de los AM, tornándolos vulnerables, y aumentando el riesgo de sufrir trastornos nutricionales; ya sean estos carenciales (desnutrición aguda y/o crónica), o de exceso (sobrepeso/obesidad). Asimismo, este grupo etario puede presentar agravantes como: pérdida progresiva del sentido del gusto/olfato, anorexia, polifarmacia, factores psicosociales, problemas masticatorios y de deglución, trastornos neurodegenerativos, coexistencia de enfermedades crónicas no transmisibles, déficits de micronutrientes y sarcopenia, que comprometen aún más su condición global de salud (Murray & Lopez, 2017).

Varios estudios han reportado la prevalencia de malnutrición o desnutrición en los AM, con porcentajes que varían desde valores medios como 23-62% en el ámbito hospitalario, a cifras altas del 85% en casas de reposo; y valores en la comunidad del 15%, influenciada esta última por la metodología empleada y la heterogeneidad de su población (Berlezi et al., 2016; Leiton Espinoza, Fajardo-Ramos, & Victoria Mori, 2017).

La valoración del estado nutricional en AM utiliza métodos que permiten situar y relacionar su estatus socioeconómico y alimentario con el de salud. Estos métodos consideran también los cambios en la composición corporal, así como el grado de independencia que el sujeto presenta para así valorar si es posible que se encuentre riesgo nutricional, para prevenir a tiempo las complicaciones derivadas de dicha malnutrición por déficit o exceso (Mueller, 2015).

Los instrumentos utilizados para la valoración del estado nutricional son diversos y pueden incluir la valoración de parámetros de clínicos, antropométricos, bioquímicos y dietéticos. La encuesta de cribado nutricional *Mini Nutritional Assessment* (MNA) es un instrumento validado internacionalmente que permite una valoración del estado nutricional del adulto mayor de forma sencilla, práctica y breve; el MNA incluye indicadores antropométricos, sociales y encuesta nutricional (Deossa Restrepo, Restrepo Betancur, Velásquez Vargas, & Varela Álvarez, 2016).

La utilización de medidas antropométricas consiste en la valoración de las dimensiones corporales, e incluye básicamente peso, talla, perímetros, circunferencias, y distribución de componentes grasos y magros (Varela, 2013). Valores bajos en el índice de masa corporal (IMC), en la circunferencia media de brazo (CMB), en la circunferencia de pantorrilla (CP) y en la fuerza prensil se relacionan con fragilidad y sugieren disminución en el tejido muscular y adiposo (L. Lera et al., 2016; Osuna-Padilla, Verdugo-Hernandez, Leal-Escobar, & Osuna-Ramirez, 2015). Otras mediciones relevantes son el área muscular del brazo (AMB), el pliegue cutáneo tricipital (PCT).

Un estado nutricional saludable contribuye a mejorar el estado funcional y mental del individuo, lo cual se relaciona con una mejor calidad de vida (Starr,

McDonald, & Bales, 2015). Por esto, es fundamental evaluar esta dimensión de salud para poder identificar a AM con características antropométricas y clínicas indicadoras riesgo nutricional o malnutrición.

El objetivo general de la investigación fue determinar si el estado nutricional del adulto mayor de una comunidad marginal de Guayaquil es mayor al reportado por la literatura mundial.

## METODOLOGÍA

**Diseño del estudio:** Estudio de tipo transversal, descriptivo y observacional. Se reclutaron a los AM que asistieron regularmente a las consultas de las diferentes especialidades del Centro de Salud Comunitario “Nuestra Señora de la Visitación” de la Isla Trinitaria, durante los meses de junio a diciembre del año 2016.

**Criterios de inclusión:** AM que hayan cumplido 60 años o más al momento de las prestaciones de salud y que deseen participar de manera voluntaria previa información verbal del estudio y firma de un consentimiento informado.

**Criterios de exclusión:** AM que presenten algún tipo de enfermedad catalogada como catastrófica y/o catabolizante; AM que estén inmovilizados y les sea imposible la deambulacion voluntaria, AM que presenten incapacidad auditiva y/o cognitiva a responder preguntas; AM que presenten amputaciones de miembros imposibilitando la medición antropométrica; AM que no deseen formar parte del estudio.

Se realizó antropometría utilizando una balanza de bioimpedancia eléctrica profesional (TANITA SC 331S), tallímetro portátil marca (SECA) con una precisión de 0,5 cm, una balanza médica (SECA 201, Hamburgo, Alemania) con una precisión de 0,1 kg, caliper Lange® con precisión de 0,5 mm, cinta métrica metálica graduada en centímetros (Lufkin) con precisión de 1 mm, y dinamómetro mecánico Jamar con precisión 0,1 kg (modelo Lafayette). Las medidas recolectadas fueron: peso corporal (kg), talla (m), CMB (cm), PCT (cm), PT (cm), fuerza prensil (kg) porcentaje de masa grasa (%) y nivel de grasa visceral.

El IMC se calculó en función de la fórmula correspondiente ( $IMC = kg/m^2$ ); los valores fueron categorizados según el criterio de la Sociedad Española de Nutrición Parenteral y Enteral y Sociedad Española de Gerontología, 2007 (Planas Vilá, 2007), donde los puntos de corte fueron: <16.0 = desnutrición severa, 16.0 a 16.9 desnutrición moderada, 17.0 a 18.4 desnutrición leve, 18.5 a 21.9 peso insuficiente, 22.0 a 26.9 peso normal, 27.0 a 29.9 sobrepeso, 30 a 34.9 obesidad grado I, 35.0 a 39.9 obesidad grado II, 40.0 a 40,9 obesidad grado III y > 50 obesidad grado IV (extrema).

El área muscular del brazo se la midió aplicando la fórmula de Heymsfield y cols.  $AMBr\ cm = (\text{perímetro del brazo cm} - (\text{pliegue del tríceps cm} \times \pi)) / 4\pi$  - género. Los valores para género toman en consideración Género valor  $\text{cm}^2$ : Varón 10, Mujer 6.5. Los puntos se interpretan por percentiles y por sexo con los siguientes puntos de corte: 0 a 5.0 musculatura reducida, 5.1 a 15.0 musculatura debajo del promedio, 15.1 a 85.0 musculatura promedio, 85.1 a 95.0 musculatura arriba del promedio, 95.1 a 100.0 musculatura alta (buena nutrición) (Santana et al., 2015).

El punto de corte utilizado en la valoración de la CP es de  $< 31$  cm para varones y mujeres, determinándose como depleción muscular aquellos cuya CP fuese menor al este valor. (Canda Moreno, 2015).

Se midió la fuerza prensil del miembro superior (dinamometría manual) en los AM. Los AM evaluados se encontraban sentados y con el brazo aducido, el codo flexionado a 90 grados, sin ningún apoyo de la silla. Se tomaron como referencia los puntos de corte propuestos por el *Foundation for the National Institute of Health Sarcopenia (FNIH)*, que clasifica la resistencia de agarre de 26-32 kg como fuerte y menor de 26 kg débiles en hombres, y 16-20 kg como fuerte en mujeres y menor de 16 kg débiles (Orces, 2017).

Se aplicó la encuesta de cribado nutricional *Mini Nutritional Assessment*<sup>®</sup> (MNA) versión corta para evaluar el riesgo de desnutrición en AM. Los puntajes obtenidos se clasifican como: estado nutricional normal (14-12 puntos), riesgo de desnutrición (11-8 puntos), desnutrición (7-0).

La dimensión clínico-médica fue también evaluada. En esta se incluyó la valoración de antecedentes patológicos personales como comorbilidades. Esta información fue incluida según el motivo de consulta del paciente, derivación de otra casa asistencial, y/o hallazgo médico de la consulta.

El análisis de los datos recopilados se realizó con el paquete estadístico SPSS 22.0. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de tendencia central (medias, desviaciones típicas e intervalos de confianza al 95%) de acuerdo a cada una de las variables numéricas consideradas en el estudio.

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

## RESULTADOS

Fue evaluado el estado de nutricional de un total de 112 AM. El promedio de edad de la población fue 70, 6 (DE 8,6) años, con un predominio del género femenino 73% (n=82) y los varones con un 27% (n=30); la raza predominante fue de raza negra 83,9% (n=94), sobre la mestiza 16,1% (n=18); la mayoría no eran fumadores, representando un 80,4% (n=90); referente a la actividad física el 55,4% (n=62) determinó que no realizaba ningún tipo de actividad. En la tabla 1 se exponen estos resultados.

**TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS DE LOS AM**

VARIABLE	MASCULINO (N=30)		FEMENINO (N=82)		TOTAL (N=112)		
	N	%	N	%	N	%	
Raza	Negra	24	86,67 %	68	82,93 %	94	83,93%
	Mestiza	4	13,33 %	14	17,07%	18	16,07%
Tabaquismo	Si	9	30,00 %	13	15,85 %	22	19,64%
	No	21	70,00%	69	84,15%	90	80,36 %
Actividad física	Si	13	43,33%	37	45,12%	50	44,64 %
	No	17	56,67%	45	54,88%	62	55,36%
APP	Ninguno	8	26,67%	13	15,85%	21	18,75%
	HTA	17	56,67%	60	73,17%	77	68,75%
	DM2	4	13,33%	23	28,05%	27	24,11%
	Otros	10	33,33%	10	12,20%	20	17,86%

n= número de AM

APP= Antecedentes patológicos personales; HTA: Hipertensión arterial; DM2: diabetes mellitus tipo II

Respecto a las características antropométricas y de composición corporal de los AM, se encontró los valores de peso y talla de la población fueron: varones 65,9 kg (IC 95%; 61,4-70,4), talla 1,62 m (IC 95%; 1,59-1,66) y las mujeres 61,7 kg (IC 95% 60,3-65,4), talla 1,49 (IC 95%; 1,51-1,55). Otros indicadores antropométricos se describen en la tabla 2.

**TABLA 2. TABLA 2. CARACTERÍSTICAS ANTROPOMÉTRICAS DE LOS AM**

VARIABLE	MASCULINO (N=30)			FEMENINO (N=82)			TOTAL (N=112)			P VALOR
	MEDIA	DESV.	IC 95%	MEDIA	DESV.	IC 95%	MEDIA	DESV.	IC 95%	
Peso (kg)	65,92	12,51	(61,44-70,40)	61,78	13,94	(58,76-64,80)	62,89	13,54	(60,36-65,41)	0,308
Talla (m)	1,62	0,10	(1,59-1,66)	1,49	0,07	(1,48-1,51)	1,53	0,10	(1,51-1,55)	0,000**
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	25,07	4,21	(23,56-26,57)	27,67	5,79	(26,42-28,92)	26,97	5,51	(25,95-27,99)	0,026*
Perímetro braquial	28,57	3,41	(27,35-29,79)	30,10	4,73	(29,08-31,13)	29,69	4,45	(28,87-30,52)	0,063
Perímetro pantorrilla	34,42	3,39	(33,21-35,64)	33,62	3,72	(32,81-34,42)	33,83	3,64	(33,16-34,51)	0,217
Porcentaje de masa grasa	22,37	6,79	(19,94-24,80)	32,57	8,39	(30,75-34,39)	29,84	9,16	(28,14-31,54)	0,000**
Grasa visceral	11,70	3,39	(10,49-12,91)	9,66	2,94	(9,02-10,30)	10,21	3,18	(9,62-10,79)	0,004**

(\*) Diferencia significativa p<0,05

(\*\*) Diferencia significativa p<0,001

Los resultados del IMC de la población de AM reflejaron que el 35,7% (n=40) presentó un peso normal, seguidos en frecuencia la obesidad grado I con un

20,5% (n=23) y el sobrepeso 19,6% (n=22); cabe mencionar que el 6,3% (n=7) de la población presentó desnutrición leve, y el 11,6% (n=13) tuvo peso insuficiente. Referente al área muscular del brazo el 20,5% (n=23) la presentó disminuida y el 6,3% (n=7) reducida. El 22,3 % (n=25) de la población presentó riesgo de sarcopenia con un valor medio de 33,8 cm (IC 95%; 33,1-34,5). Con respecto a la valoración del estado nutricional, el 40,2% (n=45) presentaban riesgos de desnutrición. En la tabla 3 se muestran estos resultados.

**TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DEL ESTADO NUTRICIONAL DE LOS AM**

VARIABLE		MASCULINO (N=30)		FEMENINO (N=82)		TOTAL (N=112)		P VALOR
		N	%	N	%	N	%	
IMC diagnóstico	Desnutrición leve	3	10,00 %	4	4,88 %	7	6,25%	0,308
	Peso insuficiente	3	10,00 %	10	12,20%	13	11,61%	
	Peso normal	15	50,00%	25	30,49%	40	35,71%	
	Sobrepeso	5	16,67%	17	20,73%	22	19,64%	
	Obesidad grado I	4	13,33%	19	23,17%	23	20,54%	
	Obesidad grado II	0	0,00%	6	7,32%	6	5,36%	
	Obesidad extrema	0	0,00%	1	1,22%	1	0,89	
Área muscular del brazo	Reducida	2	6,67 %	5	6,10 %	7	6,25%	0,606
	Bajo el promedio	8	26,67%	15	18,29%	23	20,54 %	
	Promedio	20	66,67	62	75,61%	82	73,21%	
Riesgo de sarcopenia	Si	4	13,33%	21	25,61%	25	22,32 %	0,167
	No	26	86,67%	61	74,39%	87	77,68%	
Estado nutricional (MNA)	Desnutrición	1	3,33%	5	6,10%	6	5,36%	0,287
	Riesgo de desnutrición	9	30,00%	36	43,90%	45	40,18%	
	Normal	20	66,67%	41	50,00%	61	54,46%	

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

La valoración de EN del AM de una comunidad marginal de Guayaquil evidenció los siguientes diagnósticos nutricionales:

#### Características antropométricas

El diagnóstico nutricional por IMC evidenció que no sólo se presenta desnutrición por defecto 17,86 % en las poblaciones urbano-marginales, sino que el 46,02% presentaron el otro extremo de la enfermedad carencial como es la desnutrición por exceso; lo que evidencia que se necesita políticas nutricionales diversas para evitar esta polaridad de la carencia nutrimental. Además la suma de las 2 supera el 15% de desnutrición esperado en este tipo de población.

Los parámetros considerados dependientes de la cantidad de masa muscular esquelética presentaron valores considerados como elevados; como lo son el área muscular del brazo y el riesgo de presentar sarcopenia (perímetro de pantorrilla). El porcentaje de área muscular reducida y baja fue del 26,79% de la población total, valor superior al esperado; y el riesgo de sarcopenia fue de 22,32% encontrándose una relación entre dichos valores.

### Cribado Nutricional

El diagnóstico de desnutrición según la encuesta de MNA determino que el 40,18% tiene riesgo de desnutrición y 5,38% ya lo estaban; estos valores demuestran que una gran parte de la población se encuentra con problemas nutricionales evidenciados por encuestas validadas para su diagnóstico preciso.

### Comentario final

Es muy importante determinar el estado nutricional de personas que presenten mayor riesgo de desnutrirse como lo son los AM, y especialmente de una comunidad urbano-marginal de Guayaquil. Se logró identificar no sólo enfermedades carenciales por defecto y por exceso, sino además valorar el estado del músculo esquelético de esta población midiendo el riesgo de presentar sarcopenia. Es importante presentar políticas de intervención nutricional para ayudar poblaciones vulnerables como la anteriormente citada, para realizar proyectos de intervención y mejora nutricional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albala, C., Vio, F., Kain, J., & Uauy, R. (2001). Nutrition Transition in Latin America: The Case of Chile, *56*, 170-176.
- Berlezi, E. M., Farias, A. M., Dallazen, F., Oliveira, K. R., Pillatt, A. P., & Fortes, C. K. (2016). Analysis of the functional capacity of elderly residents of communities with a rapid population aging rate. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, *19*, 643-652. <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150156>
- Canda Moreno, A. S. (2015). [ANTHROPOMETRIC PARAMETERS' CUT-OFF POINTS FOR DIAGNOSIS OF SARCOPENIA]. *Nutricion Hospitalaria*, *32*(2), 765-770. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.2.9193>
- Cruz-Jentoft, A. J., Bahat, G., Bauer, J., Boirie, Y., Bruyère, O., Cederholm, T., ... Writing Group for the European Working Group on Sarcopenia in Older People 2 (EWGSOP2), and the Extended Group for EWGSOP2. (2018). Sarcopenia: revised European consensus on definition and diagnosis. *Age and Ageing*, *0*, 1-16. <https://doi.org/10.1093/ageing/afy169>
- Deossa Restrepo, G. C., Restrepo Betancur, L. F., Velásquez Vargas, J. E., & Varela Álvarez, D. (2016). Evaluación nutricional de adultos mayores con el

- Mini Nutritional Assessment: MNA. *Universidad y Salud*, 18(3), 494. <https://doi.org/10.22267/rus.161803.54>
- Freire, W., Rojas, E., Pazmino, L., Fornasini, M., Tito, S., Buendia, P., ... Alvarez, P. (2010). ENCUESTA NACIONAL DE SALUD, BIENESTAR Y ENVEJECIMIENTO SABE Ecuador 2009-2010. <https://doi.org/ISBN:978-9978-92-908-7>
- High, K., Bradley, S., Loeb, M., Palmer, R., Quagliarello, V., & Yoshikawa, T. (2005). A new paradigm for clinical investigation of infectious syndromes in older adults: assessing functional status as a risk factor and outcome measure. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(3), 528-535. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53240.x>
- L. Lera, C. Albala, H. Sánchez, B. Angel, M.J. Hormazabal, C. Márquez, & P. Arroyo. (2016). Prevalence of sarcopenia in community-dwelling Chilean elders according to an adapted version of the European Working Group on Sarcopenia in Older People (EWGSOP) criteria. <https://doi.org/10.14283/jfa.2016.117>
- Leiton Espinoza, Z. E., Fajardo-Ramos, E., & Victoria Mori, F. M. L. (2017). Caracterización del estado de salud de los adultos mayores en la región La Libertad-Perú. *Revista Científica Salud Uninorte*, 33(3). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/10454>
- Mueller, C. M. (2015). Nutrition Assessment and Older Adults. *Topics in Clinical Nutrition*, 30(1), 94. <https://doi.org/10.1097/TIN.0000000000000022>
- Murray, C. J. L., & Lopez, A. D. (2017). Measuring global health: motivation and evolution of the Global Burden of Disease Study. *Lancet (London, England)*, 390(10100), 1460-1464. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32367-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32367-X)
- Orces, C. H. (2017). Prevalence of clinically relevant muscle weakness and its association with vitamin D status among older adults in Ecuador. *Aging Clinical and Experimental Research*, 29(5), 943-949. <https://doi.org/10.1007/s40520-016-0678-3>
- Osuna-Padilla, I. A., Verdugo-Hernandez, S., Leal-Escobar, G., & Osuna-Ramirez, I. (2015). Estado nutricional en adultos mayores mexicanos: estudio comparativo entre grupos con distinta asistencia social. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 19(1), 12-20. <https://doi.org/10.14306/renhyd.19.1.119>
- Planas Vilá, M. (2007). *Valoración nutricional en el anciano: recomendaciones prácticas de los expertos en geriatría y nutrición*. Madrid: SENPE SEGG.
- Santana, F. D. S., Farah, B. Q., Soares, A. H. G., Correia, M. D. A., Dos Prazeres, T. M. P., Filho, A. L., & Ritti-Dias, R. M. (2015). Anthropometric Parameters as Predictors of Muscle Mass in Older Women. *Motricidade*, 11(2). <https://doi.org/10.6063/motricidade.3680>

- Starr, K. N. P., McDonald, S. R., & Bales, C. W. (2015). Nutritional Vulnerability in Older Adults: A Continuum of Concerns. *Current Nutrition Reports*, 4(2), 176. <https://doi.org/10.1007/s13668-015-0118-6>
- Varela, L. (2013). Nutrición en el adulto mayor. *Rev Med Hered*, 24, 183-185.



# **PREDICCIÓN DE LA FIBROSIS QUÍSTICA (FQ) A PARTIR DE LA MEZCLA DE LAS ETNIAS EN GUAYAQUIL – ECUADOR**

**WALTER EDUARDO PAREDES MEJÍA**

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## **RESUMEN**

La Fibrosis Quística es una enfermedad de origen genético, poco conocida en la población ecuatoriana, a nivel mundial hay pacientes que llegan hasta los 50 años, mientras que la esperanza de vida en el Ecuador mucho menor que eso. Por las facilidades que brinda y por la variación de etnias, se escoge a Guayaquil, como lugar de estudio. Se presenta las siguientes insuficiencias: Retardo en el proceso de toma de decisiones orientadas a la prevención, retardo en el diagnóstico de la enfermedad y limitada cobertura para la atención a la enfermedad. Los pasos para la investigación serían: Elaborar el marco teórico, recabar información de pacientes con Fibrosis Quística y la creación de una base de datos, diseñar el modelo computacional que pretenda asociar la etnia en Guayaquil, con la variación de la Fibrosis Quística y validar los resultados de la investigación con expertos. El trabajo describe los avances de la tesis doctoral del autor.

## **INTRODUCCIÓN**

Según Peter Kennelly, PhD y Victor Rodwell, PhD, “Los campos en rápida evolución de la bioinformática y la biología computacional hacen promesas sin precedente para el futuro tanto de la medicina como de la biología básica. Algunas promesas en la actualidad se perciben de manera clara, otras vagamente, mientras que algunas más ni siquiera se han imaginado. Un objetivo importante de los biólogos computacionales es crear recursos de computadora que incrementarán la eficiencia, eficacia y rapidez de la creación de medicamentos. Los epidemiólogos emplean computadoras para extraer patrones dentro de una población indicativos de causas específicas tanto de enfermedad como de bienestar, y de factores que contribuyen a ambos. Parece haber poca duda de que sus repercusiones sobre la práctica médica durante el siglo xxi serán iguales o superarán la del descubrimiento de la patogenicidad bacteriana en el siglo xix.” (Murray, y otros, 2013, pág. 104)

Hay que saber de ciencia, pero – y es la tesis que defendemos – también debemos esforzarnos por saber algo sobre la ciencia, en especial sobre sus características

culturales, sus rasgos epistemológicos, los conceptos éticos que la envuelven y su metabolismo con la sociedad. Digamos que el elemento que los enlaza es la preocupación teórica por los nexos ciencia - tecnología - sociedad. Pero esas preocupaciones se asumen desde muy diferentes posiciones teórico - metodológicas y con muy variados propósitos. Agazzi (1996) admite que en su evolución la ciencia ha cambiado considerablemente, desde una ciencia basada en la contemplación, para luego orientarse al descubrimiento y finalmente, lo cual sería su rasgo contemporáneo, a la investigación. El "alevín de científico" que se incorpora al ejercicio profesional no se coloca frente a una naturaleza "desnuda" que espera ser observada o descubierta, sino que se sumerge en disciplinas constituidas dentro de las cuales aprenderá a formular y resolver problemas. Lo que llamamos la toma de decisiones. Los desplazamientos descritos apenas describen algunas de las muchas transformaciones que en las últimas décadas ha experimentado la comprensión de la ciencia. Parece fundamental que la ciencia sea vista cada vez más como una actividad social. (Núñez Jover, 1999)

La fibrosis quística es una enfermedad genética, es decir, las personas nacen con ella. Por este motivo no se puede prevenir, salvo que se conozca que los padres son portadores. El diagnóstico precoz y el tratamiento adecuado pueden aminorar sus efectos. (MedlinePlus, 2016) (Unidad Editorial Revistas, 2015)

Si se trata en forma adecuada, la fibrosis quística (CF, por sus siglas en inglés; FQ en español), no afecta la inteligencia o la capacidad de aprendizaje. Las personas con Fibrosis Quística asisten a clases regulares en la escuela y deben poder alcanzar el mismo nivel educativo que las personas que no la tienen. Muchas personas con Fibrosis Quística se han graduado de la universidad y tienen trabajos de tiempo completo.

Si no se trata, la Fibrosis Quística puede causar efectos crónicos graves a la salud que pueden llevar a una muerte temprana. Muchos de los síntomas de la Fibrosis Quística pueden controlarse con la medicina y el tratamiento adecuados. (STAR-G Project, 2014)

Es de conocimiento general que esta grave enfermedad, a pesar de que es poco conocida en la población ecuatoriana, ocasiona la muerte inminente del paciente antes de los 20 años. (UEES, 2013)

De acuerdo con el Instituto Nacional del Corazón, los Pulmones y la Sangre, hay muchas personas con Fibrosis Quística que viven sus 40s y 50s. Hace medio siglo, los niños con esta afección generalmente no llegaron a sus quince años. Ha habido un aumento en la esperanza de vida, debido a una mejor comprensión de la enfermedad y los tratamientos más eficaces. (García, 2017)

Esta enfermedad se caracteriza por presentarse en los niños con problemas respiratorios, en los cuales, en poco tiempo, la secreción nasal, conocida como moco, va a ser más densa y más difícil de poder eliminar.

En Guayaquil, la ciudad de mayor cantidad de habitantes del Ecuador con un 20% aproximadamente, es el lugar ideal ya que posee las facilidades materiales y las mezclas de diferentes etnias, que permitiría realizar un trabajo idóneo para la presente investigación.

### DESARROLLO:

El abordaje de esta problemática en el Ecuador presenta las siguientes insuficiencias:

1. **Retardo en el proceso de toma de decisiones orientadas a la prevención**, por la insuficiente disponibilidad en el país de información digital actualizada sobre esta enfermedad, las personas portadoras y las mutaciones genéticas que la provocan.

La información que se posee es en formato físico, en papel; no está digitalizada la misma, no se puede precisar la posibilidad de que un hijo pueda tener la enfermedad (25% de probabilidad), ni si es portador de la misma, sobre todo el riesgo aumenta si la unión es entre familiares.

2. **Retardo en el diagnóstico de la enfermedad**. - por el escaso nivel de sospecha en el personal de salud cuando un paciente presenta los síntomas asociados a la misma.

Cuando el niño se presenta por problemas bronquial se le suele recomendar terapia respiratoria; pero si tuviésemos mayor información podríamos recomendarle una detección de la enfermedad de tal manera que su tratamiento, a pesar de que no se lo puede curar, se le puede dar una mejor calidad de vida. Si recordamos que el ser humano responde a un modelo biopsicosocial, y que, además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como “el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no tan sólo la ausencia de enfermedad”. (Murray, y otros, 2013, pág. 16), el problema se presenta en lo social, ya que, si la enfermedad fuese detectada de manera temprana, se podría capacitar de mejor manera a los familiares y poderle dar una mejor calidad de vida al niño.

3. **Limitada cobertura para la atención a la enfermedad**, pues sólo existen tres fundaciones (Guayaquil, Quito y Cuenca), con escasos recursos para ayudar a las personas y familiares de los que padecen esta enfermedad. (Martínez, 2010)

**Cribado neonatal de Fibrosis Quística**. - En otros países se realiza cribado neonatal de fibrosis quística. Según Gloria García Hernández,

en su publicación en la revista Española de Pediatría, indica que la implantación de un programa de cribado neonatal, para una determinada enfermedad, tiene como objetivo realizar un diagnóstico temprano de la misma, incluso antes de que aparezcan las primeras manifestaciones clínicas. Con ello se evitan diagnósticos tardíos o erróneos, se refuerza la confianza de los padres, se inicia precozmente el tratamiento adecuado y se proporciona consejo genético a la familia. Para que esté indicado el cribado neonatal de una determinada enfermedad, se debe cumplir una serie de criterios:

- a. Que la enfermedad tenga una incidencia importante;
- b. que se disponga de un método de cribado simple y fácil de realizar;
- c. que este tenga un alto grado de sensibilidad y especificidad;
- d. que la relación coste-beneficio sea buena, y
- e. que la instauración precoz de un tratamiento modifique, de forma favorable, el curso de la enfermedad.

Estos criterios se cumplen, en el caso de la FQ. Por ello, a finales de la década de los setenta, se iniciaron programas de cribado neonatal en algunos países. Francia fue el primero que, en 2002, adoptó el cribado en todo el territorio nacional. Al año siguiente, Australia, que había iniciado su programa de cribado en 1981, lo extendió a todo el país. En Estados Unidos, que fue pionero en este campo, se fue incorporando paulatinamente en los distintos estados y a finales del 2010 se realizaba en la práctica totalidad de estos.

En España, el cribado neonatal de la Fibrosis Quística se inició a finales de los noventa, siendo Cataluña, Castilla y León las primeras comunidades autónomas en llevarlo a cabo. En la actualidad, se practica en 11 comunidades. Durante este tiempo, se ha estudiado a más de 1,5 millón de recién nacidos y se han realizado más de 300 diagnósticos.

El cribado neonatal también ha permitido conocer mejor la historia natural de la enfermedad.

Por ejemplo, se ha podido comprobar que a los 3 meses de vida ya se pueden detectar anomalías en las pruebas de función respiratoria. Así se ha visto que estos niños presentan un aumento de la capacidad residual funcional, mayor índice de aclaramiento pulmonar y flujos espiratorios más bajos. (García Hernández, 2014)

En el Ecuador no se realiza aun el cribado neonatal. Y la ayuda a las fundaciones es muy limitada, tendríamos una cobertura guiada y direccionada directamente a la sociedad que necesite la atención.

Por estos motivos se busca desarrollar un modelo computacional inteligente, basado en técnicas de minería de datos, para predecir la variación de la Fibrosis Quística en Guayaquil a partir de la mezcla de etnias, que contribuya a elevar la efectividad de acciones preventivas de dicha enfermedad y lograr un diagnóstico precoz de la misma.

En el Ecuador no existe este tipo de investigación, lo que permitiría contar con información de alto valor científico, que permita comprender mejor la realidad genética de la Fibrosis Quística en el país.

**Criterios de inclusión de la Enfermedad.** - En el Ecuador se ha emitido los criterios de inclusión de enfermedades consideradas como catastróficas, raras y huérfanas para beneficiarios del bono Joaquín Gallegos Lara, de ayuda social. (Correa Delgado, 2012)

Entiéndase por enfermedades catastróficas, aquellas patologías de curso crónico que suponen un alto riesgo para la vida de la persona, cuyo tratamiento es de alto costo económico e impacto social y que por ser de carácter prolongado o permanente puede ser susceptible de programación. (Correa Delgado, 2012)

Los pasos para la investigación serán:

- Elaborar el marco teórico de la investigación a partir del análisis de bibliografía especializada y de consulta a expertos.
- Recabar información de pacientes con Fibrosis Quística y crear una base de datos, sobre información pertinente.
- Diseñar el modelo computacional que pretenda asociar la raza humana, en Guayaquil, con la variación de la Fibrosis Quística.
- Validar los resultados de la investigación con expertos.

Se tratará de probar que, si se desarrolla un modelo computacional inteligente basado en técnica de minería de datos, entonces se puede predecir la variación de la Fibrosis Quística en la población de Guayaquil.

Usando como metodología, los Métodos Teóricos:

Inductivo - Deductivo, Análisis - Síntesis, Modelación, Histórico - Lógico, Enfoque Sistémico e Hipotético -Deductivo.

Y como Métodos Empíricos:

Criterio de Expertos, Análisis Documental, Observación Participante y Entrevista a Profundidad.

La forma como se va a manejar la investigación que se aplicará, de acuerdo a Arza. L, 2013, pág. 33, será:

6. Definir el problema

1. Identificar las alternativas
2. Determinar los criterios
3. Evaluar las alternativas
4. Elegir una opción
5. Implementar la decisión, y
6. Evaluar los resultados.

## CONCLUSIONES

- Al desarrollar un modelo computacional inteligente basado en técnica de minería de datos, se puede predecir la variación de la Fibrosis Quística en la población de Guayaquil - Ecuador.
- Se elaboraría a partir del análisis de bibliografía especializada y consultando a expertos.
- Se obtendría la información de pacientes con Fibrosis Quística y se debe crear una base de datos con información pertinente.
- Se debería diseñar un modelo computacional que permita asociar la raza humana, en Guayaquil, con la variación de la Fibrosis Quística.
- Se debería validar la propuesta y resultados de la investigación con expertos en Fibrosis Quística.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arza Pérez, L. (2013). *Dirección de Información UCI*. Obtenido de Biblioteca UCI: [https://repositorio\\_institucional.uci.cu/jspui/bitstream/ident/7925/1/TDoc\\_0019\\_13.pdf](https://repositorio_institucional.uci.cu/jspui/bitstream/ident/7925/1/TDoc_0019_13.pdf)
- Correa Delgado, R. (28 de 09 de 2012). *Revista Judicial derechoEcuador.com*. Obtenido de Registro Oficial No. 798: <http://www.derechoEcuador.com/productos/producto/catalogo/registros-oficiales/2012/septiembre/code/20503/registro-oficial-no-798--jueves-27-de-septiembre-del-2012>
- García Hernández, G. (Enero de 2014). *Asociacion Española de Pediatría*. Obtenido de <http://www.apcontinuada.com/es/cribado-neonatal-fibrosis-quistica/articulo/90274221/>
- García, R. (2017 de marzo de 2017). *El Blog de la Salud*. Obtenido de <https://www.elblogdelasalud.info/fibrosis-quistica-mayor-esperanza-de-vida-y-nueva-esperanza/9191>
- Hernández Orallo, J. (s.f.). *Universidad Politécnica de Valencia*. Obtenido de <http://users.dsic.upv.es/~jorallo/master/dm2.pdf>
- Martínez, M. (2010). Fibrosis quística en Ecuador. (D. L. Vega-Briceño, Ed.) *Sociedad Chilena de Neumología Pediátrica*, 5(1), 51. Recuperado el 16 de 06 de 2015, de Sociedad Chilena de Neumología Pediátrica: <http://www.neumologia-pediatica.cl>

- MedlinePlus. (08 de 06 de 2016). *Fibrosis Quística*. Obtenido de Biblioteca Nacional de Medicina de los EE.UU.: <https://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/cysticfibrosis.html>
- Murray, R., Bender, D., Botham, K., Kennelly, P., Rodwell, V., & Weil, A. (2013). *Harper, Bioquímica Ilustrada*. Mexico, D.F.: Mc Graw Hill. doi:ISBN: 978-607-15-0914-7
- Núñez Jover, J. (1999). *LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA COMO PROCESOS SOCIALES. Lo que la educacion científica no debería olvidar (Spanish Edition)*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- STAR-G Project, S. T. (28 de 10 de 2014). *Health Resources and Services Administration, (HRSA)*. Obtenido de Health Resources and Services Administration, (HRSA): [http://www.newbornscreening.info/spanish/parent/Other\\_disorder/CF.html](http://www.newbornscreening.info/spanish/parent/Other_disorder/CF.html)
- UEES, c. d. (01 de 01 de 2013). *UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPIRITU SANTO*. Obtenido de <http://www.uees.edu.ec/servicios/centro-investigaciones/propuestas/25-fibrosis.php>
- Unidad Editorial Revistas, S. (21 de 11 de 2015). *cuidateplus*. Obtenido de <http://www.cuidateplus.com/enfermedades/respiratorias/fibrosis-quistica.html>



# PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE UN BUEN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

GRACE MOGOLLÓN CLAUDETT

*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN:

Según la unesco (2014), la demanda de acceso a distintas formas de educación superior ha aumentado, y la sociedad exige de los profesionales en educación cada vez mejor formación y aprendizaje, es así que esta investigación pretende conocer cuáles son las percepciones del docente universitario sobre un buen docente en la educación del siglo xxi en la facultad de ciencias económicas y administrativas de la universidad católica de santiago de guayaquil. La investigación realizada es descriptiva, con enfoque mixto, se aplicó una entrevista compuesta por 25 preguntas a un total de 16 docentes que corresponden a 1 decano y 5 directores de carrera; y 10 docentes de las 5 carreras, en la que se contempló equidad etaria y de género, noveles y antiguo, además de proporción de docentes por carrera; con la que se recogió información sobre las actividades que realiza el docente como una auto percepción. Los entrevistados demostraron la mejor disposición para responder y conversar sobre el tema. La investigación permitió tener información relevante sobre las características principales que debe tener un buen docente en la educación universitaria, se encontró las características básicas que debe mejorar en su práctica diaria, y finalmente las actividades docentes con una baja percepción de desempeño que se observará. Se concluye que un buen docente debe conjugar la teoría con la práctica, planificar de acuerdo a su grupo de estudiantes, con los que debe cuidar además el clima relacional en el aula, investigar y sobre todo mantenerse actualizado a través de capacitaciones que deben ser generadas por sus necesidades en la práctica docente y de la carrera.

**Palabras clave:** Percepciones, docente universitario, formación, capacitación, quehacer educativo.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un estudio sobre las percepciones del profesorado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil de la Facultad de Economía sobre un buen docente en la educación del siglo XXI, el objetivo es conocer la opinión de los profesores sobre lo que debe ser un buen docente en la educación universitaria para analizar las características que debería poseer y funciones a realizar, esto contribuiría a mejorar las debilidades del docente universitario para ayudar en la construcción, reconstrucción y desarrollo de su quehacer educativo, que servirá para el perfeccionamiento docente.

Esta investigación se da en el contexto de los nuevos planteamientos educativos que sobre el docente han supuesto cambios en el papel del docente que de acuerdo a Zabalza (1999), pasa de ser el que enseña a el que facilita el aprendizaje, cambios que de apoco se van asimilando, pero que no siempre se ponen en práctica y dimensionan con la importancia que se requiere. Para Vélaz y Vaillant (2009) los docentes son imprescindibles para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento, esto involucra muchos elementos dentro de las actividades del docente, como las perspectivas profesionales, el desarrollo profesional, la valoración social que percibe, y desde luego el contexto en el que desempeña su trabajo.

Dentro de los trabajos revisados sobre el tema, se ha encontrado algunos que plantean lograr una aproximación a la caracterización del docente del siglo XXI (Espinoza, Tinoco, Sánchez, 2017); otros en los que se han analizado las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales para conocer procesos de formación asociados a la capacidad para desarrollar investigación, innovación educativa, espacios de liderazgo y comunicación interna (Díaz, Solar, Soto, y Conejeros, 2015); también se hace una publicación de la autopercepción del profesor acerca de sus competencias docentes y de lo que perciben los alumnos sobre ellas, en la que se obtiene el perfil competencial del docente universitario (Mas y Olmos, 2016); hay estudios exploratorios de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia donde se centran en conocer las implicaciones de tres ámbitos didácticos en la consecución de esta mejora (García, Guerra, González, y Álvarez, 2010); Tejada (2013) pretende caracterizar mínimamente cómo es hoy en día la profesionalización docente y el desarrollo profesional.

Al respecto, Michael Fullan (2005) citado en Anderson (2010), señala que “en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo”. Todo este proceso en el que el docente

está involucrado no solo con su instrucción académica, y su quehacer profesional, sino también su formación humana dentro del clima del aula. Estudio que, al recoger los criterios de diferentes profesores, permitió que se tenga una percepción diferente sobre lo que es un buen docente de acuerdo a cada uno de los actores de esta investigación.

Sobre todo lo que ya sabemos de estas demandas que provocan nuevos desafíos para los docentes, se ha llevado a cabo esta investigación para que al conocer la opinión de los profesores sobre lo que debe ser un buen docente en la educación universitaria, esta autopercepción recogida se debe analizar y sirve para que motive a los profesores a adquirir las competencias que le son demandadas, que a decir de las investigaciones revisadas tiene mucho que ver con la formación permanente, la cual ha sido observada por diversos autores (Freire, 2010; Martín, 2015; Delgado, 2013; Imbernón, 2011) que destacan la necesidad de cambiar el enfoque con el cual se realiza y comprende dicha formación. Al respecto se señala el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es un estudio de caso, de tipo descriptiva, el objetivo es conocer la opinión de los profesores sobre lo que debe ser un buen docente en la educación universitaria para analizar las características que debería poseer y funciones a realizar, considerándolo como una autopercepción. El enfoque del estudio es cuali-cuantitativo para consolidar la investigación, los métodos mixtos de acuerdo Hernández, Fernández, Baptista (2016) representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Se sustenta en encuestas con predominancia de preguntas cerradas y algunas abiertas. La muestra es intencional ya que se realizó una selección deliberada de los sujetos de estudio. El análisis de la información es descriptivo, “los estudios descriptivos permiten detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.” (Hernández et al., 2016. p.60). Para desarrollar la recolección de información se conversó con las autoridades y docentes de la Facultad para realizar la investigación.

Los participantes en esta investigación fueron docentes, donde estaban considerados los directivos (que a la vez son docentes que saben el contexto de los participantes), siendo estos 6, que corresponden a 1 Decano y 5 Directores de Carrera; y 10 docentes de la Facultad de Economía de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Se tuvo en cuenta equidad etaria y de género (se toma en cuenta que en la planta docente hay más hombres que mujeres), además que los docentes sean noveles y antiguos, también en número proporcional a la cantidad de docente por carrera para que la información recabada sea representativa.

**TABLA 1.**

DIRECTORES DE CARRERA	CANTIDAD
Decano	1
Contabilidad y Auditoría	1
Economía	1
Administración	1
Gestión Empresarial Internacional	1
Ingeniería Empresarial Dual	1
Directivos	6

**TABLA 2.**

DOCENTES/CARRERA	CANTIDAD
Administración y Gestión Empresarial Internacional	1
Contabilidad y Auditoría	3
Gestión Empresarial Internacional	2
Administración y Economía	1
Administración y	1
Contabilidad y Auditoría	1
Administración, Economía y Gestión Empresarial Internacional	1
Ingeniería Empresarial Dual y Economía	1
Docentes	10

**INSTRUMENTO**

Se utilizó una entrevista como instrumento para este trabajo, realizada para conocer cuál es la “Percepción del profesorado universitario sobre un buen docente en la Facultad de Economía de la Universidad Católica de Santiago

de Guayaquil” con dimensiones bien definidas, que a más de los datos para conocer la información personal del docente, titulación, años de experiencia, formación docente, ciclos donde a clases y número de estudiantes, se preguntó, sobre la definición de docencia, planificación, manejo de recursos didácticos, gestión de aula, tutorías o trabajos grupales, evaluación docente y de alumnos, desarrollo personal, características del docente universitario, formación, conocimientos didácticos-pedagógicos, calidad en la docencia y relación con los alumnos.

La entrevista tuvo 25 preguntas, las que fueron abiertas, para tener mayor amplitud sobre las experiencias, demandas y percepciones que tiene sobre su trabajo y lo que para ellos es ser un buen docente. El formato de la entrevista se la adjunta en el Anexo 1, y los porcentajes obtenidos de las respuestas tabuladas fueron recogidas en las tablas.

#### DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Para realizar la recolección de información se conversó con los directivos de la Facultad, quienes dieron la aprobación de esta investigación, y se procedió a las entrevistas con ellos y los docentes, estas fueron grabadas para obtener mejor fidelidad de los datos que nos proporcionaron al ser transcritos, los datos obtenidos se los procesaron y codificó con excel para hacer los gráficos. Los docentes y directivos fueron muy abiertos, comunicativos y descriptivos en sus expresiones sobre el parecer del trabajo docente, con lo que se tuvo buen material para comprender sus pensamientos; con la metodología cualitativa se pudo visibilizar el pensamiento de los docentes de esta facultad con lo que se pudo transcribir los resultados encontrados.

#### ANÁLISIS DE DATOS

En los datos personales de los docentes participantes en la investigación se ven caracterizados en las siguientes tablas:

**TABLA 3.**

DOCENTES/CARRERA	CANTIDAD
Formación profesional:	1
Economistas	18,7%
Ingenieros en Administración de Empresas	18,7%
Licenciatura en Idiomas	18,7%
Ingenieros en Contabilidad y Auditoria	12,5%
Ingenieros Industriales	12,5%
Abogado	6,3%

Ingenieros Gestión Empresarial Internacional	6,3%
Licenciatura en Psicología	6,3%

**TABLA 4.**

FORMACIÓN ACADÉMICA:	CANTIDAD
Tercer nivel	20%
Maestría	80%

**TABLA 5.**

AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	CANTIDAD
Entre 20 y 30 años	60%
Entre 15 y 20 años	40%

**TABLA 6.**

CATEGORÍA DOCENTE	CANTIDAD
Ocasionales	25%
Agregado	8%
Titulares	67%

**TABLA 7.**

TIEMPO DE DEDICACIÓN A LA ACADEMIA	CANTIDAD
Tiempo completo	66%
Medio tiempo	17%
Tiempo parcial	17%

**TABLA 8.**

CICLOS EN QUE DICTAN CLASES	CANTIDAD
16% I Ciclo	
20% II Ciclo	
16% III Ciclo	
11% IV Ciclo	
5% V Ciclo	
5% VI Ciclo	
11% VII Ciclo	
11% VIII Ciclo	
5% Titulación	

**TABLA 9.**

CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL CIEDD TOMADOS POR LOS DOCENTES
Técnicas de enseñanza - aprendizaje

Cómo elaborar temarios de examen

Rediseño curricular

Planificación en el syllabus

Luego de la revisión de los datos se consiguieron declaraciones por pregunta, entre las que se cita las siguientes:

1. ¿Qué significa ser docente universitario?  
“Poder enseñar a los estudiantes valores, además, temáticas y prepararlos para el futuro. Es una gran responsabilidad, puesto que no es solo transmitir el conocimiento, a veces... transmitir las emociones, transmitir esa emoción que le permita al estudiante querer escuchar la materia, el acercarse muchas veces a ciertos estudiantes que son catalogados como vagos, y no lo son, sino que tienen sus problemas, tienen sus cosas que él docente también tiene que escuchar, un profesional de la educación va más allá del conocimiento que puede tener de la materia y de la metodología que utiliza para impartirla, es conocer a las personas y es tratar de ayudar a las personas”.
2. ¿Qué es planificar? ¿Cómo cree que planifica?  
“Planificar es prepararse para el futuro, y preparar para planificar a nivel académico significa pues proyectarse para poder llevar de una manera coherente, coordinada y ordenada lo que se va realizar en un plan de semestre, es necesario porque ahí ya no se va a improvisar en una clase. Son las herramientas que se utilizan antes de dar un curso o una materia, es una guía, en la cual se presentan todos los temas que se van a exponer durante el curso y van a ir siendo seguidos tanto por el profesor como por el estudiante”. “Planificación es parte de un Proceso de Gestión Administrativo-Académico”  
“Planifico las clases con relación al contenido de la asignatura por unidades, temas, acciones de gestión de aula y tutorías en función de la capacidad de las horas disponibles de carga horaria registradas en el syllabus. A través del syllabus donde se coordina los temas, las unidades, los métodos de evaluación, bibliografía sugerida y todo”.
3. ¿Qué técnicas de clases cree que utilizan mejor o más?  
Ejercicios en línea generalmente para explicaciones, luego de esto exposiciones, trabajos en grupos, de presentaciones, ellos utilizan mucho el internet y hacemos foro, sacamos información acerca de talleres, de preguntas que se le manda, temas de investigación, entonces ellos al final sacan un concepto de lo que han leído. El estudiante se ve forzado

a leer, que es cosa que el latinoamericano generalmente no le gusta por costumbre, no estamos habituados a leer, entonces ahora se ve el estudiante obligado a leer, a investigar, a razonar, más que todo a razonar no a memorizar sino a razonar” .... “Siempre se trata de poner ejemplos teóricos previos a la práctica, pero lo que más se utiliza son las técnicas como talleres individuales, grupales, la parte de la tutoría obviamente ayuda mucho porque eso ayuda a que los chicos lean que no les gusta; a la hora de leer a ninguno le gusta. Entonces normalmente se utiliza la plataforma móvil, esa permite ahorrar el tiempo de estar entregando archivos en papeles, sino que a través de ella obviamente tú les envías a ellos y hacen la descarga de documentos. Se debe tener conocimiento de técnicas básica educativas, ya no se trata como anteriormente el profesor le hacía memorizar, ahora el estudiante prefiere investigar y razonar”.

4. ¿Cuáles cree que son las principales tareas y funciones del profesor en el aula?

“Hacer la planificación de la asignatura, cumplir el objetivo del tema que se está dando y se mide los resultados y aprendizaje, ver si está planificado las horas de tutoría, trabajo de investigación y metodología. La planificación permite controlar lo que se esté dando en la asignatura para avanzar en el aprendizaje de los chicos”.

5. ¿Conocen diferentes técnicas de enseñanza individualizada y grupal para trabajar en el aula? ¿Cuáles utilizan: expositiva, talleres, exposiciones de alumnos, resolución de problemas, prácticas, resolución de ejercicios, revisión bibliográfica o lecturas?

“Sí pero no se diversifican”. “La que más se utiliza es la expositiva, y resolución de ejercicios, quizás por falta de motivación” Se utilizan Talleres y resolución de problemas relacionados con casos. “Depende de la experiencia del docente porque si hablamos que ya vienen con experiencia a la carrera, pues acá se pule, se mejora, se enriquece”. “Generalmente las grupales.”

6. ¿Manejan las posibilidades didácticas de la informática TICs como ayuda a la tarea docente?

“Muchos de los profesores todavía no están actualizados con herramientas como las TICs, trabajar en plataforma, trabajar con talleres, seminarios, son cosas que varias veces los profesores no los tocan muchas veces porque tienen miedo de no tener suficiente conocien-

to y como sabemos el estudiante está muchas veces pionero en esto entonces el profesor dice voy a quedar mal prefiero no hacerlo” ... “Se le debe usar para mejorar la investigación, en esa área estamos en cero todavía, en pañales, porque las investigaciones que se desarrollan acá todavía están en la parte descriptiva y de análisis; no estamos creando ciencia o mejorando la ciencia, no estamos cubriendo nada, entonces cuando comencemos a descubrir que estamos aportando... eso se va a re-direccionar a los estudiantes”. Uso PowerPoint cuando tengo que introducir alguna temática” “se utiliza proyector, y varios programas informáticos y de paquetes de office, matlab, etc.”

7. ¿Desde su punto de vista cuáles son las funciones del docente dentro de la tutoría?  
 “Más que todo saberlos guiar ¿no?, porque muchos de ellos ahora como sabemos la tecnología es tan fácil encontrar mucha información y lo que van hacer ellos es ver, copiar y pegar, entonces darse cuenta que lo que están haciendo es prácticamente lo que ellos pueden desarrollar porque al leer nos damos cuenta que verdaderamente eso ha sido un esfuerzo hecho por ellos, por sus limitaciones y ahí está el papel del profesor, saber guiar o el enfoque y así mismo ir haciendo unas correcciones, ir haciendo una retroalimentación que eso es lo más importante, ver en qué parte ellos no están... Se están yendo fuera del tema, volverlos a incorporar”. “Planificar el tema, acompañamiento y verificación”. “Debe dar a conocer el primer día de clases el tema e indicar como quiere la presentación y luego realizar un seguimiento periódico, indicando fuentes de información, etc.”
  
8. ¿Realizan su propia autoevaluación de la práctica docente? ¿La autoevaluación periódica al docente? (evaluación de la asignatura y del profesor).  
 “Si se realiza autoevaluación periódica”  
 “La mayoría si lo hace, aunque creo que no es sincera”. “La autoevaluación docente se la hace por cumplimiento, pero pienso que no tiene una real incidencia en la docencia, algunos no le dan importancia”. No le llega los resultados de la evaluación, no se ven los criterios en los que ha sido evaluado, entonces muchas veces los profesores a nivel de esta universidad no saben verdaderamente en qué fallaron, solamente su evaluación ha sido “muy bueno” o “excelente” o “poco satisfactorio”

Conversar de alguna forma, la dirección o la coordinación académica con el docente y decir mire queremos ver alguna forma de mejorar está, estos comentarios”.

La evaluación que hacen los estudiantes o la autoevaluación del docente, realmente no permite hacer una introspección para saber qué puedo hacer mejor o qué estoy haciendo mal para corregirlo”.

9. ¿Reciben algún curso previo para desempeñar la actividad docente?
 

“No, emerge mucho el profesional eficiente, conocedor como profesional excelente, pero en la parte docente, recordemos que no es lo mismo saber, que transmitir entonces en eso hay una falla”. Normalmente no, pero la carrera dual por el tema de Alemania de la HIGH SCHOOL de América Latina de la Universidades Empresariales, dictamos un curso que hacemos formación de docentes, este curso es una opción, bueno más bien obligación que los docentes tienen y es un curso que dura de 16 y 20 horas, y el propósito de este curso es que el docente que imparte clases en la carrera dual pueda concatenar de manera armónica, todas las signaturas del semestre tomando como eje principal esta materia núcleo integradora o cátedra integradora.

“Una formación inicial pedagógica para los nuevos profesores, creo que es indispensable como requisito previo y que se deberían aprobar estos docentes que tengan maestría puedan ejercer la docencia, la maestría nos asegura una mejor enseñanza”
10. ¿Qué elementos consideran han contribuido al desarrollo profesional de los docentes como profesor?
 

“Las carreras deben ser las responsables de potenciar estos temas de formación, porque la carrera es la que va a mostrar la calidad de docentes que tiene y el producto final de estudiantes que van a ser profesionales entonces ellos deberían preocuparse especialmente de todos estos seminarios, talleres, conferencia, para ayudar al docente incrementar sus conocimientos a todo nivel”. “La autoformación, la experiencia en la práctica empresarial, y en cierto modo cursos que se dan y normas institucionales que se deben cumplir”. “Debería de haber una relación poco más cercana del docente y del seguimiento del director”.
11. ¿Cómo creen que se deben medir las necesidades didácticas formativas para apoyarlos en las labores de profesorado?
 

“Las carreras porque es el ente que puede comunicar, en la DUAL por ejemplo la decana o el director pide sobre las necesidades, pues aquí

tenemos una política sobre necesidades de actualización pedagógica, y profesional se hizo un formato. Entonces todos los docentes de la carrera, llenaron el tipo de actualización en pedagógica y profesional porque son dos cosas distintas. Porque se puede querer saber más sobre un tema... “Debe ser un trabajo, en conjunto tanto en la carrera porque la carrera tiene un perfil y tiene ciertas necesidades, conjuntamente con el docente que las aplicaría de acuerdo a lo que esté dando. Entonces debería ser un link entre los dos, la carrera por las necesidades y el perfil que presenta el estudiante y el docente lo que puede dar o enseñar acerca de esto”. “Haciendo un censo serio de su formación y encuesta a los docentes”

12. De acuerdo a las nuevas regulaciones ¿Cómo estiman la formación pedagógica inicial para los nuevos profesores de nuestra Universidad? (indispensable, recomendable, voluntario o meritorio)

Debe ser indispensable, pero primero debe radicar en la selección con los nuevos docentes, y que como siempre verificar que todos los docentes cumplan, y los que no funcionan se van. En las universidades para mí hay un requisito muy fundamental: la primera tener experiencia laboral dentro del área en la que tú estás, la segunda que la maestría debe de estar direccionada a la materia en la que tú estás dando; luego vendrían las pruebas docentes, pero si no se tiene experiencia laboral, es decir, te estás graduando de pregrado y vas a la maestría, no trabajaste y sólo conoces la materia, y vas directo a dar clases como profesor a tiempo completo, vas a dar pura teoría”. “No hay formación pedagógica inicial, ni tampoco programas estructurados para ingreso de nuevos docentes, ni Ley Orgánica de Educación Superior que lo regula”. “El Centro de Innovación Educativa y Desarrollo Docente-CIEDD se encarga de ofertar cursos de capacitación a los docentes, lamentablemente no todos acuden debido a sus horarios y disponibilidad de tiempo. Si es inicial debe ser obligatoria”.

13. ¿Qué otras actividades serían convenientes para orientar el trabajo académico y el proceso formativo de los estudiantes?

“Actividades de todo tipo: Informática, metodología de enseñanza, actualización profesional, involucramiento con la práctica”. “Puede haber otras maneras en las cuales el docente no necesariamente tiene que asistir al curso, sino que, a través de la tecnología, algún temario se presente a los docentes donde hará que este investigue y conozca”.

“Lo que últimamente se está haciendo en este criterio es la observación áulica, que me parece muy interesante que muchos profesionales se niegan a que sean observados porque piensan que son más”... estamos de acuerdo que vengan porque muchas veces uno piensa que su clase es un 100% completa y es cuando otra persona profesional igual que uno la observa y se da cuenta que hay ciertas fallas porque uno nunca puede llegar a una perfección de un 100%. Entonces ahí se necesita una retroalimentación esto de observación áulica a mí me parece muy bueno”. “El CIEDD también debe de dedicar a la parte psicopedagogía y está bien, pero yo creo que debería fortalecer un poco, pues hace más, responsable al profesor y se prepara. Pero a veces se quiere un curso, que me lo auspicie y no hay en la U. Entonces puedo tomarlo yo, peor no, como no me lo paga la universidad no lo tomo y es un dar y dar, es un ceder”.

14. ¿Consideran que hay o debe haber estímulos a los docentes para realizar actividades de formación docente? De dónde debería venir: la Carrera, Facultad o Universidad.  
Si debe haber (Puntos acumulados para escalafón) por parte de la Universidad...Por supuesto. No hay incentivos, estímulos. Debería ser la carrera, pero otra vez, como todo está centralizado debería ser la universidad...Por supuesto.
15. ¿Considera que los cursos de profesionalización son útiles, deben ser obligatorios?  
“Sí, dentro de su horario de trabajo; aunque la mayoría los toman, y se ven dos cosas: los toman muchas veces por obligación porque la carrera o la facultad le piden unas “x” cantidad de horas, otros si lo hacen, porque están ávidos de conocimientos y saben que en este momento ellos pueden incrementar, pueden practicar, están a nivel profesional entonces pueden desarrollar ciertas habilidades que después la pueden aplicar con sus estudiantes”. “Deben ser obligados”.
16. ¿Considera la formación didáctica y psicopedagógica importantes para las evaluaciones de los docentes y la autoevaluación de ellos?  
“Sí se considera importante”. “Muchas veces se habla de conocimiento no tanto de la materia, conocimiento del manejo de cómo se llega al estudiante, con un poco de psicología, un poco de didáctica, un poco de análisis, crítico todas estas cosas pueden ayudar a mejorar la parte del perfil del docente”. “Yo creo que todo radica en la selección de los

nuevos docentes y, verificar que todos los docentes de la Carrera funcionen bien”.

17. ¿Qué entiende por calidad en la docencia universitaria?  
“La calidad de la enseñanza de un docente es ser ante todo profesional, saber transmitir sus conocimientos en una forma clara, precisa, concisa. Está compuesta por factores que ya hemos mencionado, primero conocer, segundo querer y estar motivado a ser docente”.  
“La calidad de la docencia universitaria recae en el docente y otros elementos que se complementan en el proceso, tales como infraestructura, recursos de bibliográficos, laboratorios, etc.” “La calidad en la docencia universitaria abarcaría algunas cosas como tener vocación, tener pedagogía, lograr empatía con los alumnos, ser puntual, ser responsable, etc.”  
“Métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces y productivos”.
18. ¿Qué valoración piensa que tiene la profesión docente universitaria en nuestra sociedad?
19. “Cada vez mejor, pero muy poco valorada no sé hasta qué punto, reconocida no tan bien porque sabemos que la docencia no es muy remunerada, en el sentido de que muchas veces son estudiantes que pasan una vez muchos de ellos sabrán ser gratos, otros no”.  
“Ahora si se valora especialmente en su formación en los máximos grados (PhD)”  
“No muy valorada, tengo compañeros que han alcanzado títulos de PhD y no les ha significado mayores beneficios”.
20. ¿Cómo diseñan las actividades de enseñanza-aprendizaje?  
“Tratando de que sea práctica, de implementar y de motivarlos para que investiguen. Pero, no es posible de manera independiente, las prácticas están reguladas por las prácticas pre-profesionales como requisito para graduarse, pero de manera aislada y no planificadas”.  
“Con el syllabus”
21. ¿Los docentes dominan los contenidos de la materia, y recomiendan textos actualizados en la materia?  
“Si la dominan, pero no todos tienen la posibilidad de transmitirla. Es algo que no se ha logrado al 100%”. “En la FCEA dominan los docentes

con más experiencia profesional en el campo empresarial cruzando los contenidos con textos”.

La mayoría si dominan y si recomiendan textos.

22. ¿Abordan todo el programa y coordinan la enseñanza práctica con la enseñanza teórica?

“En lo posible se lo hace, abordan precisamente los que tienen experiencia profesional”. “La mayoría si lo hace, no todos, que sería lo deseable”.

23. ¿Desarrollan en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje?

La mayoría cree que, si se desarrolla,

24. Se preocupan sobre las dificultades y ¿cómo pueden ayudar a aprender a los estudiantes?

De manera general no se logra, de manera independiente sí, cuando se revisan los trabajos y se ve bajo rendimiento.

25. ¿Cuáles considera son las claves de una metodología de éxito en la docencia universitaria? (Interpersonales y/o situacionales)

Es todo, es el ser y el saber hacer.

26. ¿Cómo definiría el clima o ambiente que existe en las clases de sus docentes?

El clima del aula, no tan motivante para algunos, para la mayoría tranquilo, armónico, y más que todo con respeto; sólo un pequeño porcentaje cree que dinámico, interactivo, cálido.

Estas preguntas fueron consideradas en esta investigación como eje de las actividades que realiza el docente universitario, y las respuestas aglutinan el parecer de los docentes de la Facultad, de las cuales se hizo referencia a algunas, pero que se las consideró todas dentro de sus diferentes valoraciones y significados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La interpretación de datos nos ayuda a conocer la profundidad de la situación de la planta docente, lo que podrá favorecer a detectar las necesidades de formación, en la que deberá apoyar la Universidad para mejorar la calidad del trabajo docente lo que redundará en los resultados de los estudiantes.

Considerando los datos de los docentes, el 100% de los docentes de la FCEA son profesionales en el área de la especialización de su materia, pero no conocen mucho de formación didáctica y/o sicopedagógica para la docencia

universitaria, más lo hacen por la experiencia de los años en la docencia, y en su mayoría se han capacitado con los cursos que da la UCSG dictados por el CIEDD y pocos por iniciativa particular en temas de docencia. Piensan que estos cursos deberían ser obligatorios sobre todo para los docentes que recién entran a la Universidad.

Un 60% de docentes tiene entre 20 a 30 años de experiencia como docente universitario, y 40% tiene entre 15 y 20 años en la cátedra universitaria, razón por la que tiene esquemas de trabajo muy rígidos. El 100% tiene formación académica de tercer nivel, el 80% tiene maestría, y un bajo porcentaje cursa doctorado. En la categoría docente, por la cantidad de años que tiene en su trabajo universitario un 67% son docentes titulares, un 25% son docentes ocasionales y un 8% son docentes agregados.

Dentro del tiempo de dedicación a la academia, un gran porcentaje 66% de los docentes encuestados son tiempo completo, y hay igualdad en el porcentaje 17% de docentes que trabaja medio tiempo y tiempo parcial (horas dictadas por materia). Los docentes entrevistados cubren todos los ciclos de las Carreras de la Facultad, aunque se evidencia un mayor porcentaje en los ciclos iniciales (primero a tercero). Sobre lo que significa ser docente universitario, tienen un criterio integral de lo que deben ser, y que parte de su labor es planificar, y dar seguimiento a las tutorías, aunque no a todos lo ponen en práctica de la misma manera.

Sobre las técnicas de clases, todavía se hacen clases expositivas, la mayoría que utilizan TICs como ayuda a la tarea docente, exposiciones de alumnos, y talleres; otros, resolución de problemas o de ejercicios, otras pocas prácticas, y revisión bibliográfica o lecturas de textos de la materia que recomiendan, unos en mayor cantidad que otros. Piensan que desarrollan en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje de manera general; sobre ayudar en las dificultades de los estudiantes creen que es difícil, aunque en ocasiones piensan que se lo puede hacer en casos particulares.

Sobre su propia autoevaluación de la práctica docente, la realizan, aunque no la consideran útil pues no saben sus resultados, al igual que la que hacen los estudiantes sobre ellos, no tienen el acercamiento de sus directivos para que los retroalimenten. Todos dicen regirse por el programa y tratar de coordinar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica.

Sobre la calidad en la docencia universitaria unos piensan que recae en los docentes, en tener pedagogía, lograr empatía con los alumnos, ser puntual, ser responsable, otros consideran que en los métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces y productivos; sumado a otros de aspecto material, como infraestructura, etc. A esto se añade que piensan que no es muy bien valorada la profesión de docente universitario por nuestra sociedad.

En las claves de una metodología de éxito en la docencia universitaria, algunos piensan que es todo lo que se debe hacer como docente, aunque esto es subjetivo. Al definir el clima en las clases, los docentes creen que se debe manejar sobre todo respeto, sólo un pequeño porcentaje cree que debe ser dinámico, interactivo, cálido.

En este análisis se concluye que en la autopercepción de los docentes algunos reconocen ser buenos docentes y registran dentro de su criterio la labor y características de un buen docente, y así también generalizan aspectos negativos de los mismos que hay que superar. Este trabajo pretende que se lo haga tomando en cuenta el parecer de todos los actores en la acción educativa, para con ello se pueda llegar en lo posible a acercarse las características que debería poseer este docente para la educación del siglo XXI.

Sobre la formación del docente, la sociedad “exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (Marcelo, 2009). De acuerdo a Vezub (2007) “los docentes se enfrentan al desafío de apropiarse de nuevas claves de interpretación y acción que les posibiliten su desempeño en contextos escolares heterogéneos, con diversos problemas sociales y culturales”.

Cisternas (2011) plantea que las investigaciones sobre formación docente, realizadas entre 1997 y 2006, han sido realizadas mediante tres ejes: a) los actores que participan en la formación; b) los dispositivos que constituyen el currículo; y c) los conocimientos vinculados a la formación.

Los avances en educación están estrechamente vinculados a la innovación y a la investigación. Rodríguez y Castañeda (2001) señalan que los docentes “son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas” (p.88). Esto referido a los años de experiencia y práctica docente, Imbernón (2011) plantea que “en el campo educativo la fractura entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, ha sido históricamente abismal” (p. 7).

Penagos. (2017). La educación no es sólo una actividad o una acción de asimilación de conocimientos, con ella interactúan emociones, sentimientos, pasiones, dolores, alegrías y sensaciones; es el ser en su totalidad expuesto a la educación, a la formación y aprendizaje. Con esta realidad a bordo preguntémonos ¿Cómo interpreta el educando lo que se le enseña? ¿Qué otra competencia debe tener el educador para interpretar lo que vive y siente el educando mientras aprende? Dichas preguntas no hacen más que responsabilizar a las instituciones educativas sobre el perfil que debe formar, tanto en el educador como en el educando. Esto referido a la relación con los alumnos que se debe dar en el quehacer diario.

Sobre la posibilidad de combinar la teoría con la práctica, se sabe que “la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el cometido general de desarrollar las mentes de los alumnos” Carr (1996). Imbernón (2011) plantea que “en el campo educativo la fractura entre la teoría Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” y la práctica, entre la investigación y la aplicación, ha sido históricamente abismal” (p. 7). Nos refieren que “la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el cometido general de desarrollar las mentes de los alumnos” Carr (1996). La educación se asemeja a las prácticas teóricas debido a que es una actividad intencional, desarrollada en un marco de pensamiento que da sentido a las prácticas pedagógicas y a lo que se intenta lograr con ellas.

En cuanto a formación docente, la sociedad “exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (Marcelo, 2009). De acuerdo a Vezub (2007) “los docentes se enfrentan al desafío de apropiarse de nuevas claves de interpretación y acción que les permitan su desempeño en contextos escolares heterogéneos, con diversos problemas sociales y culturales” (p. 14). En Chile, la formación inicial y continua, así como el desarrollo docente se ha instalado en el debate público desde hace varios años. Desde la investigación educativa, Cisternas (2011) plantea que las investigaciones sobre formación docente, realizadas entre 1997 y 2006, han sido realizadas mediante tres ejes: a) los actores que participan en la formación; b) los dispositivos que constituyen el currículo; y c) los conocimientos vinculados a la formación.

Los avances en educación están estrechamente vinculados a la innovación y a la investigación. Rodríguez y Castañeda (2001) señalan que los docentes se asocian a los principales factores que dinamizan el cambio educativo ya que “son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas” (p.88). Esto referido a la formación docente, que se refuerza con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior, Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior.- Son funciones del Sistema de Educación Superior: a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia; b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura; c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística; d) Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia

y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema; y el Art. 107.- Principio de pertinencia.- El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán.

De acuerdo a Clark y Peterson (1989), el profesorado es un mediador cognitivo de las ideas y propuestas educativas, así como un interpretador dinámico de su propia realidad docente. Esto es un referente sobre la gestión de aula, tutorías o trabajos grupales, que el docente debe realizar.

Al respecto de la investigación que está todavía emergiendo, en palabras de Rodríguez y Castañeda (2001), la investigación puede ser considerada “el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico”, sin cuyos aportes “las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual”.

A pesar de que los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, sin embargo tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. (Vezub, 2007, p. 5). Esto nos permite reflexionar sobre el empoderamiento que sobre capacitación y manejo didáctico se debería tener.

Imbernón (2011) afirma que “por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 5). Hay que abandonar el obsoleto concepto de que la formación es la actualización científica didáctica y psicopedagógica del profesorado por un concepto que la formación debe ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva y, por tanto, participe activo de su desarrollo profesional. (Imbernón, 2011, p. 15) El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar de mejor manera su labor.

La responsabilidad compartida de la Universidad, las Carreras, sobre todo el docente dejan ver según Fullan (2005) citado en Anderson (2010) señala que “en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo”.

En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior, Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior.- Son funciones del Sistema de Educación Superior: a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia; b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura; c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística; d) Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema;

Art. 107.- Principio de pertinencia.- El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la perspectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial.

## CONCLUSIONES

Se concluye citando que, el desarrollo profesional no se constituye únicamente por el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades, sino que también considera las creencias y actitudes existentes respecto a la capacidad de asumir responsabilidades y expectativas sobre el trabajo (Anderson, 2010). Pues los docentes tienen una perspectiva de lo que es la docencia universitaria como poco valorada, se debe demostrar el potencial que se tiene.

De acuerdo a Imbernón (2011) no es posible afirmar que el desarrollo profesional del profesorado se asocie solamente al desarrollo pedagógico, cognitivo y teórico, sino que además se debe considerar las condiciones laborales e institucionales que finalmente es la que permite o impide el desarrollo de una carrera docente. Es importante integrar todos los conocimientos para que se den en la justa medida la teoría, la práctica en un ambiente más activo, interactivo y con calidez que todavía no se logra.

En este contexto intervienen los diversos marcos escolares en los que se produce el desarrollo profesional. Diversos autores (Fullan, 2005; Togneri y

Anderson, 2003 citado en Anderson, 2010) “destacan la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se realice de manera contextualizada, inserto en el lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora”. En esta misma línea, y para clarificar el término de desarrollo profesional y su vinculación con la investigación y la gestión, La metodología en que ayudó. La especialidad docente es importante, pero también saberla comunicar, y acercarla al estudiante a quien facilitamos la información para su aprendizaje. A nivel mundial hay una guía que son las declaraciones de la UNESCO, modos de enseñanza, hemos trabajado en el modo 2, se debe trabajar en el modo 3. Esa es la mejor guía, lo que se llama la educación integral, los maestros deben de llegar a eso.

La realidad de la docencia en la Facultad de Economía de la UCSG, es que teóricamente en muy acertada, pero adolece del equilibrio necesario para tener en la práctica un buen docente de acuerdo a la caracterización del docente del siglo XXI que la época actual necesita de acuerdo a las exigencias demandadas.

Se necesita atender para mejorar la caracterización requerida: a) que los docentes realicen planes más acorde a las necesidades de sus estudiantes; b) que el manejo de recursos didácticos sea más diverso; c) que la gestión de aula, tutorías o trabajos grupales, sean mejor monitoreados para que se pueda dar una mejor cohesión de la teoría y la práctica emulando equipos de trabajo; d) que la evaluación docente y de alumnos tenga retroalimentación para que se puedan mejorar los aspectos débiles tanto de la auto como la heteroevaluación; e) que se considere el desarrollo personal y la relación con sus alumnos como un componente relevante dentro del quehacer docente y clima en el aula, pues un docente y estudiante motivado y empáticos se compromete y eleva la calidad de su trabajo; f) descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo la formación docente que es indispensable para completar este perfil docente, ya que la actualización permanente es indispensable en cualquier labor, capacitación que debe ser generadas por sus necesidades en la práctica docente y las de la Carrera, más aún si estamos abocados a la percepciones del docente universitario humana en una época cambiante donde permanentemente hay que descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo; y g) la investigación, que va de la mano con la formación, pues facilita el aprendizaje para desarrollar la sociedad del conocimiento, e involucra muchos elementos dentro de las actividades del docente.

Dentro del trabajo realizado se pudo visualizar que la formación debe ser contemplada como obligatoria y parte de la cultura del docente. Para obtener las características mencionadas, fue importante la experiencia de cada do-

cente con la que de acuerdo a su percepción se pudo medir la calidad de sus procesos de enseñanza.

No se tomó en cuenta la opinión de los estudiantes en este estudio, pero se lo está revisando como complemento a este estudio para tener una idea más global del tema.

## AGRADECIMIENTO

Al Ingeniero Luis Manrique por su cooperación y ayuda en la parte estadística.

## REFERENCIAS

- Anderson. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Perspectivas*, 9 (2). 34-52.
- Carr, Wilfred. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Cisternas (2011). La investigación sobre formación docente en Chile, Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en educación*, (35), 131-164.
- Clark y Peterson. (1989). Procesos del pensamiento de los docentes. Ed Merlín Wittrock. *La investigación de la enseñanza III* (p 443-539). Barcelona Paidós.
- Díaz, Solar, Soto, y Conejeros. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* indizada en REDALYC, SCIELO. 11° de mayo de 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18960>.
- Espinoza, Tinoco, Sánchez. (2017) Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. Vol.14 No.43, abril-junio 2017. ISSN: 1817-9088. RNPS: 2067. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>
- Fullan y Hargreaves. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Morón: Sevilla.
- García, Guerra, González, y Álvarez. (2010). estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia *Educación XX1*, vol. 13, núm. 2, 2010, pp. 163-184. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70617175007.pdf>

Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill. Obtenido de [http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion\\_compressed.pdf](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion_compressed.pdf)

Imbernon (2011) *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Marcelo. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 13 (1, 1-25.)

Mas y Olmos. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, abril-junio, 2016. pp. 437-470. ISSN: 1405-6666. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395005.pdf>

Nieva, Martínez. Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad* versión On-line ISSN 2218-3620. Universidad y Sociedad vol.8 no.4 Cienfuegos sep.-dic. 2016. Disponible en:

[Http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002)

Penagos. (2017). Indignación pedagógica y el maestro de siempre Argiro Penagos. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.

Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. (2010). Disponible en: [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY\\_ORGANICA\\_DE\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_LOES.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf)

Rodríguez y Castañeda. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.

Tejada. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación» *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>.

- UNESCO. (2014). Informe Mundial de Educación Para Todos 2013-2014. París.
- UNESCO. (2013). Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO (Documento 37C/4). París.
- Vélaz y Vaillant (2009). Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Vezub. (2007). La formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 11(1), 1-23.
- Zabalza. (1999). Zabalza, B. M. A. (2010). Competencias docentes del profesorado universitario. España: Editorial Narcea.



# LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS- REA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS-PREA EN EL AULA PRESENCIAL Y EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE; MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA: CASO SED UCSG Y EL PROYECTO OPORTUNITY ALPHA III

NANCY RICARDO DOMÍNGUEZ  
MÓNICA A. NÚÑEZ GONZÁLEZ  
MIGUEL ÁNGEL LANDETA CALDERÓN  
*UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*

## RESUMEN

El proceso educativo en las últimas décadas, ha sido constantemente cuestionado por las metodologías de trabajo propias, es en este campo en que no sólo su enfoque abarca el aula presencial, sino también los entornos virtuales de aprendizaje-EVA; estos aspectos sumados a las políticas de educación, para la innovación propia, permiten una mayor dinamización de los procesos de aprendizaje, a tal punto que aporta a la apertura en el desarrollo del aprendizaje un giro innovador y circunstancial, en donde se valora la búsqueda de Recursos Educativos y las prácticas educativas abiertas no sólo dentro de un contexto, sino a otros al permitir y fortalecer la educación en sus diversas modalidades, en este aspecto se enfoca el aporte de la investigación en la cual se han dado logros, tanto en la modalidad abierta como a distancia.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Entornos virtuales de aprendizaje, recursos educativos

## SUMMARY

The educational process in the last decades, has been constantly questioned by the own working methodologies, it is in this field that not only its focus covers the classroom, but also the virtual learning environments-EVA; these aspects, added to the education policies, for the own innovation, allow a greater dynamisation of the learning processes, to such point that it contributes to the

Opening in the development of the learning in an innovative and circumstantial turn, where the search for Educational resources and educational practices open not only within a context, but to others allowing and stren-

gthening in them education in its different modalities, in this aspect we are going to focus their contribution in the open and distance modality, where they have been great achievements.

**Keywords:** Distance learning, virtual of learning environment, educational resources.

## ANTECEDENTES

Posterior a la inserción de la tendencia educativa dominada por los entornos virtuales de aprendizaje y la educación a distancia, el proceso formativo y en específico en las universidades ha ido en una vertiginosa transformación, que no en pocas oportunidades ha sido cuestionado por sus metodologías particulares, en cuanto a la promoción de la no presencialidad, en la proliferación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) cada vez más frecuentes e influyentes.

Las políticas educativas en varios países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, se insertan de manera indistinta en esta concepción de formación profesional, al aprecian innovaciones contextuales propias, que permite una mayor sinergia de desarrollo educativo en los procesos de aprendizaje, a tal punto que aseguran muchos teóricos a la apertura en el desarrollo del aprendizaje en giro innovador y circunstancial, en donde se valora la búsqueda de Recursos Educativos y las prácticas educativas abiertas no sólo dentro de un contexto, sino a otros al permitir y fortalecer la educación en sus diversas formas de ejecución. Para el caso que ocupa el artículo enfatiza en los logros alcanzados en la modalidad abierta y a distancia.

El término REA, Recurso Educativo Abierto, envuelve a materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación de diversa variedad, dando soporte a los contenidos que se brinda en un proceso de formación, que ciertamente, estos por su particularidad son reusable, de su construcción y de constante innovación en un proceso académico, que hace de este término al docente, así como a los estudiantes, pues al convertirse en un buscador de recursos accesibles, participa en comunidades virtuales, y se fortalece para la construcción colectiva del conocimiento y adquisición de nuevas competencias profesionales en el ámbito de la Academia.

En este sentido se comparte una experiencia que ha aportado y sigue aportando al Sistema de Educación a Distancia (SED) de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, en la ciudad de Guayaquil, cantón de la provincia del Guayas, Ecuador, en el desarrollo de una educación superior de calidad. La experiencia en cuestión se denomina OportUnity.

## ¿QUÉ ES OPORTUNITY?

OportUnity (OportUnidad): es un proyecto de investigación-acción con el objetivo de promover la adopción de prácticas educativas abiertas (PEA) en América Latina. Este proyecto es liderado por diversas universidades de América Latina y de Europa entre las que vale citar: La Universidad Federal Fluminense de Brasil, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador, la Fundación Universitaria Virtual de Bolivia, la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey en México, la Universidad de la Empresa del Uruguay, la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en Perú y la Universidad EAFIT de Colombia.

Los socios europeos de apoyo social son la Università degli Studi Guglielmo Marconi de Italia, los que funcionan en su rol de Coordinadores del proyecto, la Universitat Oberta de Catalunya en España, la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa de Portugal y la Universidad de Oxford del Reino Unido. Importante señalar que OportUnity es un proyecto apoyado por la Comisión Europea para el Desarrollo en el marco del programa ALFA III de EuropeAid.<sup>31</sup>

Los inicios del proyecto OportUnity se vieron desde diciembre de 2012 hasta el período B en el 2013. Esta etapa inicial se desarrolló con la aplicación de instrumentos diagnósticos y de búsqueda de aliados, apoyos y participantes, en la que se decidió que una encuesta serviría a los indicados propósitos para transitar de una invitación a la posterior afiliación al proyecto. Conforme fue avanzando el proceso se trabajó bajo el precepto de pares académicos de otros países en la estructura de la agenda de trabajo, y esta participación se dio por dos colaboradoras del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, con la aprobación del Vicerrectorado Académico y la Dirección del SED-UCSG.

Las participantes por parte del SED-UCSG a nivel internacional estuvieron a cargo de las designadas la Lcda. Cecilia Verduga de Paredes, Mgs. y la Lcda. Mónica Núñez González, MBA-DP; en esta fase, abarcaron temas representativos de interés interinstitucional como un producto de intercambio para mayor conocimiento del material presentado, el que permitió conocer a través de las páginas del Proyecto OportUnity cuál era el contenido que se trataba. Esto permitió conocer que abarcaba entre otros aspectos: recopilaciones de experiencias, saberes, aplicaciones e investigaciones realizadas en otros países, y también ofrecer un ejemplo de lo que conlleva la tarea para su debido

<sup>31</sup> Tomado de la Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA)-Un enfoque de abajo hacia arriba en América Latina y Europa para desarrollar un espacio común de Educación Superior-2012-2013.

manejo y consolidación en las universidades; en especial la importancia que debe darse con las políticas que favorecerían a su desarrollo.

Entre los aportes más significativos de esta etapa, estuvo las webinar, las cuales se derivaron a través de una metodología de revisión abierta a todos los miembros socios y afiliados, a los que se les informaba de cada una de las fases del Proyecto OportUnity: Recolección, Compilación, Agenda Regional y el desarrollo del Mapa de Ruta Institucional, para su debido conocimiento, coparticipación e invitación de las diferentes instancias institucionales y su respectiva oferta académica.

Dentro de las actividades desarrolladas, las webinar, fueron un medio de interacción de gran aportación para el conocimiento directo y análisis a lo ya implementado en otros países, desde sus inicios a la actualidad, donde se concretó con el preámbulo del Open Day en la ciudad de Loja, en la jornada realizada en la UTP, miembro Socio del Proyecto, que junto a las demás universidades socias y afiliadas de este proyecto, permitieron empoderar especialmente a nuestro país e institución, en la utilización de esta metodología del conocimiento, a través de los REA, conclusión parcial importante para los autores de este trabajo.

#### LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS (OPEN EDUCATIONAL RESOURCES-OER)

Conforme a lo que describe la UNESCO los recursos educativos abiertos (REA): *“son materiales didácticos, de aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos”*.

La UNESCO considera que el acceso universal a la educación de calidad contribuye a la paz, el desarrollo social y económico sostenible y el diálogo intercultural. Los REA ofrecen una oportunidad estratégica de mejorar la calidad de la educación y el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades.

Con el apoyo de la Fundación Hewlett,<sup>32</sup> la UNESCO ha realizado diversas actividades en el ámbito de la promoción de los REA. El Sector de Educación de la UNESCO se centra en el seguimiento y análisis de los progresos mundiales en la adopción de los REA, así como en el apoyo a la elaboración de políticas nacionales relativas a los REA, mediante la convocatoria de talleres nacionales y regionales.<sup>33</sup>

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a través del Sistema de Educación a Distancia, en el 2013 participó de esta transformación en la

<sup>32</sup> Fundación Hewlett: URL disponible en: <http://www.hewlett.org/>

<sup>33</sup> Tomado de URL disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>

sociedad del conocimiento sustentable mediante un proceso de aprendizaje en la formación a docentes, después de esta fase los docentes fueron aplicando poco a poco estas prácticas educativas y compartiendo con los colegas de la carrera el conocimiento teórico-práctico adquirido. Dentro de este contexto, otro avance que fue consolidado a partir del 2014, fue la construcción y difusión de Massive Online Open Courses (MOOC), los que se aplican en los Cursos de Admisión para el ingreso de los estudiantes en la modalidad a distancia, en la oferta académica del SED-UCSG.

Hasta la presente fecha, se debe profundizar en los elementos estructurales y contextuales que conlleva el perfeccionamiento de esta ardua tarea, que con el tiempo la UNESCO, ha planteado nuevas actividades a tener en cuenta y que abarcaría la formación en cuanto a:

- El seguimiento y la evaluación de 41 medidas recomendadas en el Plan de Acción de Ljubljana sobre los REA de 2017, derivado del Segundo Congreso Mundial de REA (septiembre de 2017), esta se refiere a monitoreo de implementación para conocer cuáles espacios, contextos e instituciones locales, nacionales, regionales e internacional lo implementan;
- La elaboración de un conjunto de indicadores a nivel internacional que permitan evaluar el grado de implantación de los REA en el plano nacional y sus repercusiones, esta se refiere a la medición de impactos obtenidos en el orden de resultados y sobre todo de transformaciones experimentadas desde su implementación;
- Preparación del volumen *Guidelines on the Development of OER Policies*, (Directrices sobre la elaboración de políticas relativas a los REA, cuya publicación en inglés se desarrolló en el tercer trimestre de 2018). Este libro es una guía metodológica que explica paso a paso cómo formular una política sobre los REA en el plano nacional e institucional. Las directrices contienen preguntas y ejemplos para facilitar los debates sobre aspectos fundamentales de la política de REA, medidas vinculadas con la elaboración de temas que deben tenerse en cuenta al aplicar las políticas relativas a los REA.<sup>34</sup>

En cierta medida este proyecto involucró a una delegación de la UCSG y el SED, en la actualización de los nuevos mecanismos o alternativas para el proceso de aprendizaje y producción de nuevos recursos educativos. Este curso creó y dinamizó una nueva versión del proceso de aprendizaje en donde se inserta al estudiante como coprotagonista del mismo. Para la participación de los

---

<sup>34</sup> Tomado de URL disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>

estudiantes, en su desempeño y construcción del conocimiento, se cita la importancia de la implementación de herramientas tecnológicas, como procesos de investigación, análisis, elaboración de producto de consumo masivo y abierto a la comunidad educativa.

#### COMPONENTES DE APLICACIÓN DE LOS REA Y PEA

1. La Agenda a tener en cuenta  
La participación de los docentes fue directa en esta fase y muy significativa, donde brindaron aportaciones según las necesidades y factores del entorno; al considerar un trabajo meritorio de esta naturaleza. Esto permitió la implicación de los autores con un mayor sentido de pertenencia para su empuje y desarrollo, con la finalidad de compartir las experiencias y conocimientos en los diferentes ámbitos de la cultura o carrera, según el enfoque trabajado.  
Se observó la importancia de fortalecer las instancias de la política internacional, este requerimiento como un componente regularizador, ya que se consolidó la interculturalidad, la cultura académica, diferentes programas de educación, que empoderan el desarrollo de las naciones y comunidades de educación superior.
2. La Hoja de ruta experimentada:  
Para el desarrollo de la hoja de ruta institucional se asumió la aportación del grupo inicial conformado (según la primera información recibida por los organizadores del Proyecto OportUnity) y del Equipo del SED, a través de la Dirección del SED, la Coordinación Académica, la Coordinación de Evaluaciones y Proyectos, y el Área de Planificación. Indudablemente, la selección de los indicadores para la elaboración de una primera propuesta, conllevó metas que deben ser analizadas y consideradas en un plan institucional a futuro. En este caso, corresponde a ajustar los planteamientos una vez que se concluya el curso de PEA. Los tiempos de desarrollo, así como las políticas de gobierno que pudieran influir en el mismo, son factores decisivos para su debida consolidación a nivel nacional e internacional, y de intercambio, respetando la creatividad a través de las licencias, y nuevos aportes.
3. Curso Prácticas Educativas Abiertas- PEA  
El SED-UCSG como mediador en la comunicación entre los Docentes Tutores y el seguimiento del respectivo proceso, y el trabajo desarrollado fue de objeto de un alto reconocimiento ante los Miembros Directivos de OportUnity, por la ardua labor en la innovación e investigación, que exigía a los profesores tutores participantes; siendo los mismo

profesores quienes aplicaban su aprendizaje en su formación como en su práctica docente. Cada uno de los tutores, logro los objetivos del programa, con una metodología de trabajo diferente que les aportó crecimiento personal y profesional al unísono.

De igual manera los profesores que participaron en el proyecto seleccionaron la actividad de crear un REA, resultado de gran impacto, concebido en el proceso como fortaleza, ya que lo complejo es implementar lo que no existe y luego, potenciarlo con su debido direccionamiento en toda su estructura y ámbitos que lo involucren. De esta misma forma se procedió en todas las otras fases para la adaptación o reutilización de un recurso, revisando de forma minuciosa el tiempo que conlleva para su elaboración y aplicación.

### **PARTICIPACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL EN EL PROYECTO OPORTUNITY**

1. Datos cuali-cuantitativos generales
  - Número. de Docentes que participaron: 7
  - Profesores tutores que aprobaron y certificaron: 5, los cuáles se detallan a continuación:
    - Ing. Carola Mena C., Mgs.: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas,
    - Eco. Luis Albán A., Mgs.: Facultad de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras,
    - Dra. Gladys Alarcón V., Mgs.: Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas,
    - Ing. Ma. Laura Roche, Mgs.: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas,
    - Lic. Edgar López M., Mgs.: Facultad de Artes y Humanidades

2. La transferencia de los conocimientos adquiridos con el proyecto Oportunidad en su institución.

Los docentes/profesores tutores que participaron directamente en el curso de elaboración de REA, han aplicado y desarrollado actividades en su proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los estudiantes de la modalidad presencial, como para los de la modalidad a distancia.

Como capacitación directa, se encuentra pendiente y sólo estarían calificados los profesores que certificaron, por cuanto la metodología de trabajo es minuciosa, conforme a la relación existente entre el: programa analítico, el syllabus, el Diseño Instruccional, a partir de

la flexibilidad para abordar el conocimiento y el manejo de mapas gráficos y mentales, de tal manera que el estudio logre un carácter científico.

3. Utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA) en las prácticas docentes.

Actualmente se utilizan REA desde el desempeño de los docentes que estos sean pertenecientes a la modalidad presencial o a distancia, las referencias se encuentran localizadas en los syllabus o Diseños Instruccionales Académicos, colgados en la intranet de la UCSG o plataforma Moodle, en sus respectivas aulas virtuales; como recursos elaborados por los profesores de las carreras está el elaborar material educativo básico , guías de estudio, presentaciones, referenciar o retomar paper/enlaces de otros especialistas.

4. Definición de una política institucional para integrar los REA en las prácticas

Al momento no se encuentra definido de manera específica en una política propia de la institución en función de la implementación reglamentaria de las REA. Sin embargo, ha sido compartido e implementado como parte de una práctica propia, que incluya como parte de la responsabilidad del docente la implementación de recursos, y en resultado de ello sea parte de la práctica los trabajos o resultados de aprendizaje mediante tareas elaboradas por los estudiantes.

Es por ello que el docente deberá enfatizar siempre en su quehacer educativo de la investigación y desarrollo de la planificación curricular y el tipo de actividades que el estudiante desarrollará en su proceso de aprendizaje.

En la actualidad el SED-UCSG, se encuentra en la elaboración de un MOOC, propio apuntando a las competencias para el manejo de la modalidad y requisitos de la carrera.

Esta es una fase superior del proyecto que se ejecuta no solo desde la contextualidad de las necesidades propias de la institución y las demandas de la carrera; sino que expresa el crecimiento cualitativamente superior del proceso, en el que los docentes y profesores tutores expresan la asimilación del conocimiento y el desarrollo de las habilidades alcanzadas en el proceso de su formación.

Unido a ello los progresos y resultados se exponen en la web de la UCSG, pero tienen repercusión y visibilidad en sitios sociales para que se demanden los servicios de los EVA y los PEA desde los MOOC. Por ello el salto en el cambio de paradigma de la educación abierta y a distan-

cia desde esta perspectiva encuentra su expresión en la oferta de un curso educativo masivo abierto en línea, que posibilite experimentar los resultados que pueden alcanzarse, pero que además exponga las capacidades institucionales para generar recursos de este tipo. Unido a esta concepción se ha elaborado con carácter proactivo y propositivo herramientas, aplicaciones y plataformas abiertas u open source que se implementarán a corto plazo para finales de 2019 y principios de 2020.

### CONCLUSIONES:

La aplicación de los REA incluye agilidad y flexibilidad en la comprensión de los procesos educativos, proporciona la participación colaboración y co-elaboración entre estudiantes y profesores, así como el trabajo co-internstitucional.

Según sea el tipo de licencia y REA, puede incluir un modelo que fortalezca de esta manera la accesibilidad a mayor número de personas en el proceso educativo; conforme a los diferentes niveles de educación, así como las modalidades de estudio, potenciando un nuevo modelo económico de adquisición y publicación de materiales de aprendizaje.

En el desarrollo de su aplicación el éxito que se alcance, a mediano y largo plazo, quedará demostrado que los REA aporta a que los formadores tengan una gestión de su trabajo con mayor eficacia, en lugar de añadir nuevas exigencias a la descripción siempre y cuando se encuentre un agregado al valor educativo con aplicación de las TIC en instituciones participantes (incluidas las de países en vías de desarrollo).

La educación es una inversión social, y debe ser protegida como tal si se quiere que su potencial para la creación de un mundo más igualitario se materialice efectivamente. Por ese motivo, es fundamental que se encuentren maneras prácticas de construir modelos de negocio que garanticen el éxito de los materiales educativos comunes online. En última instancia, conviene aceptar que – hasta que este nuevo modelo se establezca lo más conveniente es mantener una mente abierta y un espíritu de conciliación al enfrentar los diversos intereses de quienes tratan de proporcionar acceso a contenidos educativos.<sup>35</sup>

La agenda formulada por los profesores tutores y equipo del SED, está abierta a ser revisada constantemente por efecto los correctivos necesarios para el encauzamiento de este proyecto; se ve amparado por el actual Reglamento del

---

<sup>35</sup> Guía Básica de REA, Unesco 2015

Régimen Académico de la Educación Superior, y de escalafón docente, en las modalidades de aprendizaje.

El Sistema de Educación a Distancia, cuenta con la ubicación de sus materiales educativos en un espacio virtual propio de cada aula,

En lo que respecta, al Proyecto con Personas Privadas de Libertad-PPL del Centro de Rehabilitación Social Guayas CRSG-Zona 8, los recursos educativos abiertos son manejados de forma impresa para los estudiantes, con la finalidad de que tengan todo el soporte académico respectivo, a su proceso de aprendizaje y se apoya con la tutoría presencial, respetando el contexto y dando apertura a la flexibilidad que brinda la modalidad a distancia.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA)-Un enfoque de abajo hacia arriba en América Latina y Europa para desarrollar un espacio común de Educación Superior-2012-2013
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la Docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión Universitaria. Recuperado el 4 de abril de 2017 de [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-6.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-6.pdf)
- Fernández, M. D. y González, A. S. (2011) Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Vol. 9. No. 2.
- Fernández March, A. (2005) *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fundación Hewlett. Recursos Educativos Abiertos. Cambio en la educación y la formación en las universidades. URL disponible en: <http://www.hewlett.org/>
- Ricardo y Viltre (2017). El aprendizaje autónomo. ¿Resultante de la educación virtual en la universidad contemporánea? REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 337-346 <http://www.eumed.net/rev/reea>
- UNESCO. Las NTICS y la educación. Propuestas de Recursos Educativos Abiertos. URL disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>





Esta edición de  
*Pedagogía Crítica Transdisciplinaria*  
*por la Transformación Educativa Latinoamericana,*  
*I Congreso Regional de Formación Científica y Proyectos Académicos,*  
se editó en 2019, en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Para su composición se emplearon las tipografías  
PF Din Text Pro  
-En sus variantes DISPLAY, CONDENSED Y COMPRESSED-,  
Del diseñador griego PanosVassiliou,  
Fedra Serif B Pro  
-En sus variantes BOOK, MEDIUM Y BOLD-,  
Del holandés Peter Bilak;  
Y Wingding -en su variante REGULAR-  
De los norteamericanos Kris Holmes y Charles Bigelow.



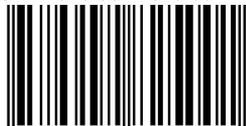
DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

El primer Congreso Regional de Formación Científica y Proyectos Académicos-UCSG-SED con la colaboración de organizaciones regionales e internacionales tiene el objetivo lograr un intercambio de experiencias, que propicie la consecución de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, con miras a reforzar las capacidades institucionales mediante el intercambio de conocimientos y el trabajo conjunto.

La investigación logrará activar los procesos de internacionalización e innovación tecnológica y social en diversas áreas del saber. Los resultados de los proyectos y programas académicos que ejecutan las universidades se convierten en elementos para la transformación y desarrollo integral de las nuevas generaciones. Las universidades actuales como instituciones comprometidas con la sociedad son el escenario donde tiene origen una parte del conocimiento, la transformación y la renovación más radical del conocimiento por su complejidad y características particulares. Las academias a través de sus programas aseguren el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica y superior de calidad.

Los aportes de este Congreso a la Educación a Distancia son significativos en todos los aspectos, por ello la comunidad científica conectada por la tecnología en las diferentes áreas del saber al más alto nivel institucional los invita a leer este material que recoge una muestra de las conferencias y ponencias.

ISBN: 978-9942-825-00-1



9 789942 825001